

Av författarkollektivet: Smilla Parc

Ett dussin russin!

Tolv texter om deltagarbaserade verksamheter i utbildning och forskning.



RUNÖ UTBILDNINGS- &
UTVECKLINGSCENTRUM

**Swedish Participatory
Action Research Community
- SPARC**

Innehållsförteckning

Ett dussin russin! Tolv texter om deltagarbaserade verksamheter i utbildning och forskning ...	2
Inledning.....	2
Del I Texter om vuxenutbildning	11
Emancipatoriskt kunskapande på en folkhögskola.....	11
Minnesarbete som pedagogiskt verktyg.....	20
Folkbildning ett minne blått	32
Att främja facklig utbildning för förändring	44
Del II: Verksamheter utanför formella skolsammanhang	53
Huvudet i himlen, fötterna på jorden och händerna i verkligheten.....	53
Deltagarbaserade arbetssätt inom Föreningen Arbetarhistoria i Eskilstuna.....	67
Framväxt av öEntreprenöriell Aktionsforskning ö en folkbildningsmodell för hållbara framtider?	80
På väg mot demokratiska kunskapsprocesser? ó Utvärdering bortom New Public Management	93
Del III, Bidrag från skolutbildningsvärlden	107
Att följa musiklärare på en bedömningsresa	107
Reflektioner om emancipation.....	119
Från individuella berättelser till reflektion och gemensam kunskapsutveckling	131
Vad var det som gjorde att vi fokuserade och utvecklade just det vi gjorde? Processen i en forskningscirkel	143

Ett dussin russin!

Tolv texter om deltagarbaserade verksamheter i utbildning och forskning

Av författarkollektivet Smilla Parc

Inledning

Denna skrift har möjliggjorts genom Runö Folkhögskolas & Utvecklingscentrums försorg. Den innehåller tolv arbeten som producerats inom ramen för två på varandra följande kurser på forskarutbildningsnivå om 7,5 poäng vardera. Kurserna har genomförts av föreningen SPARC ó Swedish Participatory Action Research Community (se www.SPARC.nu) ó och har haft Runö Folkhögskola & Utvecklingscentrum som samordnare och Göteborgs universitet respektive Mälardalens högskola som formella hemvister för kursplanerna.

Kurserna har haft ett dubbelt syfte genom att både förbereda forskare/forskarstuderande för att kunna arbeta med deltagarorienterad forskning och att förbereda personer som är verksamma inom utbildningssammanhang såsom folkhögskola, vuxenutbildning och samhällsarbete att fördjupa demokratiska traditioner. Bidragen i denna skrift speglar tydligt denna bredd av deltagare och olika former av verksamheter.

Ett brett innehåll av ansatser och metodiska angreppssätt har präglat kurserna och inte mindre än elva lärare, nio professorer och två lektorer, har medverkat under kursernas gång: Dennis Beach, Staffan Berglund, Mary Brydon-Miller, Johanna Esseveld, Lars Holmstrand, Gunilla Härnsten, Svante Lifvergren, Arvid Löfberg, Birgitta Qvarsell, Fia Andersson och Eva Siljehag. De flesta av dessa har också på något sätt bidragit till att handleda de arbeten som nu presenteras. Mest arbete med redigering och sammanställning och med denna skrift har gjorts av Johanna Esseveld, seniorprofessor, Lunds universitet, Lars Holmstrand, professor emeritus, Linnéuniversitetet, Gunilla Härnsten, professor emerita, Linnéuniversitetet och Birgitta Qvarsell, professor emerita, Stockholms universitet.

Innehållet i de bidrag som presenteras här har deltagarnas egna verksamheter och intresse som utgångspunkt och är genomförda med stöd av de deltagarorienterade ansatser och metodiska angreppssätt som kurserna fokuserat. Vår gemensamma arsenal av intresse och kunnande har inneburit en mycket spännande och omväxlande resa där olika bakgrunder, värderingar, perspektiv, ansatser och tillhörigheter har stötts och blötts oss alla emellan.

Några glimtar från kursen

Den sammanhållande ramen, PAR, Participatory Action Research, som vi väljer att beteckna som deltagarbaserad forskning där demokratiska kunskaps- och förändringsprocesser förväntas äga rum, har varit en viktig utgångspunkt och har genomsyrat kursens olika delar. Demokratiska kunskaps- och förändringsprocesser handlar om att utveckla en gemensam

grund för förändring i en anda av ömsesidig respekt för olika slag av kunskaper och erfarenheter. Det innebär också en hög grad av respekt och etiska övervägningar om vems kunskap som räknas, vem som äger den kunskap som produceras och liknande frågor (se t ex Härnsten 1991, Reason & Bradbury 2001, Reason & Bradbury 2008 och Brydon-Miller et al 2004).

Vid de olika träffarna utspelade sig vid flera tillfällen scenarier som ingen av oss närvarande i förväg hade kunnat räkna ut eller planera särskilt ingående. Det deltagarnära ó och till synes oplanerade ó förhållningssättet innebar därför både spännande, fascinerande och för en del förvirrande skeenden. Vid den första träffen utvecklades spontant ett livligt och engagerat samtal där i stort sett alla närvarande var inblandade i en lång gemensam reflektion över viktiga teman inom kursens ram. Detta samtal påverkade såväl innehållet i den första delkursen som det sätt på vilket deltagarna sedan fortsatte med sina egna arbeten. Redan där inleddes också en del samtal om olika metodiska ansatser som presenteras nedan.

Om pedagogisk etnografi, perspektiv och något om etiska frågor i deltagarorienterad och deltagarbaserad forskning

Pedagogisk etnografi som en metodisk ansats att fånga skeenden och företeelser utifrån olika perspektiv är ett inslag i deltagarorienterad forskning. Tekniker att samla data (utifrån deltagarnas perspektiv) är olika slag av intervjuer och i olika hög grad deltagande observationer. Birgitta tog upp sådana frågor utifrån sin text *Pedagogisk etnografi för praktiken* (Qvarsell 1996) och antologin *Perspektiv och förståelse*, som är en samproduktion av psykologer och pedagoger (Montgomery och Qvarsell 2001). Birgitta ser pedagogik som vetenskapen om villkoren för mänsklig kunskapsbildning och socialisation, och med den utgångspunkten blir det centralt att förstå förändringsprocesser i människors relation till varandra och till omvärlden. Att olika människor uppfattar villkor och processer på olika sätt bidrar till att fördjupa kunskapens innehåll och ger möjligheter till förändring, till utveckling. Med det här förhållningssättet blir etiska frågor centrala, och om etik handlade flera inlägg under kursen (se vidare nedan).

Livshistoriemetoder och minnesarbete

Vid den andra träffen använde vi en hel del tid till att presentera olika metodiska ansatser inom livshistorietraditionen. Gunilla gav en kort introduktion om den mångfald som finns inom detta område och nämnde bland annat de olika traditioner som ryms inom ESREAs omfattande verksamhet (www.esrea.org). Särskilt användbart inom PAR är det arbete som Pierre Dominicé (2000) byggt upp i sin vuxenpedagogiska verksamhet i Geneve.

Johanna fortsatte med att berätta om minnesarbetets historia. Minnesarbete som kollektiv metod introducerades av en grupp tyska feministiska forskare på 1970-talet. Syftet med minnesarbete är att överbrygga begränsningar i mer konventionella sätt att nå kunskap där forskaren och forskningsobjektet ofta är skilda åt och där forskaren har makten att bestämma över de problem som ska studeras och de metoder som ska användas (se Frigga Haug m fl 1987). Som alternativ till denna syn på kunskap föreslog de en metod där en grupp människor tillsammans kommer överens om ett problem eller ämne som de vill studera för att därefter skriva ner minnen om en konkret händelse eller en konkret situation knuten till detta ämne.

Dessa minnen ó som ska vara så detaljrika som möjligt och där tolkning, förklaring och teoretiserande ska lämnas åt sidan ó diskuteras och analyseras sedan kollektivt (Esseveld 1997).

Minnesarbete handlar om situationsbundna berättelser och därmed skiljer sig denna metod från andra biografiska metoder, också från intervjuer, i och med att det handlar om nedskrivna och inte berättade minnen. Ännu viktigare är emellertid att forskare och forskningssubjekt är en och samma person i minnesarbete. Metoden, som tar sin utgångspunkt i 70-talets anti-auktoritära sociala rörelser, kan komma väl till sin rätt inom PAR. Här ses kunskapssökande som en kollektiv process då det är deltagarna som i gemensamma diskussioner kommer fram till vad som ska studeras och hur det ska studeras. Det förväntas finnas utrymme för olika erfarenheter och respekt för olika sätt att tänka, och även i minnesarbete är syftet att bidra till social förändring.

Konstnärligt inspirerade metoder

Ett både spännande och mycket uppskattat inslag var när Mary visade exempel på användning av konstnärliga metoder från sitt eget universitet, University of Cincinnati. Hon presenterade exempel från projekt där forskare tillsammans med olika grupper av deltagare använde sig av musik, konst, teater och photovoice. Mary fick därefter deltagarna att i grupper utforma framtidsvisioner där deltagande (PAR) var honnörordet. Med hjälp av drama i olika former, utställning av naturföremål som samlats ihop i omgivningen eller snabbt funna bildmotiv med hjälp av mobiler mm fick vi alla ta del av uppvisningar av varierande framtida gemenskaper.



Bilder från Mary Brydon-Millers presentation

Etiska aspekter i deltagarorienterad forskning

Etiska frågor diskuterades kontinuerligt under kursernas gång. Redan vid första tillfället tydliggjorde Birgitta att etiska frågor är av central vikt i deltagarorienterad forskning. Vid ett annat tillfälle diskuterade Fia och Eva etiska frågor i samband med att de presenterade sina avhandlingsarbeten. Inte minst problematiskt kan det bli när tredje part, det vill säga elever i deras fall, kan bli igenkända utan att vara närvarande i undersökningar.

Vid en av träffarna reflekterade Johanna kring etiska frågor med utgångspunkt i texter som kursens deltagare lämnat in. I dessa texter aktualiserades viktiga frågor såsom öhur skapar man reflektion, delaktighet, öppenhet och nyfikenhet; öhur bryter man gängse roller och maktpositioner; öhur bryter man gängse mönster där endast vissa kommer till tals; öhur delas ansvar; öhur tar man tillvara alla erfarenheter, berättelser och tolkningar; öhur skapar man öppenhet och insyn under forskningsprocessen? Dessa frågor är bredare och delvis annorlunda än de som presenteras i Vetenskapsrådets instruktioner om forskningsetik (se www.vr.se/download/18.3a36c20d133ad0c12958000491/God+forskningssetik+2011.1.pdf). Vetenskapsrådet skriver om vikten av sekretess, anonymitet och konfidentialitet, några aspekter som inte alltid varken kan eller bör gälla inom PAR. Kravet om att forskare ska inhämta informerat samtycke gäller automatiskt i samverkansforskning. Men som frågorna från kursens deltagare visar handlar det också om respekt, ömsesidighet och försök att skapa situationer där makten och ansvaret delas mellan alla deltagare, samtidigt som alla kommer till tals. Dessutom aktualiseras frågan om vad en analys kan få för följder för deltagarna och även andra människor. Det ställs mer och större krav på etiska förhållningssätt i forskning och undervisning som är deltagarorienterade, något som också innebar att etiska aspekter diskuterades kontinuerligt under kursernas gång.

Om forskningscirkeln som ansats, eller ram, för deltagarbaserat arbete

Denna kurs har inte speciellt syftat till arbete inom forskningscirkel. Däremot finns det en del litteratur på den valbara listan där forskningscirkel använts som ansats i större eller mindre projekt och även i avhandlingar. Med formell hemvist Växjö universitet, sedermera Linnéuniversitetet, har det sedan 2005 funnits kurser om forskningscirkeln på forskarutbildningsnivå. Denna ansats rymmer i sig många olika ingångar, metoder och arbetssätt. Eftersom forskningscirkeln har blivit nämnd och använd av flera av kursens deltagare vill vi därför kommentera den i denna inledning.

Forskningscirkeln som mötesplats för kunskapsarbete mellan praktiskt verksamma personer med ett gemensamt problem och en eller flera forskare som kan ha intresse av och helst också någon forskningserfarenhet inom ett för problemet relevant område har nu funnits i bortåt 40 år (se t ex Härnsten 2001). Den viktigaste utgångspunkten i arbetet i en forskningscirkel är alla deltagares intresse av och kunskaper om det gemensamma problem som fokuseras. Forskaren har också en speciell roll genom att kunna bidra dels med kunskaper baserade på forskning, dels en kompetens i att använda sig av olika forskningsmetoder. Det handlar också om att ha det gemensamma kunskapssökandet i fokus och att kritiskt granska såväl de resultat som tillförs från forskning som de erfarenheter och kunskaper som deltagarna har med sig

Det finns nu också en bred och delvis diversifierad flora av texter kring och om forskningscirkel. Forskningscirkel och research circles och som en del i den internationella repertoaren inom aktionsforskning i vid bemärkelse finns med i *The SAGE Encyclopedia of Action Research*, redigerad av David Coghlan och Mary Brydon-Miller (2014). Där finns också referenser för vidare läsning.

Arbete inom en forskningscirkel handlar om att arbeta med ett samspel mellan praktiskt erfaren kunskap och teoretiska perspektiv som kan bidra till att förstå och förklara de problem

som upplevs ó i avsikt att också hitta möjligheter för förändring. Men det handlar också, ibland i hög grad, om att kunna se igenom och kritiskt granska forskningsresultat ó eller inte minst ó samhällreliga, ideologiskt färgade dokument, med syftet att visa på alternativ.

Det är i dag inte självklart att de som anger att de använder sig av forskningscirklar utgår från de principer som vi presenterar här. På senare tid, och ofta inom pedagogiska sammanhang, har styrande dokument eller riktlinjer använts som utgångspunkt inom så kallade forskningscirklar där avsikten varit att åstadkomma förändringar i en förutbestämd riktning.

Denna utveckling kan vi som arbetat med forskningscirklar under många år inte betrakta utan att bekymra oss. Den riskerar nämligen att förminska och förfuska den ursprungliga idén där det förväntas ske en öppen och kritisk granskning av allt som berör det problem som är i fokus, och där det är deltagarnas gemensamt skapade kunskaper om problemet i fråga som utgör förändringspotentialen.

Detta är ofta ett arbete som tar både tid och kraft, men som i dess bästa stunder resulterar i en ömsesidig kunskapsutveckling såväl för vetenskapens del som inom praktikens domäner.

Texter i tre delområden

I antologin har vi samlat de olika bidragen under tre sammanhållande rubriker. Under respektive rubrik beskriver vi, genom att använda delar av författarnas egna abstractförslag, vad varje text bidrar med.

I **Del I** har vi samlat fyra bidrag som alla har **vuxenutbildning** i fokus. Huvudsakligen härstammar innehållet från folkhögskolor eller likartade sammanhang där det deltagarbaserade perspektivet prövats för att förändra undervisning mot ett mer deltagaraktivt och demokratiserande arbetssätt.

Det första bidraget är **Emancipatoriskt kunskapande på en folkhögskola** av **Mariana Andersson** som är anställd vid Malmö Folkhögskola. Mariana reflekterar över hur hon inom folkhögskolan, i undervisning och intervjuer, med deltagare, kan närma sig perspektivet deltagarorienterad aktionsforskning (DAF). Utifrån bell hooks tankar om undervisning och författarens egna exempel diskuterar hon hur man kan kombinera teori och erfarenhet i deltagarorienterad anda. Mot bakgrund av Diana Mulinaris syn på forskningsintervjuer och författarens egna exempel diskuteras sedan hur subjekt-objekt relationen kan problematiseras i kvalitativa intervjuer så att andra röster än de som annars dominerar ges möjlighet att bidra till forskningens kunskapsproduktion.

I det andra bidraget, **Minnesarbete som pedagogiskt verktyg** diskuterar **Lotten Kågerman**, som har en bakgrund inom folkhögskola och fackföreningsrörelse, frågan om minnesarbete kan användas i undervisning på ett sätt som är förenligt med de krav som ställs på deltagarorienterade metoder. Efter en beskrivning av egna erfarenheter av att använda minnen i undervisningen gör hon en genomgång av möjligheter och problem med deltagarbaserade metoder, dit minnesarbete hör. I denna relateras också till den pedagogiska grundsyn som undervisningen i dessa fall bedrevs utifrån. Slutsatsen i bidraget är att minnesarbete kan bidra positivt i undervisning på ett sätt som är i alla fall är någorlunda

förenligt med kriterierna för deltagarbaserade metoder. Det ställer dock krav på lärarens medvetenhet om sin egen roll och ställning relativt deltagarna.

Nästa text är av **Jimi Sundling**, som också är lärare på Malmö folkhögskola, har rubriken **Folkbildning ett minne blått. Ta tillbaka rätten till bildning!**

Jimi skriver om hur synen på folkbildningen har förändrats de senaste tjugo åren och hur ökade krav ställs på styrning. Jimis egen erfarenhet som lärare på en folkhögskola är att många av deltagarna upplever bildningen som irrelevant och att detta är en trend som genomsyrar debatten kring utbildning. Under SPARC-kursen kom Jimi i kontakt med olika ansatser inom deltagande aktionsforskning som han ville utforska i sin yrkesroll. Jimi framhåller att synen på kunskap inom deltagande aktionsforskning överensstämmer med det pedagogiska uppdrag som folkhögskolan har fått från regeringen. I sitt bidrag redogör han självkritiskt för hur det fungerade att arbeta deltagarorienterat som lärare i sin klass.

Denna första del avslutas med ett bidrag av **Roger Svalhede: Att främja facklig utbildning för förändring.**

Roger Svalhede är lärare på Runö Folkhögskola och har skrivit om en förundersökning inför en kommande forskningscirkel. Den viktiga frågan för Roger är hur de fackliga kurserna ska kunna ge deltagarna gedigna kunskaper och styrka för utmanande och utvecklande fackligt arbete inom deras arbetsområden. I denna text redovisar han erfarenheter från några deltagare som gått en kurs där deras förväntningar utmanats, men som också bidragit till kraften att våga stå för sina värderingar när det behövs.

I **Del II** finns fyra bidrag som har det gemensamt att de härrör från icke-formella sammanhang och handlar om förändringsarbete i olika verksamheter.

Ulf Grundel, som är organisationskonsult, har med sitt bidrag **Huvudet i himlen, fötterna på jorden och händerna i verkligheten** beskrivit ett deltagande aktionsforskningsprojekt inom Svenska Elektrikerförbundet (SEF). Bakgrunden utgörs av en utvärdering som resulterade i att förbundet har för avsikt att förnya sin vision och att denna förnyelse ska ske med hjälp av arbete inom en forskningscirkel. I sin text beskriver Ulf Grundel förarbetet med förbundsledningen inför genomförandet av denna cirkel och resonerar om utgångspunkter och förutsättningar för denna typ av arbete.

Nästa text, av **Göran Hammer**, verksamhetsledare vid Föreningen Arbetarhistoria i Eskilstuna, FAiE, har rubriken: **Deltagarbaserade arbetssätt inom Föreningen Arbetarhistoria i Eskilstuna.** Hammer beskriver hur arbetet inom FAiE går till och inte minst vilka framgångar som vunnits trots alla motgångar och motstånd. Göran Hammer ger läsarna inblickar i hur medlemmarna arbetat och arbetar med deltagarbaserade metoder där problem och deltagare är i centrum. Med rötter i studiecirkel- och rörelsetraditioner utgår FAiE från ett gemensamt ansvarstagande där forskningen sker tillsammans med dem det berör.

Miriam Sannum, som har sin hemvist i folkbildningen, skriver om **Framväxt av öEntreprenöriell Aktionsforskning ö en folkbildningsmodell för hållbara framtider? I**

sitt bidrag beskriver Miriam verksamheter som vuxit fram inom ramen för ett FN-anknutet projekt, Regional Centre of Expertise, RCE i Västra Götaland. Arbets sättet inom detta nätverk är att genom öentreprenöriell aktionsforskning, en form av deltagarbaserad aktionsforskning, utvärdera möjligheter för att arbeta med processer för hållbara framtider. Miriam ger exempel på hur erfarenheter som gjorts inom denna ram vuxit fram och spridits i olika sammanhang.

Den sista texten i denna del bidrar **Martin Westin** med. Martin har sin bas på Uppsala universitet och SLU och söker nya vägar att ersätta New Public Management. I sin text om ett utvärderingsprojekt i Malmö, **På väg mot demokratiska kunskapsprocesser? ó Utvärdering bortom New Public Management**, utmanar han användningen av denna styrningsform och ger exempel på ett annat sätt att utvärdera, baserat på en stor och omfattande verksamhet som syftar till hållbar utveckling. Martins text ger en tydlig bild av svårigheter och möjligheter i en lång och omfattande process för att öka möjligheterna för demokratiska utvärderingsprocesser.

I **Del III Bidrag från skol- utbildningsvärlden** skriver författarna om olika projekt där de samverkat med lärare i olika skolsammanhang.

Johan Nyberg, som själv är musiklärare och har disputerat i juni 2015, bidrar i detta sammanhang i med texten: **Att följa musiklärare på en bedömningsresa ó etiska och metodiska överväganden kring ett deltagande aktionsforskningsprojekt i musikpedagogik**. Johan kritiserar de påbud inom skolektorn som fokuserar enkelt mätbara kunskaper och har därför arbetat tillsammans med sju före detta kolleger för att tillsammans utveckla såväl sin egen som deras bedömningskompetens inom musikundervisning. Projektet innebar en resa med musiklärarens utvecklande av ett gemensamt yrkesspråk som tema. Det visade sig för de deltagande lärarna att det innebar att förfina en redan befintlig kompetens snarare än att lära sig någonting helt nytt.

Tom Storfors som kommer från Mälardalens högskola (MDH) deltog i del II av kursen. Hans text **Reflektioner om emancipation** utgår från erfarenheter och reflektioner som han gjort utifrån samverkan med lärare inom ett projekt på MDH. Fokus i hans arbete är maktfrågor som kan uppstå i möten mellan forskare och lärare, respektive lärare och elever. Tom tar till stora delar sin utgångspunkt från texter av Jacques Rancière som problematiserar lärare-elevrelationer och synen på intelligens.

I texten **Från individuella berättelser till reflektion och gemensam kunskapsutveckling** beskriver **Ann-Charlotte Gunnarsson** både sin egen och övriga deltagares väg till en allt mer samverkande och utforskande process som de genomför i sin egen skola. Ann-Charlotte är lärare på en Komvuxskola där hon tillsammans med kollegor utforskar kulturmöten, livsåskådning och livsfrågor. Inom ramen för en forskningscirkel använder sig deltagarna bland annat av sina egna livsberättelser för att fördjupa och utveckla kunskaper om problem och dilemman som de mött och möter i sin vardag. Cirkeln har pågått i två år och fortsätter ännu. I denna text beskriver Ann-Charlotte den process som hittills ägt rum.

I den sista texten, **Vad var det som gjorde att vi fokuserade och utvecklade just det vi gjorde? Processen i en forskningscirkel**, gör **Maria Olsson**, som också endast deltog i del II

av kursen, en analys av den process som pågått under ett par års tid som grund för ett avhandlingsarbete. Maria har som doktorand arbetat med en grupp lärare inom ramen för en forskningscirkel för att tillsammans kunna utröna vad pedagogiskt ledarskap innebär. I denna text fokuserar Maria processen och samspelet deltagarna emellan. Hon gör också en (själv)kritisk och ingående analys både av sin egen och av deltagarnas roll.

Anförd litteratur

Andersson, Fia 2007: *Att utmana erfarenheter. Kunskapsutveckling i en forskningscirkel*. Stockholm: LHS/Stockholms universitet. (Doktorsavhandling)

Brydon-Miller, Mary, Maguire, Patricia & McIntyre, Alice 2004: *Travelling companions. Feminism, Teaching, and Action Research*. Westport, Connecticut: Praeger.

Coghlan, David & Brydon-Miller, Mary (Eds.) 2014: *The Encyclopedia of Action Research*. London SAGE Publications.

Dominicé, Pierre 2000: *Learning from our lives*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Esseveld, Johanna 1999: Minnesarbete. I: Sjöberg (red). *Mer än kalla fakta. Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur, ss 107-127.

Haug, Frigga et al 1987: *Female Sexualisation: a Collective Work of Memory*. London:Verso.

Härnsten, Gunilla 1991: *Forskningscirkeln ó pedagogiska perspektiv*. Stockholm: LO.

Härnsten, Gunilla 2001: *Kunskapsmöten i skolvärlden ó exempel från tre forskningscirklar*. Stockholm: Skolverket.

Montgomery, Henry & Qvarsell, Birgitta (red) 2001: *Perspektiv och förståelse. Att kunna se från olika håll*. Stockholm: Carlssons.

Qvarsell, Birgitta 1996: *Pedagogisk etnografi för praktiken: en diskussion om förändringsfokuserad pedagogisk forskning*. Stockholms universitet: Pedagogiska institutionen.

Reason, Peter & Bradbury, Hilary (Eds.) 2001: *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. London: SAGE Publications.

Reason, Peter & Bradbury, Hilary (Eds.) 2008: *The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice. Second edition*. London: SAGE Publications.

Siljehag, Eva 2007: *Igenkännande och motkraft. Förskole- och fritidspedagogikens betydelse för specialpedagogiken. En deltagarorienterad studie*. Stockholm: LHS/Stockholms universitet. (Doktorsavhandling)

Mailadresser

birgitta@edu.su.se

gunilla.harnsten@lnu.se; gunilla@gundrastorp.se

johanna.esseveld@soc.lu.se

Del I Texter om vuxenutbildning

Emancipatoriskt kunskapande på en folkhögskola

Mariana Andersson . *m.andersson@malmofolkhogskola.se*

Deltagarorienterad aktionsforskning ó en kort introduktion

Med perspektivet deltagarorienterad aktionsforskning kan utbildning och forskning ges ett gemensamt syfte ó emancipatoriskt kunskapande för och med dem som deltar, något som borde kunna attrahera folkbildningen, och folkhögskolan specifikt, som är kontexten här. Jag reflekterar över egna tidigare praktiker ó undervisning och forskningsintervjuer utförda inom just skolformen folkhögskola. Hur kan man i dessa praktiker närma sig deltagarorienterad aktionsforskning? För att besvara frågan hämtar jag tankar och erfarenheter från författaren och pedagogen bell hooks och sociologen Diana Mulinari, som undersöker viktiga aspekter som återfinns inom perspektivet deltagarorienterad aktionsforskning, som här förkortas DAF.

Skolformen folkhögskola har flera beröringspunkter med DAF, vilket syns både i styrdokument och pedagogisk tradition. Enligt *Förordningen om statsbidrag till folkbildningen* är syftet med verksamheten att öbidra till att stärka och utveckla demokratin, bidra till att göra det möjligt för människor att påverka sin livssituation och skapa engagemang att delta i samhällsutvecklingen, bidra till att utjämna utbildningsklyftor och höja bildnings- och utbildningsnivån i samhället, och bidra till att bredda intresset för och öka delaktigheten i kulturlivet.ö Inom folkhögskolan utgår man ofta från de studerandes erfarenheter och behov, och stort utrymme ges åt deltagarna att påverka studiernas inriktning och innehåll, står det på folkbildning.se under rubriken öVad är en folkhögskola?ö (2015-01-09) Deltagarna benämns som just det, och inte som elever, och som förebild nämns ofta studiecirkeln, där idealet är att alla deltar aktivt och jämlikt, istället för att, som i en gammaldags lärar-elev relation, läraren ses som givare och eleven som mottagare av kunskap, vilket kan jämföras med utbildning som kommunikation alternativt som mediering.

Samtidigt finns det strukturella svårigheter i att leva upp till denna tradition, ambition och självbild inom folkhögskolan av att låta deltagarna påverka utbildningen och låta utbildningen bli stärkande, och befriande. Varför? Folkhögskolor bedriver idag i stor utsträckning så kallad allmän kurs som innebär att deltagarna studerar gymnasiekurser enligt Skolverkets kursbeskrivningar. Detta innebär dock inte att innehållet och formen är helt styrd utifrån. Kursplaner i alla ämnen är fortfarande ganska rymligt formulerade, och dessutom ges man på folkhögskolor utrymme att förhålla sig friare till dessa än i andra skolformer. Med tanke på allmän linje är det många folkhögskolor som i allt större utsträckning anställer lärare med gymnasielärarexamen snarare än folkhögskolelärarexamen, vilka på sikt kan påverka folkhögskolans tradition av att vara en öalternativö skolform. De behörigheter och omdömen som ges på allmän kurs innebär för många en väg vidare till högskolestudier. Relationen mellan lärare och deltagare präglas därmed oundvikligen av att den förre bedömer den senare,

vilket påverkar möjligheten att etablera en jämbördig subjekt-subjekt relation dem emellan. Dessutom är många studerande sedan tidigare vana vid undervisningsformer som bara i liten grad, om än alls, är deltagarorienterade, vilket gör att många bär på en förväntan om att det är så det ska vara.

DAF försöker öförena handling och reflektion, teori och praktik genom deltagande av berörda personer i att försöka hitta lösningar på frågor av yttersta vikt/stor betydelse för människorö (skriver Holmstrand 2006, s 128 med hänvisning till Peter Reason & Hilary Bradbury). (Hur) kan detta göras i ett klassrum på en folkhögskola? Utifrån bell hooks tankar och mina egna tidigare erfarenheter av att undervisa på allmän linje undersöks denna utmaning.

DAF innebär också att man öbryter ner dikotomin subjekt/objektö (Holmstrand 2006, s 129). (Hur) kan detta göras i en intervjusituation, mellan intervjuare och intervjuad? Med perspektiv från bland andra Diana Mulinari och mina egna erfarenheter av att intervjua folkhögskolestuderande till en akademisk uppsats diskuteras denna möjlighet.

Bell hooks undervisning påminner om DAF

Bell hooks, som alltså undervisar på universitetsnivå, beskriver i *Teaching to Transgress* (1994) sin vision om en holistisk utbildning och lyfter fram tre influenser: pedagogen Paulo Freire, feministisk pedagogik och den vietnamesiske, buddhistiske munken Thich Nhat Hanh.

Hooks tre inspirationskällor visar alla på en undervisning som möter de studerande i de situationer de är och som lämnar dem friare, starkare och mer välmående. Hooks beskriver sin pedagogiska ambition ó på ett liknande sätt som deltagande aktionsforskning ó som humanistisk, befriande och grundad i erfarenhet. hooks vill möjliggöra utbildning som får betydelse för och hjälper människor i deras personliga liv, i motsats till en utbildning som upplevs som meningslös, stjälper människor, eller bara förbereder för yrkeslivet. Gemensamt för Freires och Thich Nhat Hanhs pedagogik är, enligt hooks, att de studerande är aktiva deltagare och att reflektion kopplas till erfarenhet av att leva i samhället.

Hooks betonar, liksom det görs inom DAF, att teori och praktik behöver förenas. Genom att inkorporera teori om kön, klass och ras ó idag benämnt som intersektionalitet ó i sin undervisning av skönlitterära texter, synliggör hooks tillsammans med de studerande existerande värden och begrepp. Frågan är om detta överensstämmer med DAF, som snarare tar sin utgångspunkt i deltagarnas erfarenhet. hooks verkar ge stort utrymme åt teorin. Kanske kan frågan kokas ner till vad som ges företräde, teorin eller erfarenheten? Lyfts erfarenheten först, som teorin sedan får förklara, eller börjar man i teorin, som man sedan försöker belysa genom att exemplifiera? Hur som helst får användandet av teori inte bli ett sätt att fjärma sig från en påtaglig verklighet, enligt hooks. Teori används för att förstå erfarenheter som annars lätt förblir svårhanterliga eller osynliga, som vilka representationer av skilda samhällsgrupper som är vanliga i litteraturen och i media, vilka de levda konsekvenserna av dessa representationer är, och vilka möjliga alternativ som aldrig tycks dyka upp. Enligt hooks synsätt bör man kunna arbeta med teori tillsammans med studerande i alla åldrar och inte bara med teoretiskt intresserade universitetsstudenter. Hon skriver att barn egentligen är de bäst lämpade för teori eftersom de inte har hunnit fastna i invanda tankemönster än (hooks 1994, s

59). Men hon omfamnar inte all teori. Teorier måste kännas tillgängliga för alla och inte bara välutbildade: "Any theory that cannot be shared in everyday conversation cannot be used to educate the public", skriver hon (hooks 1994, s 64).

Genom engagerad och erfarenhetsrelaterad undervisning kan läraren undvika att elever lämnar skolan med känslan av att vara mer sårade, osedda och alienerade än när de kom, enligt hooks. Hon talar om "the passion of experience". Sådan undervisning innebär inte att alla, utan yttre ramar och motiv, får sitta och prata så mycket de vill om sina personliga upplevelser. Istället är det viktigt och avgörande att skapa en gruppkänsla som främjar lärandet (a community of learning). En lärande gemenskap präglas av respekt, allas förmåga att lyssna likväl som att tala, samt etablerandet av var och ens röst (voice), och värdet av dessa inom klassen. Detta betyder inte alls att klassrummet behöver vara den trygga plats som vissa vurmar för, menar hooks. Istället blir klassrummet en potentiellt riskfylld plats, men ändå mer jämlik och demokratisk eftersom man är uppmärksam på vem som lättast talar, och vem som kanske gör sig hörd på bekostnad av någon annans röst. Man är med andra ord uppmärksam på maktdynamiken i klassrummet, inte för att eliminera makten men för att synliggöra den och förhoppningsvis kanske lyckas sprida den till fler. hooks menar att hennes undervisning inkluderar fler, genom att behandla synlighet och osynlighet som råder både i klassrummet och i samhället utanför, och att det finns ett stort behov av sådan undervisning inte minst i multikulturella sammanhang idag. Engagerad undervisning innebär att även läraren deltar i gruppen som en individ, som liksom alla andra där tar risker genom att medverka. Att undervisa för bell hooks är att vara med människor.

Frågan som kvarstår gällande hooks undervisning där teori och praktik, eller åtminstone erfarenhet förenas, är vem som väljer innehållet, och därmed hur deltagarorienterad den är? Om de engagerade och erfarenhetsbaserade diskussionerna kopplade till teori till syvende och sist utgår från vad läraren tycker är viktigt snarare än de studerande, hur kan man då vara säker på att det är viktigt och verkligt frigörande för dem? Samtidigt kan man kanske förmoda att studerande i ett amerikanskt universitetssammanhang, där hooks undervisar, ofta kommer till hennes kurser för att de har valt just hennes kurs, utifrån en kursplan och en vilja att gå vidare med just öhennesö frågor, som väl då också är deras.

Att undervisa deltagarorienterat på folkhögskola

I mitt arbete som lärare på allmän linje på folkhögskola möter jag vuxna deltagare, som valt en andra chans att lyckas med sina gymnasiestudier. På sina scheman har de både gymnasiekurser och andra icke-behörighetsgivande och därmed friare kurser. I detta sammanhang är det ofta möjligt, önskvärt eller nödvändigt att i olika grad undervisa utifrån deltagarnas intressen och behov likväl som utifrån kursplanerna.

Bell hooks ser möjligheter i litteraturundervisning att lyfta in begrepp och koppla dessa till deltagares erfarenheter. Detta var möjligt i min undervisning i arbetet med litterära texter som *Yarden* av Kristian Lundberg, och *Svinalängorna* av Susanna Alakoski. Läsningen gav upphov till samtal om makt och valmöjligheter, som det skildras i böckerna men också utifrån deltagarnas egna erfarenheter. *Yarden*, som bland annat är en berättelse om makt på en arbetsplats kunde bidra till att synliggöra erfarenheter som deltagarna själva hade haft.

Exempel såsom arbete på bemanningsföretag och som telefonförsäljare innebar att flera gav uttryck för en maktlöshet i förhållande till arbetsgivaren. Våra diskussioner stannade vid att vi alla fick syn på dessa företeelser, men ledde inte vidare till någon aktion för att förbättra deltagarnas situation. I *Svinalängorna* skildras ur barnets perspektiv en invandrarfamiljs vardag, som periodvis präglas av missbruk och våld. Denna bok ledde till samtal om hur olika familjelivet kan vara, och hur man, liksom författaren, kan klara sig bra i livet trots svåra uppväxtförhållanden. Eftersom det var jag som valde texterna i dessa fall, var graden av deltagarorientering liten. Även om jag valde böcker utifrån att jag i viss mån kände deltagarna, fanns ett godtycke och en styrning när jag tolkade vad som var viktigt för deltagarna. Mer deltagarorienterat skulle det kunna bli om deltagarna enas om angelägna ämnen att läsa om, och vi sedan söker litteratur utifrån dessa, som också motsvarar kursplanens krav.

Andra tillfällen jag försökte få deltagares erfarenheter att möta teori, var när jag undervisade i sociologi. Deltagarna hade läst en text där olika teorier och frågeställningar kortfattat togs upp. Under lektionstid gick jag igenom texten och deltagarna kom på verkliga, kanske självupplevda exempel på det vi hade läst. När deltagarnas exempel blev öfelö utifrån min förståelse av teorin eller begreppet diskuterade vi vilken tolkning som var örett, och vidare om teorin eller exemplet/erfarenheten var mest värd att dröja kvar vid. Situationen kan kopplas till hooks undervisning, och vem och vad som ges företräde, deltagarnas erfarenhet eller lärarens teori. Vad är det som ska förklaras med vad ó teorin med erfarenheten, eller erfarenheten med teorin? Utifrån DAF har teorin eller begreppet inget egenvärde, som jag förstår det, medan erfarenheten har det. Min undervisning skulle bli mer deltagarorienterad om jag börjar i deltagarnas erfarenheter och sedan utifrån dessa tar upp begrepp vid behov. Här finns en konflikt då jag genom kursplanerna uppmanas att ta upp centrala begrepp och teorier i flera ämnen, vilket kanske inte är de begrepp deltagarna känner ett behov av.

På skolan har vi haft så kallade öGoda samtalö, ett valbart terminsämne på skolan. Vid våra träffar introducerade antingen jag eller någon av deltagarna ett ämne som vi sedan diskuterade i gruppen under cirka en timme. Det hände någon gång att jag, en bra bit in i diskussionen, tog upp en teori som jag trodde kunde kasta ljus över sådant som sagts eller inte sagts kring ämnet. Här kom alltså teorin in i omvänd ordning, först efter att exempel och erfarenheter hade ventilerats. En risk då är att teorin istället lägger sig som en våt matta över diskussionen. Enligt deltagande metoder som används inom DAF, som minnesarbete och forskningscirkel, skulle jag kunna fråga gruppen, vad hände nu? Möjliga orsaker till tystnad är ju många, så frågan förtjänar att lyftas. Tidigare var jag snarare snabb att för mig själv dra slutsatsen att teorin uppfattades som tråkig, svår eller fel av deltagarna, eller att jag blev för mycket ölära som föreläserö när alla bara ville ha ett skönt samtal.

Bell hooks och DAF utmanar mig att reflektera över hur användning av teori i undervisning blir frigörande och stärkande för de studerande. Hooks verkar mena att det är möjligt, men inte givet, utan att förklara närmre för mig hur. Jag förstår DAF-perspektivet som att man börjar i deltagarnas erfarenheter och frågor som upplevs som angelägna av dem, och att teori kan komma in först efteråt, om det gagnar samtalet och kunskapandet. Jag tänker nu att som lärare kan jag visserligen ha en öppenhet för sådant som upplevs som viktiga ämnen bland

deltagarna, men om jag aldrig frågar dem, riskerar jag att misstolka dem, och att styra i en riktning som säger mer om mig än om dem. Jag riskerar till och med att bekräfta identiteter, utifrån mina föreställningar om vilka deltagarna öär. En sådan öppenhet inför gruppen har jag tidigare tänkt på i termer av att jag lär känna de studerande allteftersom, och låter kursen formas efter dem, eller att jag efterhand märker vad som upplevs som angeläget i gruppen, och dröjer kvar i sådana moment längre och klarar av andra moment snabbare. Det är hursomhelst i ett försök att undervisa utifrån deltagarna och inte bara efter kursplaner, och jag har tänkt på det som ölivsnäraö undervisning, i brist på en bättre benämning. Med DAF-perspektivet ser jag värdet av att formalisera denna öppenhet, göra den mindre intuitiv, och mer synlig för alla. Kanske kan jag kalla det deltagarorienterad undervisning.

Jag tänker ändå att det kan finnas ett värde i att lärare introducerar ämnen, förutom det uppenbara i att det är lärare som ansvarar för att kursplanen följs när en sådan finns. De studerande kan ha svårt att på egen hand sätta ord på sådant som är viktigt för dem och där tror jag att man som lärare kan hjälpa till så att dessa ämnen kommer upp. Men gränsen blir som sagt hårfin, mellan vad läraren lyhört snappar upp från gruppen som ett viktigt ämne, och ett vanligt lärarinitierat ämne som gruppen enligt läraren öbehöverö, men som inte upplevs som genuint viktigt bland de studerande. I värsta fall tvingar läraren på gruppen ett ämne. Förmodligen märks en skillnad i energi och aktivitet i gruppen, men samtidigt kan det vara svårt att avgöra, speciellt med högpresterande och artiga studerande som framstår som motiverade oavsett ämne. De svårmotiverade i en grupp brukar däremot ge mer klara besked om de tycker att ämnet angår dem eller inte.

Hooks skriver att även läraren bör delta i den lärande gemenskapen och ta risker liksom de andra deltagarna gör. Detta låter sympatiskt, att ingen intar en riskfri position utanför eller ovanför, och att lärare och studerande alla deltar för att undervisningen engagerar dem personligen. Hur mycket bör jag då visa av mig själv i undervisningssammanhang med deltagare som jag också har en maktposition i förhållande till? Ska jag till exempel uttrycka min åsikt i samhällsfrågor när jag undervisar? Men om jag själv aldrig avslöjar vad jag tycker i frågor för att undvika att påverka, vem är jag då att förvänta mig att de studerande tar ställning, och engagerar sig personligen. Om jag uttrycker egna åsikter kan jag också uppfattas som llerad med somliga mer än andra i gruppen och riskerar då att bli misstänkliggjord som orättvis när det kommer till bedömning. Om lärare inte hade uppgiften att bedöma sina elever vore det mindre laddat för dem att delta som personer med egna erfarenheter och register av åsikter och känslor i den lärande gemenskapen. Men vi har den uppgiften. Och så länge vi har det bör vi lägga band på oss, som jag ser det, och när vi lägger band på oss och agerar mer neutrala än deltagarna förväntas vara, deltar vi som yrkesutövande och en jämbördig subjekt-subjekt relation mellan lärare och deltagare blir omöjlig även inom folkhögskolan. Detta leder oss vidare till relationen mellan forskare och intervjuperson i samband med intervjuer.

Diana Mulinari problematiserar intervjurelationen

Diana Mulinari (2005) ansluter sig i öForskarens biografi och situerad kunskapsproduktionö till en feministisk etnografisk tradition i sin kunskapssyn som med hänvisning till Donna

Haraway ser kunskap och kunskapsproduktion som situerad, d.v.s. som skapad i ett socialt sammanhang. Denna kunskapssyn kan ses som antingen ett alternativ till eller kritik mot synen på kunskap som objektiv, d. v. s. som giltig och skapad oberoende av dess sociala sammanhang. Metodologiskt hämtar Mulinari två antaganden från Johanna Essevelds forskning. Det ena är betydelsen av att utforska och kritiskt granska motsättningen mellan subjekt och objekt, bland annat genom att se informanter som kunskapsbärande subjekt. Det andra är viljan att öteoretisera utifrån de erfarenheter av världen som marginella och underordnade grupper förkroppsligarö (Mulinari 2005, s 115). Från dessa antaganden kan man dra paralleller till DAF-perspektivet som både bryter ner dikotomin subjekt-objekt och syftar till att öempower oppressed groups so they take effective actions toward improving the conditions in their livesö (Zeichner & Noffke 2001, s 306). Diana Mulinari fördjupar och problematiserar dessa avsikter.

Mulinari utgår från intervjuer som hon har gjort i ett forskningsprojekt om latinamerikanska flyktingar bosatta i Sverige. Syftet med studien var att förstå könsrelationer inom ramen för migration, mest utifrån kvinnors egna tankar om dessa processer (Mulinari 2005, s 114). Hon tillhör själv gruppen som studeras och diskuterar även detta metodologiskt. I texten fördjupar Mulinari sig i vad situerad kunskap kan innebära i ett kvalitativt forskningsprojekt. Från både feministiska forskare och black cultural studies hämtar hon tanken att interaktionen mellan forskare och informanter präglas av under- och överordning utifrån klass, kön och ras/etnicitet och att man därför bör reflektera kring relationsdynamikens konsekvenser för informanternas berättelser och tystnader. Mulinaris uppmaning till sig själv och andra forskare blir att öerkänna specifika och personliga lokaliseringarö (Mulinari 2005, s 116) som ett sätt att se sina begränsningar och just visa hur kunskap produceras i ett nät av maktrelationer. Vilka vi är påverkar vad vi intresserar oss för i vår forskning, hur vi kan få tillträde, och vilka svar vi får och inte får, utan att för den skull behöva ge upp möjligheten att få kunskap om andra, eller om underordnade andra. Att lokalisera sig själv får inte bli en ursäkt att låta bli att försöka förstå andra, menar Mulinari (2005, s 117).

Samtidigt måste forskaren undvika förenklande/kategoriserande/essentialiserande beskrivningar av människor och deterministiska, mekaniska förklaringsmodeller som utgår från en föreställning om fasta sociala identiteter. Från Kirian Narayan hämtar Mulinari begreppet öhybriditetö med vilket dikotomin mellan subjekt/objekt, likhet/skillnad, innanför/utanför ifrågasätts. Klass, kön och etnicitet ses som något vi gör snarare än något vi tillhör, och är öintersektioner mellan olika maktnoder vilka skapar en arena där hybrida identiteter, mer än klara och stabila tillhörigheterö ingår i interaktioner (Mulinari 2005, s 118). Människor kan vara födda både det ena och det andra, men också som antropologer vara bi- eller mångkulturella, och ha både personliga och etnografiska/professionella jag. Liksom Narayan verkar Mulinari ha en tilltro till forskarens förmåga att möta och gå in i andra sociala verkligheter så pass att hen också öblirö som dem i viss mån, eller annorlunda uttryckt, blir med dem. Från Kum- Kum Bhavnani lånar Mulinari tanken att forskaren bör låta bli att framställa underordnade grupper som studeras som passiva, som offer eller avvikande, för att inte förstärka förhärskande (hegemoniska) bilder av dessa grupper.

Mulinari visar med sin undersökning hur hennes biografi och lokalisering gör att hon får tillträde till intervjupersonerna och att hon ges svar som inte skulle ha getts till en forskare med en annan lokalisering. Samtidigt finns det också tystnader i intervjuerna som beror på att Mulinari själv ingår i gruppen som studeras. Hon visar att de som östarka latinamerikanska kvinnorö delar en diskurs om hur man berättar om traumatiska händelser från hemlandet, nämligen med distans och humor, och därmed tystas alternativa sätt att berätta. Gruppen som studeras kan framstå som homogen statistiskt och sammanföras med en benämning som ölatinamerikanska kvinnor som bor i Sverigeö, men Mulinari visar på heterogenitet bland informanterna inom gruppen i deras olika livsformer men också i hur de på olika sätt gör motstånd mot eller internaliserar olika diskursiva positioner.

Mulinari menar att ett öviö som skapas mellan intervjuare och intervjuperson är både grundläggande för hermeneutisk förståelse och bräckligt. Hon bidrar till en förståelse av situerad kunskap genom att se på forskaren själv som det mest grundläggande analytiska verktyget i kvalitativa metoder och då blir det viktigt att också reflektera över interaktionen mellan forskarens biografi och undersökningens empiri, för att förstå vad som sägs och vad som blir osagt, hur vi lyssnar och hur vi utifrån informanternas berättelser och tankar bidrar med ett nytt sociologiskt tänkande. Mulinari gör som sagt inte anspråk på att forska utifrån DAF men här skriver hon ändå om en slags deltagarorientering. Hon skriver att ö(d)etta är en form som erbjuder ett mer inkluderande teoretiserande, en form där gränser mellan dem som gör och handlar och dem som ötänkerö överskrids, och där vi som forskare lär oss att vara både subjekt och objekt i kunskapssökandetö (Mulinari 2006, s 132). Mulinari motsätter sig en positivistisk vetenskapssyn, men hennes hållning skiljer sig också från traditionell hermeneutik. Hon menar inte att vi ska bege oss ut på fältet för att söka marginaliserade med förmodat autentiska röster och privilegierade kunskapspositioner. Istället bör vi utmana den sociologiska fantasin och försöka förstå samhället utifrån andra lokaliseringar än den hegemoniska, genom att gå in i kritisk dialog med informanter, och på så vis återge underordnade grupper, som ofta har tystats eller funnits med i sociologisk forskning som problem, möjligheten att som aktiva aktörer bidra till att skapa en mothegegonisk berättelse.

Jag som objekt och de som subjekt istället för öavhoppareö

För fyra år sedan intervjuade jag elva deltagare från folkhögskolan om sådant som ändå ofta kommer upp i enskilda samtal, nämligen deras skolbakgrund. Många deltagare verkar vilja berätta om hur skolan var tidigare för dem, i sitt nya skolsammanhang där vi möts. Alla gör det inte, men det är så pass vanligt att det hade blivit synligt för mig, som något jag gör i mitt arbete. Min avsikt var att sedan sammanställa och analysera intervjuerna inom ramen för en akademisk uppsats. Hur jag utförde intervjuerna, eller vad jag tänkte i stort med undersökningen, utelämnas här och istället tar jag upp mina reflektioner kring relationen mellan mig och informanterna.

Diana Mulinari visar genom sin problematisering av subjekt-objekt relationen i intervjuer vägen för hur jag kan se på intervjuerna som jag gjorde då, och därmed närma mig DAF-perspektivet, där hanteringen av denna relation är central. Vid tiden för intervjuerna var jag framförallt medveten om den maktobalans jag antog fanns mellan mig och intervjupersonerna

eftersom jag tidigare hade varit deras lärare. Därför kändes det bra att jag inte längre var det vid intervjutillfällena även om jag inte trodde att detta gjorde vår relation jämlik. Jag tänkte också på vår relation i termer av närhet och distans, och trodde att intervjusituationen idealiskt skulle ha präglats mindre av båda, för att vara god forskning. Vi var ju ganska nära, genom att vi hade setts mycket i undervisningssammanhang och pratat tidigare om smått och stort. Samtidigt fanns också en distans präglad av bland annat artighet.

Likt Mulinari börjar jag reflekterat kring min egen biografi och min egen lokalisering mer ingående än att bara konstatera att jag har varit lärare i förhållande till informanterna. Vem jag är och vem informanterna ser mig som i förhållande till sig själva när det kommer till skolbakgrund, klasstillhörighet, etnicitet och genus får betydelse för vad som kommer upp och inte kommer upp i intervjuerna, men också min benägenhet att lyssna och ta med olika aspekter i analysen. Att jag är kritisk till somligt i skolsamhället men i grunden positiv till lusten att lära kan ha fått betydelse för empirin och min analys även om jag ännu inte är klar över hur. Att det tog tid innan jag började se vissa informanters motstånd till skoldiskursen som just det, men att jag till slut ändå gjorde det, kan kanske förklaras med detta. En viss personlig blindhet inför mobbning kan förklara tystnader eller försiktighet kring detta ämne i intervjuerna.

Tidigare i arbetet med intervjuerna har jag provat att använda benämningen öskolavhoppareö eller det engelska uttrycket ödrop-outsö som båda är vanligt förekommande i debatt och forskning. Dessa benämningar kan visserligen tyckas vara relevanta för min undersökning, men ändå är det benämningar som jag har kommit att bli mer försiktig med eller till och med kritisk till. öSkolavhoppareö kan just fungera som en förenklande kategorisering som döljer mer än den förklarar, och som också beskriver informanterna som avvikare och ett problem för samhället och forskningen att ta itu med, snarare än uttrycker en vilja att lyssna på de variationer av val, livsformer, positioner och motberättelser som inte kommer till tals bakom benämningen. Genom att lyssna efter de val informanterna har gjort snarare än att tolka deras handlingar utifrån mekaniska förklaringsmodeller försöker jag återge personer ur den underordnade gruppen öavhoppareö sin position som subjekt, som aktörer som bidrar till mothegemoniskt berättande om vad det innebär att gå i skolan.

Allt mer ser jag inte bara likheterna mellan informanterna, utan heterogeniteten bland dem både när det gäller livsformer och i hur de internaliserar eller gör motstånd mot olika möjliga diskursiva positioner. Till exempel har några fortsatt att studera, och har internaliserat diskursen som säger att studier är viktigt för att det leder till tillträde till arbetsmarknaden, medan andra gör motstånd mot denna diskurs genom sina val eller sin hållning. Ytterligare andra har kommit att förkroppsliga en alternativ diskurs kring lärande och skola, nämligen att de lär och studerar för att de ser det som meningsfullt i sig. Den instrumentella diskursen kring skola ser jag som den hegemoniska, och de andra alternativen som möjliga mothegemoniska berättelser som framträder genom intervjuerna.

Avslutningsvis

Här har möjligheter för emancipatoriskt kunskapande inom folkhögskolan utforskats, i form av att undervisning och intervjuer diskuterats utifrån aspekter inom perspektivet

deltagarorienterad aktionsforskning. Bell hooks undervisning och Diana Mulinaris intervjuer har fått stå modell för mina reflektioner kring hur jag kan närma mig DAF- perspektivet i egna praktiker. Det framstår som att det inom folkhögskolan i viss mån finns både utrymme och mandat, att låta deltagare påverka undervisningen och olika erfarenheter mötas som sedan kopplas till teori vid behov. Strukturella frågor som väcks är graden av frihet inom folkhögskolan gällande kunskapsinnehållet i olika ämnen och hur läraren kan förhålla sig i detta möte av erfarenheter. Intervjuer innebär ett kunskapande som både lärare och studerande kan praktisera. Intervjuer med deltagare på en folkhögskola kan innebära att andra perspektiv synliggörs än de gängse, när det gäller till exempel skola. För att intervjuer ska bli deltagarorienterat och i bästa fall stärkande kunskapande behöver intervjuaren se betydelsen av sin egen biografi i intervjun och de intervjuade slippa begränsande kategoriseringar och ges möjlighet att som aktörer bidra till alternativa förståelser. Ett sätt för folkbildningen allmänt, och folkhögskolan specifikt, att lyckas med sitt uppdrag ó att stärka demokratin, utjämna kunskapsklyftor, och öka de studerandes möjligheter att engagera sig i samhället och påverka sin livssituation ó kan vara att närma sig perspektivet deltagarorienterad aktionsforskning än mer. Då sker kunskapandet på deltagarnas villkor. För vad är det annars värt? Och hur är det annars möjligt?

Källor

Alakoski, Susanna 2007. *Svinalängorna*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.

Holmstrand, Lars 2006. Deltagarorienterad aktionsforskning ó ett nytt paradigm? I: Wingård, Britta (red.) *Livslång nyfikenhet ó En vänbok till Gunilla Härnsten*. Stockholm: HLS Förlag, ss 125-139.

hooks, bell 1994. *Teaching to Transgress*. New York: Routledge.

Lundberg, Kristian 2010. *Yarden*. Stockholm: Ordfront.

Mulinari, Diana 2005. Forskarens biografi och situerad kunskapsproduktion. I: Lundqvist, Åsa, Davies, Karen & Mulinari, Diana (red.) *Att utmana vetandets gränser ó en bok om metod, metodologi och epistemologi*. Malmö: Liber.

Zeichner, Ken & Noffke, Susan 2001: Practitioner research. I: Richardson, Virginia (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*. Fourth edition. Washington: AERA, pp 298-330.

Minnesarbete som pedagogiskt verktyg

Lotten Kågerman. lotten@kagerman.se

Inledning

En frågeställning som jag vill behandla i denna text är om det är möjligt att använda kvalitativa metoder från deltagande aktionsforskning för andra syften än forskning och göra det på ett sätt som är förenligt med de krav som ställs på deltagarbaserade arbetsformer. Utgångspunkt för frågan är att jag vid några tillfällen använt mig av minnesarbete inom undervisning.

Jag vill också behandla frågan om vad detta arbetssätt kan tillföra undervisningen, relaterat till mina pedagogiska ambitioner.

Efter en redogörelse för min pedagogiska grundsyn, beskriver jag kort mina erfarenheter av att i undervisningssammanhang arbeta med deltagarnas minnen. Jag gör därefter en genomgång av möjligheter och problem som kan finnas med detta arbetssätt, med utgångspunkt i några teoretiska aspekter och egna erfarenheter

Uppsatsen avslutas med ett reflekterande avsnitt om hur man kan lägga upp arbeten med deltagarnas minnen så att man tar vara på dess pedagogiska möjligheter utan att avhända sig de specifika kvaliteter som inryms i de deltagarbaserade metoderna.

Min pedagogiska grundsyn

En ambition i min undervisning är att relatera till deltagarnas egna erfarenheter i så stor utsträckning som möjligt och att hjälpa dem att se eventuella samband mellan dessa erfarenheter och den teori vi arbetar med. Jag vill också få så många som möjligt att delta i de gemensamma resonemangen.

Jag tror därtill att en förutsättning för lärande är att deltagarna upplever att de kan säga vad de tycker och tänker. Det är viktigt att de kan ifrågasätta både mig som lärare och kurslitteraturen, men också att de törs visa om de inte förstår teorin eller hänger med i resonemangen på seminarierna. För att uppnå detta tror jag att det krävs någon form av jämlikhet i relationen student-lärare, liksom ett förtroende dem emellan.

I min pedagogiska grundsyn stödjer jag mig mycket på John Dewey, som har haft en lång och omfattande produktion av utbildningsfilosofiska texter. Av det urval av hans produktion som jag tagit del av, gavs en del ut första gången redan på 1890-talet. Dewey var sedan vetenskapligt produktiv ända fram till sin död 1952.

Det erfarenhetsbaserade lärandet

Vikten och värdet av att ta vara på elevens egna erfarenheter betonas starkt av John Dewey¹. Han skriver i skriften *My Pedagogic Creed* att ö[j]ag tror slutligen att utbildning måste ses som en fortgående rekonstruktion av erfarenheter, att utbildningens process och mål är en och samma sak.ö (Dewey 2004, s 52). I *The School and Society* konstaterar han: öAtt vi lär oss av andras erfarenheter, av böcker och andras synpunkter *endast* när de har samband med vår egen erfarenhet, det är inte bara ett talesätt.ö (a a, s 65). Han kritiserar också den gamla pedagogiken för att inte ta vara på barnens erfarenhet (a a, s 74f).

Längre fram skriver han

Ur barnens synvinkel kommer sig det stora slöseriet [í] av att de inte inom skolan på ett fritt och fullständigt sätt får använda sig av de erfarenheter de fått utanför skolan. Medan de å andra sidan inte kan använda det de lärt sig i skolan i det dagliga livet. (a a, s 94).

Skapa sammanhang

John Dewey är samtidigt tydlig med att läraren har ett ansvar för att skapa ett sammanhang där elevens erfarenheter kan vidgas och utvecklas vidare. I *The Child and the Curriculum* skriver han: öNågot sådant som ren självverksamhet är inte möjligt ó eftersom all aktivitet får utlopp genom ett medium, i en situation och med hänsyn till sina villkor.ö (a a, s 125).

Han skriver också:

[í] att pracka på någon sanningen eller föra in sanningen utifrån är inte möjligt. Allt beror på den aktivitet som själen själv presterar som svar på det som kommer utifrån. Värdet av den samlade kunskapsskatten som utgör studiekursen, är det som gör det möjligt för läraren att bestämma barnets omgivning och således leda utan att leda. (ibid).

Han pekar på behovet av att skapa goda förutsättningar för lärande och koppla samman elevens erfarenhet med den ösamlade kunskapsskattenö.

Lärarens roll och ställning

John Dewey berör också relationen lärare-elev. Han skriver i *Experience and Education* att i en skola där utbildningen grundas på erfarenhet och ses som en social process, där mister läraren ösin ställning som utanförstående chef eller diktator och blir ledare för gruppaktiviteter.ö (a a, s 196).

¹ I ett urval av utbildningsfilosofiska texter av Dewey har jag refererat till *My Pedagogic Creed* 1972, *The School and Society* 1976, *The Child and the Curriculum* 1976 och *Experience and Education* 1988, se Dewey 2004.

Han ser då läraren som en del i gruppen, men konstaterar samtidigt att denna, som den ömest mögneo medlemmen² i gruppen har ett särskilt ansvar för öden integration och kommunikation som är själva kärnan i en grupp eller gemenskap.ö (ibid).

Deweys pedagogik handlar alltså inte om att abdikera som lärare utan om att leda på ett annat sätt.

Mina erfarenheter av minnesarbete i undervisning

Min öempiro består av de samlade erfarenheter jag har av minnesarbete.

Den bygger på att jag vid tre tillfällen använt mig av minnesarbete i undervisningssammanhang. Första gången var det i form av ett slags kollektivt minnesskapande, utformat på egen hand utan teoretisk grund. De två andra gångerna handlade det om individuellt minnesarbete, utformat med stöd av den kunskap jag fått i del 1 av kursen öDeltagande aktionsforskning ó forskningsmetoder i demokratiska kunskaps- och förändringsprocesserö.

Dessa kunskaper ville jag så snart som möjligt tillämpa praktiskt. Jag gjorde då bedömningen att det var möjligt inom ramen för min undervisning och att det borde kunna bidra i denna på ett bra sätt rent pedagogiskt.

Nedan beskrivs helt kort dessa erfarenheter.

Kollektiva levnadsöden för gemensam plattform

Minnesarbetet i form av gemensamt skapande initierade jag och en kollega som ledare på en kurs för kvinnor i ett rumänskt fackförbund. På kursprogrammet stod punkten Jämställdhet. Eftersom vi ville att diskussionen skulle bottna i de deltagande kvinnornas vardag och deras upplevelse av jämställdhet ó eller bristande jämställdhet ó så funderade vi på hur vi kunde lägga upp arbetet för att fånga just detta (vi insåg också att vi inte visste tillräckligt om rumänska kvinnors verklighet för att själva ge en användbar input i diskussionen).

Vi kom fram till att deltagarna i grupp skulle få skriva texter om en rumänsk kvinnas liv. Resultatet av gruppernas arbete blev att vi fick ta del av 4-5 möjliga levnadsöden, som vart och ett kunde ses som en ösynteso av gruppmedlemmarnas livserfarenhet. Ur dessa framträdde en rätt tydlig bild av levnadsvillkoren för en rumänsk kvinna.

Hur ösannö var då denna bild? Det är självklart svårt att bedöma, men så mycket kan i alla fall sägas som att de femton kvinnorna som deltog på kursen tycktes uppleva den som rimlig och rättvisande.

Oavsett dessa bilders sanningshalt så fungerade de väl som underlag för resonemang om samhällsstrukturen ur ett jämställdhetsperspektiv.

² Deweys pedagogiska reflektioner utgår i mycket från undervisning av barn.

Individuellt minnesarbete om kommunikation, försök 1

Jag har under några år haft undervisning inom ramen för ett kommunikatörsprogram på en högskola. Efter att ha tagit del av Johanna Essevelds (1999) och Gunilla Härnstens (2006) tankar om minnesarbete beslöt jag att testa denna metod i min undervisning där.

Jag gav studenterna i uppgift att skriva öen halv sida om ett tillfälle då ni påverkades av en kommunikationsinsats ó ett minneö. Jag sammanställde alla texterna till ett samlat dokument som de i grupp fick läsa och reflektera över, med stöd av följande enkla instruktion:

Läs igenom dessa minnen. Kan ni hitta några likheter när det gäller vad som gjorde att dessa ökommunikationerö påverkat respektive skribent? Några skillnader? Är det något som överraskar er? Något ni saknar?

I den gemensamma redovisningen kunde vi konstatera att det fanns vissa öingredienserö som återkom i texterna och som hade betydelse för kommunikationen, exempelvis närhet och identifikation respektive upprepning.

I diskussionen fokuserade vi på likheter, inte särskilt mycket på skillnader. Vi kom heller inte så långt när det gäller frågan om det var något som saknades eller som överraskade. På den sista frågan kommenterade dock en student att hon inte hade trott att identifikation och närhet skulle vara *så* viktigt.

Deltagarna uppskattade att få läsa varandras berättelser och själv upplevde jag att övningen fungerade bra rent pedagogiskt, genom att de ur sina egna minnen fick destillera fram viktiga faktorer i kommunikation. De fick därmed en tydligare koppling mellan de egna erfarenheterna och den kommunikationsteori som de arbetade med under kursen.

Individuellt minnesarbete om kommunikation, försök 2

Följande läsår gjorde jag ett nytt försök att använda mig av minnesarbete i kommunikatörsutbildningen. Upplägget var i stort detsamma som föregående höst, dock med ambitionen att komma längre i mitt sätt att tillämpa metoden för att bättre ta vara på dess möjligheter.

Jag var inledningsvis tydligare om att det var en beskrivning av deras personliga *upplevelse* jag var ute efter, inte en analys av en viss kommunikationsinsats. Jag försökte sedan i den gemensamma bearbetningen av minnestexterna få igång ett mer ingående resonemang om skillnader, liksom om vad som överraskade respektive saknades.

Som stöd för analysen hade jag skrivit upp nyckelorden som rubriker på tavlan: Likheter, Skillnader, Överraskningar, Saknat. Detta för att påminna oss om att reflektera över alla dessa punkter. Jag antecknade sedan de synpunkter som kom upp i diskussionen, efter att ha resonerat med gruppen om under vilken/vilka rubriker de passade in.

Redovisningen upplevde jag som givande utifrån *mitt* syfte med övningen ó att ge studenterna möjlighet att utifrån egna erfarenheter reflektera över vad som gör att en kommunikation fungerar eller inte fungerar. Delar av det som kom fram när det gällde Likheter öbekräftadeö också vad vi hade behandlat under tidigare seminarier, med utgångspunkt från kurslitteraturen.

Också i diskussionen om rubrikerna Skillnader, Övriga och Saknat kom det fram en del intressanta reflektioner, bland annat att så många minnen beskrev situationer där kommunikationen upplevdes negativt och deltagarna hade väntat sig mer positiva minnen. Någon påpekade också att det bara var ett fåtal minnen som beskrev egna kommunikationsförsök, det handlade mer om hur man upplevde andras roll i kommunikationen.

När jag frågade deltagarna hur *de* upplevt övningen och vad den gett dem och fick dock jag bara ett svagt och artigt gensvar, avslutat med att någon undrade vad hon skulle ha för nytta av detta på tentan.

Så här i efterhand hade jag velat lägga upp det annorlunda. Övningen kom in för plötsligt, den hade inget direkt samband med de omgivande passen och jag hade avsatt alltför kort tid för detta arbete. Jag blev då själv stressad och drog instruktionerna så snabbt så att alla först inte riktigt förstod vad de skulle göra. Jag borde också ha förklarat syftet med övningen bättre.

Möjligheter och problem med minnesarbete

Finns det då något i teorin som stödjer min tes att minnesarbete kan bidra positivt i undervisningen? Vilka eventuella svårigheter kan det finnas?

Det erfarenhetsbaserade lärandet

En första fråga, utifrån beskrivningen av min pedagogiska grundsyn ovan, är förstås om minnesarbete stödjer ett erfarenhetsbaserat lärande.

Här tycker jag att svaret är ganska givet. Ett minne utgår ju definitionsmässigt från en tidigare erfarenhet eller upplevelse. I Svensk Ordbok (1987) förklaras ordet minne på följande sätt:

[í] förmåga att lagra och återkalla själsliga föreställningar, främst erfarenheter och inlärd fakta [...]

Minnesarbete skulle därmed kunna beskrivas som att sätta ord på och gemensamt arbeta med människors erfarenheter. Johanna Esseveld refererar i artikeln *Minnesarbete* till Karin Widerbergs definition av metoden som ett sätt att ökomma erfarenheterna på spåret. Hon konstaterar också att samhällsvetenskaplig forskning i stor utsträckning är grundad på de privilegierade männens erfarenheter och att feministiska forskare sett minnesarbete som ett sätt överbrygga dessa tillkortakommanden. Hon påpekar dock att deras syfte med minnesarbete inte primärt är att synliggöra erfarenheterna utan snarare de sociala relationer som skapar dessa. (Esseveld 1999, s 108, 111).

Gunilla Härnsten behandlar i *Erfarenhet och kunskapsutveckling hos vuxna* arbetsformer som visat sig fungera väl i vuxenutbildning och bland dem minnesarbete. ÖGemensamt för dem alla, skriver hon, är att erfarenheter betraktas som väsentliga i en kunskapsutveckling. (Härnsten 2006, s 386). Hon skriver också att minnen kan övara led i att koppla samman egna erfarenheter med kollektiva och samhällsliga förståelseramar och förklaringar. (a a, s 399).

Detta tycker jag bekräftar att minnesarbetet kan fungera som stöd för att uppnå ett erfarenhetsbaserat lärande, där erfarenheterna även relateras till tidigare uppbyggd kunskap.

Att allas röster hörs

Som jag beskrev ovan i det inledande avsnittet Min pedagogiska grundsyn, strävar jag efter att få så många som möjligt att delta i de samtal vi för i undervisningen. Hur fungerar då detta i praktiken? Här kan jag konstatera att det hittills varit ett begränsat antal studenter som yttrat sig, dessutom med manlig dominans ó trots att en majoritet av deltagarna varit kvinnor.

Kan participativa metoder, dit minnesarbete hör, bidra till att bryta detta mönster?

Patricia Maguire berör denna fråga i artikeln *Uneven Ground: Feminisms and Action Research*, under rubriken Voice and Silence. Hon citerar här Budd Hull som framhåller att *Participatory research fundamentally is about the right to speak* Participatory research argues for the articulation of points of view by the dominated or subordinated. (Maguire 2001, s 62).

Liknande resonemang för John Gaventa och Andrea Cornwall i artikeln *Power and Knowledge*, där de berör ögendasättandeö ur maktsynpunkt. De menar att makt inte bara handlar om att vinna eller förlora i en viss fråga utan också om hur man exempelvis kan hindra frågor eller aktörer från ögetting to the tableö. De skriver därtill att öempowerment through knowledgeö även innebär att utvidga vilka som deltar i kunskapsprocessen (Gaventa & Cornwall 2001, s 71).

Esseveld beskriver minnesarbete som ett försök att ge röst åt dem som tidigare tystats ner och marginaliserats. För att ytterligare stärka denna kvalitet i minnesarbetet betonar hon vikten av att fokusera även på olikheter när man arbetar med de samlade minnena. Annars kan fokus på det gemensamma leda till att de erfarenheter som ligger vid sidan av inte blir uppmärksammade/hörda (Esseveld 1999, s 124f).

Min slutsats är att minnesarbetet som arbetsform kan bidra till att alla i gruppen blir hörda. Var och en skriver sitt personliga minne ó det ligger där på bordet, för alla att ta del av. Genom att fokusera på både likheter och skillnader, liksom på överraskningar och det som saknas, öppnar man också upp för annorlunda och avvikande erfarenheter.

Vidgade perspektiv

Ju fler som yttrar sig, desto större bredd borde det rimligen bli i diskussionen. Det kan bidra till att dels fördjupa resonemangen, dels tydliggöra den komplexitet som finns i de flesta frågeställningar. Det kan därmed också tydliggöra att det inte finns bara en ösanningö, utan att den kan se olika ut för olika människor. Samma synsätt finner jag i litteraturen. Inte minst i antologin *Perspektiv och förståelse*. Att kunna se från olika håll (Montgomery & Qvarsell 2001). Gunnar Karlsson hävdar här att kunskapen är perspektivbetingad och därmed relativ. Han skriver: *öMin kunskap betingas av mitt specifika perspektiv. Detta implicerar alltså en pluralistisk syn på sanning ...ö(Karlsson 2001, s 18).*

Lasse Rabenius resonerar om individens möjlighet att bryta sig ur öinskränkande perspektivö och frigöra sig från fördomar. Han fortsätter dock med att referera Gadamer's resonemang om att fördomen är förbunden med öen levande tradition ó med ett historiskt tillkommet tolkningsmönsterö och att den därmed kan fungera som öett visst korrektiv till ett alltför vilt perspektivtagandeö. Samtidigt ser han värdet av att bredda perspektivet och konstaterar att:

öí genom genuina möten med andra perspektiv/fördomar kan vi förbättra kvaliteten hos vår kunskap. Han framhåller också att denna typ av kunskapsutveckling inte direkt är av revolutionär art, kanske kan man tolka honom som att det handlar om en mer reformistisk kunskapsutveckling där det ena steget bygger på det andra. (se Rabenius 2001, s 39).

John Gaventa och Andrea Cornwall betonar vikten av att lyssna efter andras röster och versioner. öTruthsø become products of a process in which people come together to share experiences through a dynamic process of action, reflection and collective investigation.ö (Gaventa & Cornwall 2001, s 74).

Monica Ellheden-Schedin skriver om skillnaden mellan enkla och elaborerade perspektiv. Hon hävdar att ett enkelt, automatiskt fungerande perspektiv är likriktande ó medan det elaborerade perspektivet också inkluderar en självförståelse som hindrar öden blinda automatiken från att dominera.ö Hon menar att det elaborerade perspektivet söker övalidera sitt eget arbete.ö (Ellheden-Schedin 2001, sid 107). Jag tolkar henne som att bara det faktum att det blir tydligt att man kan se på en fråga på olika sätt minskar risken för automatisk likriktning och ökar sannolikheten för att nå en mer sammansatt förståelse av verkligheten.

Det specifika för minnesarbete är enligt min uppfattning att det säkrar att många perspektiv lyfts fram när man arbetar med ett visst tema. Det kan därmed bidra positivt i undervisningen, genom att berika studenternas bild av den aktuella frågeställningen och tydliggöra relativiteten i sanningsbegreppet.

Relation och makt

Ett problem vid användning av minnesarbete i undervisningen kan vara att studenterna kan känna sig tvingade att delta. De kanske egentligen inte vill dela med sig av sina personliga erfarenheter och upplevelser, men befinner sig i en situation där det förväntas av dem. Det kräver en hel del civilturage för att säga att ödet här ställer jag inte upp på. Samtidigt har de ett val när det gäller hur personligt de utformar sin beskrivning.

Hur situationen upplevs beror förstås på relationerna i gruppen och mellan läraren och studenterna.

Ulf Janson skriver om vilken betydelse ur pedagogisk synpunkt det har ifall relationerna mellan olika parter är horisontella eller vertikala. Han menar att en vertikal relation, där den ena parten ses som överordnad ó vilket i detta sammanhang skulle vara läraren ó påverkar hur den andra, mer underordnade parten, uppfattar verkligheten: öUr lärandesynpunkt är risken med den vertikala relationen att det uppstår ett rollförhållande mellan parterna, som försvårar framträdelsen av øsaken som sådan.ö Han skriver också att det i en horisontell relation istället handlar om att utbyta aspekter och ta del av varandras perspektiv (Janson 2001, s 247).

Utifrån hans resonemang blir det förstås viktigt att försöka skapa en horisontell relation mellan lärare och studenter. Samtidigt kommer man inte ifrån att om läraren ska sätta betyg på elevernas prestationer, så finns alltid ett hierarkiskt inslag i relationen dem emellan. Sedan kan förstås detta vara mer eller mindre dominerande i olika faser av undervisningen.

Här kan man också relatera till Charlotte Aull Davies (2008) resonemang om reflexiv etnografi. Hon berör vikten av medvetenhet om hur man som forskare påverkar dem man beforskar. Det ser jag som relevant också vid tillämpningen av minnesarbete i undervisningen. En lärare måste vara medveten om sin roll och sina egna ambitioner med en övning. Denna måste också vara medveten om hur studenterna påverkas av det hierarkiska inslaget i relationen (t ex genom att de försöker ge läraren det svar de tror denna vill ha).

Den hierarkiska aspekten tas också upp av John Gaventa och Andrea Cornwall. De refererar bland annat till Chambers, som beskriver hur öprofessionals replicate hierarchies of knowledge and power that place them in the position of agents who know better, and to whom decisions over action, and action it self, should fall. Samtidigt beskriver Chambers hur positioner kan växla beroende på sammanhang, att människor ömay occupy both øpperø and ølowerøpositions depending on context. (Gaventa & Cornwall 2001, s 73).

Gaventa och Cornwall påpekar att Chambers även beskriver möjligheten av hantera maktrelationen annorlunda, hur ø[t]he dominant uppers øhand over the stickø sit down, listen, and themselves learn. Han beskriver förändringen på följande sätt: øFrom being teachers they become facilitators of learning. Här har Chambers alltså en rätt positiv beskrivning av möjligheten till individuell förändring. Samtidigt noterar Gaventa och Cornwall att han kritiserats för sin brist på en bredare analys av förtryck (ibid).

John Gaventa och Andrea Cornwall funderar också över vad som händer när den som innehar makten använder sig av participativa metoder. Bidrar det till att stärka befintliga maktrelationer eller ger det nya möjligheter och nytt utrymme øthat strengthen change from below. Deras resonemang är inriktat på användningen av participativa metoder i uppskalade utvecklingsprojekt (sannolikt inom större organisationer präglade av traditionella hierarkiska strukturer), men jag tycker att frågan kan vara relevant också för lärare som ska värdera studenters prestationer. De konstaterar att för att det ska fungera krävs förändring på organisations- och institutionell nivå, medvetenhet om behovet av förändrade personliga attityder och beteenden, insikt om att förändringsarbete måste få ta tid samt anknytning till sociala rörelser och lokala förmågor (local capacity). Utifrån min specifika frågeställning menar jag att särskilt punkten om medvetenhet om behov av förändrade personliga attityder och beteenden är viktig. (aa, s 77f).

Vilken betydelse har då minnesarbete för relationen mellan lärare och elev ur maktsynpunkt?

Sannolikt har studenter som deltar i minnesarbete en starkare ställning gentemot läraren, i och med att det faktiskt är deras minnen det handlar om. Dessutom är själva arbetsprocessen utformad för gemensamt ansvarstagande, deltagare och ledare gör analysen av de framtagna minnena tillsammans. Det innebär att alla har möjlighet att påverka tolkningen av det egna minnet.

Kanske skulle man kunna jämföra denna process med det intertextuella arbete som Guadalupe Francia beskriver. Hon refererar bland annat till Short, som ser litterära cirklar som ett sätt att uppmuntra en intertextuell inlärningsprocess i klassrummet där deltagarna samarbetar och allas tolkning accepteras. Hon menar att detta arbetssätt minskar de hierarkiska relationerna mellan deltagarna. (Francia 2001, s 231).

Johanna Esseveld beskriver i sin tur hur Frigga Haug, en av dem som utvecklade minnesarbetet som metod, försöker luckra upp gränsen mellan forskare och forskningssubjekt och betonar att båda deltar i en kollektiv process av skrivning, diskussion och tolkning, omskrivning och analys (Esseveld 1999, s 112).

Gunilla Härnsten betonar i sitt resonemang om användning av erfarenhetsbaserade arbetsformer, dit minnesarbete hör, att det kunskapsmöte som dessa arbetsformer bygger på måste ske under så likvärdiga villkor som möjligt och gynna delaktighet och engagemang för samtliga deltagare. Hon konstaterar samtidigt att det ställer krav på lärarens förhållningssätt, eftersom denna har ett övertag i kunskapsfrågor genom sin status. Det är då viktigt att vara ödmjuk i förhållande till andra kunskapsformer ó utan att därmed lägga sig platt för de synpunkter som kommer fram ut deltagarnas vardagserfarenheter. Hon konstaterar att detta innebär en öständig balansgång för läraren (Härnsten 2006, s 400f).

Min slutsats blir att minnesarbete kan bidra till att i alla fall minska betydelsen av de hierarkiska inslag som finns i relationen lärare-elev, detta förutsatt att det finns en medvetenhet hos läraren både om vad participativa metoder innebär och vad som ligger i rollen som lärare.

Slutsats: Det gäller att kunna göra tulipanaros

Utifrån den litteratur jag tagit del av och mina egna erfarenheter tror jag att det är möjligt att använda sig av minnesarbete i undervisningen, utan att avhända sig de kvaliteter som ligger i de participativa metoderna. Jag tror också att minnesarbete som arbetsform kan vara till fördel för undervisningen rent pedagogiskt.

Det ställer dock krav på läraren, om denna inte bara ska säga tulipanaros utan också göra det.

Fokusera på lärandemål för kritiskt tänkande

Avgörande för om minnesarbete ska kunna användas i undervisningen med bevarade participativa kvaliteter, det är att läraren är klar över målen för undervisningen i arbetet med denna metod.

När jag själv använt minnesarbete i högskoleundervisningen har jag hittills huvudsakligen haft fokus på kursplanens lärandemål under rubriken Kunskap och förståelse. Jag tror att ett tydligt fokus också bör ligga på lärandemålen under rubriken Värderingsförmåga och förhållningssätt. Det skulle innebära att läraren inte bara ska bidra så att deltagarna förstår och kan relatera till stoffet i kurslitteraturen utan denna också ska hjälpa dem att se den komplexitet som finns i den behandlade frågeställningen och relativiteten i sanningsbegreppet. Det handlar alltså även om att ge dem möjlighet att utveckla sitt kritiska tänkande.

Som jag beskrivit tidigare ger minnesarbete goda förutsättningar för detta.

Ökad medvetenhet

Det är också avgörande att läraren är medveten om och kan hantera sina egna ambitioner relaterat till kunskapsmålen, så att han/hon inte förleds att hjälpa studenterna på traven för att få minnesarbetet att exempelvis bekräfta och konkretisera kurslitteraturen.

Läraren måste därtill ha en insikt om att det finns en faktisk ojämlikhet i relationen lärare-student och söka överbrygga den i görligaste mån. Det gäller att skapa en undervisningsmiljö där studenterna inte känner att deras inlägg ständigt värderas och betygsätts utifrån ett rätt/feltänkande, utan där det finns accept för olika synsätt och där mångfalden får befrukta de gemensamma resonemangen.

Motivera bättre

Syftet med övningen måste förklaras tydligare så att studenterna konkret förstår vad de ska göra, liksom minnesarbetets roll i kursen. Det gäller att få dem att se att det är en integrerad del i utbildningen, inte något inslängt som inte riktigt hör till.

Även om läraren inte kan lova studenterna att övningen leder till att de klarar tentan bättre, så måste han/hon ändå kunna förklara att den syftar till att ge en bättre förståelse för kommunikationen som sådan. En förståelse som är viktig i deras kommande yrkesroll.

Det är också viktigt hur läraren konkret genomför själva minnesarbetet. Det gäller att vara tydlig i instruktionerna och det måste finnas tillräckligt med tid. Minnesarbetet får inte genomföras under stressade förhållanden.

Mer logisk inplacering

En bättre logik rent pedagogiskt mellan minnesarbetet och kursen i övrigt är också angeläget att uppnå. Jag tror exempelvis att det skulle vara en fördel att lägga in minnesarbetet rätt tidigt i kursen. Då skulle lärare och studenter längre fram, vid lämpliga tillfällen, kunna återkoppla till det som kom fram i minnesarbetet.

Dessa återkopplingar kan ge utrymme för givande diskussioner om likheter och skillnader mellan det som kom fram i analysen av minnena och det som lyfts i kurslitteraturen. Viktigt är då att likheter inte tolkas som orättö och skillnader som öfelö, utan att jämförelsen bildar grunden för ett fördjupat resonemang om kommunikation.

Därmed kan minnesarbetet berika såväl studenternas arbete med kommunikationsteorin, som deras arbete med att diskutera och planera konkreta kommunikationsinsatser.

En övning av detta slag i inledningen på terminen kan också bli en bra ömjukstartö på en delkurs som annars är rätt teoritung.

Delaktigheten i minnesarbetet

Den tillämpning av minnesarbete som beskrivits i denna uppsats har i stora delar utformats enligt det upplägg som framförallt Johanna Esseveld redogör för, bortsett från att valet av minnesarbete som arbetsform och av tema gjorts av mig som lärare.

Här funderar jag på om och i så fall hur, delaktigheten för studenterna skulle kunna öka.

Detta är inte en helt enkel fråga.

Jag ser problem med att överlåta valet av arbetsform och tema till studenterna. Jag menar att läraren har ansvaret att skapa de förutsättningar som krävs för att studenterna ska kunna

utvecklas inom ämnet. Jag vill här återknyta till Deweys tankar om att skapa en omgivning som stödjer lärandet och om att öleda utan att leda (Dewey 2004, s 125).

I detta ligger, menar jag, också val av arbetsformer och tema (här finns det dock säkert pedagoger som gör andra bedömningar).

Med en introduktion som förklarar syftet med övningen bättre, tror jag dock att den *mentala* delaktigheten kan öka, förutsatt att denna introduktion leder till att studenterna förstår och bejakar minnesarbetet som en del i den egna utvecklingen.

Därtill innebär en ökad medvetenhet hos läraren om vilka krav metoden ställer och hur hans/hennes status och ställning påverkar relationen till studenterna, att förutsättningarna för delaktighet vid själva analysen av minnestexterna förbättras.

Andra examinationsformer

En viktig aspekt är också hur examinationen genomförs.

Idealt vore att utbildningen genomförs utan examination. Det skulle markera att syftet med utbildningen är att ge studenterna förutsättningar att utvecklas i sin befintliga eller kommande yrkesroll, inte primärt att de ska öklara tentan.

Det tror jag dock inte är en särskilt realistisk tanke inom högskoleväsendet.

Det finns dock möjlighet att utveckla examinationsformerna. Att göra det tydligt att examinationen handlar om studenternas förståelse och insikt och inte deras förmåga att memorera fakta. Det skulle sannolikt leda till att de i större utsträckning skulle se minnesarbete som ett givande inslag i undervisningen, istället för något som hindrar dem att fylla huvudet med fakta som kan efterfrågas på tentan.

Ett steg på vägen kan då vara att ersätta salstentamina med hemtentamina. Då får studenterna i lugn och ro jobba igenom den givna frågställningen med stöd av kurslitteraturen och sina anteckningar från seminariediskussionerna. Även om läraren också i ett sådant upplägg bedömer studenternas prestation, så tror jag att dessa känner att de har en annan kontroll och bättre möjlighet att göra sina kunskaper och sin förståelse rättvisa.

Jag menar att med dessa sex åtgärder kan olika former att arbeta med minnen bidra positivt i undervisningen, med bevarande av de kvaliteter som ligger i de deltagarorienterade metoderna.

Referenser

Aull Davies, Charlotte 2008: *Reflexive Ethnography. A guide to researching selves and others* (second edition). Abingdon UK/New York, NY, USA: Routledge.

Dewey, John 2004: *Individ, skola och samhälle. Utbildningsfilosofiska texter*. Stockholm: Natur och Kultur.

Ellheden-Schedin, Monica 2001: Om perspektivutveckling inför problemområdet sexuella övergrepp mot barn. I: Montgomery, Henry & Qvarsell, Birgitta (red) *Perspektiv och förståelse. Att kunna se från olika håll*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.

Esseveld, Johanna 1999: Minnesarbete. I: Sjöberg, Katarina (red) *Mer än kalla fakta. Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur, ss 107-127.

Francia, Guadalupe 2001: Det intertextuella perspektivet inom pedagogisk forskning. I: Montgomery, Henry & Qvarsell, Birgitta (red) *Perspektiv och förståelse. Att kunna se från olika håll*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.

Gaventa, John & Cornwall, Andrea 2001: Power and Knowledge. I: Reason, Peter & Bradbury, Hilary (Eds.) *Handbook of Action Research. Participative Inquiry & Practice*. London: SAGE Publications, pp 70-80.

Härnsten, Gunilla 2006: Erfarenhet och kunskapsutveckling hos vuxna. I: Borgström, Lena & Gougoulakis, Petros (red) *Vuxenantologin*. Stockholm: Atlas Akademi, ss 386-408.

Janson, Ulf 2001: Perspektiv, aspekt och meningshorisont i förskolebarns lekförhandlingar. I: Montgomery, Henry & Qvarsell, Birgitta (red) *Perspektiv och förståelse. Att kunna se från olika håll*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.

Karlsson, Gunnar 2001: Fenomenologiska reflektioner över perspektivbegreppet tillämpat på samhällsvetenskaplig forskning. I: Montgomery, Henry & Qvarsell, Birgitta (red) *Perspektiv och förståelse. Att kunna se från olika håll*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.

Maguire, Patricia 2001: Uneven Ground: Feminisms and Actions Research. I: Reason, Peter & Bradbury, Hilary (Eds.) *Handbook of Action Research. Participative Inquiry & Practice*. London: SAGE Publications, pp 59-69.

Rabenius, Lasse 2001: Verklighet eller konstruktion ó observatörens dilemma. I: Montgomery, Henry & Qvarsell, Birgitta (red) *Perspektiv och förståelse. Att kunna se från olika håll*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.

Svensk Ordbok 1987. Solna: Esselte Studium.

Folkbildning ett minne blått

Ta tillbaka rätten till bildning! Om minnesarbete kring rädsla

Jimi Sundling . j.sundling@malmofolkhogskola.se

Folkbildning i liberaliseringens tidevarv och nya ledord

Folkhögskolan har flera uppdrag från staten och folkbildningsrådet både på individnivå och på strukturell nivå. Genom folkhögskolans mångfacetterade uppdrag som bland annat handlar om att främja individens utveckling, socialt, kulturellt och kreativt, skapas förutsättningar för att utjämna utbildningsklyftor och öka delaktigheten i kulturlivet, vilket i sin tur stärker och utvecklar demokratin (Folkbildningsrådet 2014). Verdandisten Karl Cederblad uttryckte det som att den folkliga bildningen är subjektiv och emotionell medan den högre är objektiv och universell. I praktiken manifesteras detta i folkbildningens pedagogik som i hög grad utgår från individens erfarenheter, intressen och behov. Läraren har här friheten att anpassa undervisningen till den specifika gruppen utan att vara låst till kursplaner och mål satta av skolverket.

Lars Holmstrand och Gunilla Härnsten (2014) skriver att utvecklingen idag går mot att kunskap och utbildning betraktas som en vara som därmed får ett kommersiellt värde. Tanken om folkets bildning som ett sätt att motverka kulturell och social stigmatisering nedvärderas i dagens samhällsdebatt där nyttoaspekten av kunskapshöjningen istället satts i centrum. Pierre Dominicé (2000, s 183) framhåller att vuxenutbildningen har blivit en del av den industriella produktionen, där den tidigare dominerades av "popular education" eller på svenska: folkbildning. Istället för människors rätt till utbildning ses utbildningen som en satsning på humankapital.

Som lärare på folkhögskola måste jag förhålla mig till den här utvecklingen då mina deltagare efter avklarad utbildning ska kunna se ett värde i det som de under flera år kämpat för, dels i form av personlig utveckling men även i relationen till arbetsgivare och andra utbildningsanordnare. Det finns även krafter inom folkhögskolan som snappar upp trender och har ambitioner att koppla utbildningen till näringslivet och den privata vinstdrivande affärsverksamheten. Detta sker dels som ett sätt att profilera sig i konkurrensen om sökande, dels för att det finns ett behov hos deltagarna att komma in och knyta kontakter på olika arbetsplatser. En annan faktor som drivit den här utvecklingen är de uppdragsutbildningar som folkhögskolan utför där de till skillnad från den ordinarie kärnverksamheten är mer styrda då transfereringarna från staten förändrats till ersättningar istället för bidrag (Andersén m.fl. 2013, s 18).

I konkurrensen med andra former av vuxenutbildningar riskerar folkbildningens särart att gå förlorad och i förlängningen kanske även dess existensberättigande som en alternativ utbildningsform trots att de flesta partier idag verkar vara överens om att folkbildningen är en viktig del av det svenska utbildningssystemet.

De svenska folkrörelserna och således även folkbildningen har under 1900-talet tagit sig an uppgiften att företräda sina medlemmar och ställa krav på staten samt utmanat maktstrukturer i samhället. Folkrörelserna har satt dagordningen och styrt riktningen på samhällsutvecklingen genom sin starka koppling till de politiska partierna, i första hand socialdemokraterna. Inflytandet har även varit stort då 1900-talets politiska frågor kretsade kring ämnen som diskuterades inom folkbildningen (Wijkström 2012). Under 1990-talet förändrades förhållandet mellan stat och de ideella organisationerna och nu ställs högre och mer specifika krav ifrån regeringens sida. Exempelvis så har folkhögskolorna fått uppdrag som tidigare utförts av den offentliga sektorn i form av arbetsmarknadsåtgärden SMF-kurser och även mottagandet av flyktingar (Wijkström 2012). Som jag ser det medför den här utvecklingen en risk för en ökad styrning och den frihet som tidigare genomsyrat folkhögskolan kan komma att omförhandlas.

Konflikten kring kunskapssyn

Den mätbara kunskapen som dominerar andra utbildningsanordnares pedagogik tenderar nu att prioriteras högre även inom folkhögskolan (Andersén m.fl. 2003). Detta anser jag strida mot det uppdrag folkhögskolan har från sina huvudmän samt folkbildningsrådet. Här ska tilläggas att det även finns krav från deltagarna att på ett tydligt sätt kunna mäta de kunskaper som de tagit till sig och den bildande tanken som folkbildningen vilar på ses som något flummigt och irrelevant i utbildningssammanhang, framförallt då bildning är svår att mäta. I grundskolan har deltagarna fått kontinuerlig bekräftelse på hur de uppnår kunskapskraven genom prov och läxförhör. Pierre Dominicé menar att vuxna studenter ofta kräver just ett bevis från någon annan att de har lärt sig något. De har blivit beroende av att någon kontinuerligt bedömer deras framsteg och värderar sig själva efter detta. Han ser därmed kontinuerliga utvärderingar som en central roll i vuxenutbildningen för att göra deltagarna medvetna om de kunskapsprocesser som de tar del av under resans gång. (Dominicé 2000, s 179)

Baserat på min erfarenhet som lärare har jag sett att inom den ordinarie skolan och inom folkhögskolan tenderar vi att ständigt återkoppla genom examinationer för att se om eleven har begripit och lagrat det vi vill förmedla. I den ordinarie skolan är prov den vanligaste examinationsformen och inom folkhögskolan dominerar inlämningar, redovisningar och diskussioner som examinationsform. Att använda sig av examinerande moment i klassrummet oavsett form, leder till att deltagaren lär sig att tolka och se världen utifrån den dominerande gruppens perspektiv och vidare dra de slutsatser som ligger inom denna tolkningsram. Att avvika ifrån auktoritetens normer kan medföra negativa konsekvenser för deltagaren i form av sämre resultat eller att man uppfattas som alltför ifrågasättande trots att flertalet av deltagarna i gruppen kanske delar uppfattningen ifråga.

Om klassrummet varit mer demokratiskt så hade läraren istället intresserat sig för deltagarnas erfarenheter, kunskaper och sätt att förhålla sig till fenomen i samhället och på så vis hade undervisningen blivit mer inkluderande. Myles Horton uttrycker det som att utbildningen ska syfta till att "draw out instead of pour in" (refererat i Holmstrand & Härnsten 2014). Deltagarna hade då lärt sig att vara aktiva medborgare i ett samhälle där deras tankar och

handlingar upplevs som betydelsefulla eftersom de tillåts forma sin omgivning. Istället ser många lärare deltagarna, alltså de under dem i hierarkin, som tomma blad redo att fyllas i eller objekt som forskaren kan studera. Deltagaren borde kunna få möjligheten att reflektera kring och utveckla det hen går igenom samt ha möjlighet att styra denna process i relation till andra.

Jag vill med detta säga att det är av stor vikt att folkbildare tar tillbaka tanken om bildningen som en metod till att bryta förtryckande strukturer i form av kön, klass och etnicitet m.m. Vidare kommer folkhögskolan förhoppningsvis även i framtiden att spela en viktig roll för många som tidigare upplevt att de inte passar in den vanliga skolformen då vi genom vår särställning inom vuxenutbildningen bättre kan möta deras behov.

Deltagarorienterad aktionsforskning i pedagogiken

Deltagarorienterad aktionsforskning skiljer sig från den metod som framförallt etnografer och antropologer använt sig av som kallas deltagande observationer. Den sistnämnda metoden bygger på att forskaren observerar en grupp och försöker på så vis upptäcka sociala konstruktioner, värderingar och normer inom den grupp, samhälle eller gemenskap som studeras. Något som fått mycket kritik då de som studeras blir passiva objekt i den kunskap som skapas om dem. Ett sätt att demokratisera forskningen är att istället använda sig av deltagarorienterad aktionsforskning där den berörda gruppen blir aktiv i formulerandet av forskningsfrågan men även i kunskapsinhämtningen samt analysen (Davies 2003). Det leder till att det tolkningsföreträde som forskaren tidigare haft när det gäller att formulera de problem som den berörda gruppen står inför har demokratiserats och gruppen får själv möjlighet att formulera dessa utifrån sina erfarenheter och förväntningar. Detta upplever jag även kan leda till att demokratisera undervisningen och dess innehåll samtidigt som den kan ge deltagarna en möjlighet att i större utsträckning äga sin utbildning.

Två viktiga förgrundsgestalter inom den deltagarorienterade aktionsforskning som nämns av Lars Holmstrand och Gunilla Härnsten (2014) är Myles Horton, grundare av Highlander Education and research center i Tennessee samt Paulo Freire, pedagog och författare till boken *Pedagogik för förtryckta*. Gemensamt för Horton och Freire var att de båda lade stor vikt vid att utbildning ska syfta till att ha en "empowering potential". På svenska skulle "empowering potential" kunna översättas med maktgörande eller stärkande av en individ eller grupps egenmakt men jag hittar inget heltäckande begrepp att översätta det med. Tanken med "empowering potential" är att skapa en process inom deltagarna där de stärks som individer i det sammanhang de befinner sig i och att detta görs utifrån deras erfarenheter och intressen.

Orlando Fals Borda menar att utbildning, information, forskning och vetenskap i stor utsträckning använts för att upprätthålla orättvisa maktstrukturer (Wingård 2006). Inom samhällsvetenskaplig forskning manifesteras detta genom den subjekt-objekt relation som forskaren har till sitt studieobjekt vilket jag liknar vid den enkelriktade kommunikation som läraren har till eleven och vidare samhället till folket. Kommunikationen i samhället är till stor del uppbyggd på envägskommunikation där de privilegierade kommunicerar till de förtryckta och väldigt sällan tvärtom.

Albert Cohen (1973) synliggör olika förhållningssätt till samhällets normer och värderingar. Bland dessa nämner han ett revolutionärt förhållningssätt där de normer och värderingar som det dominerande samhället vilar på ifrågasätts. Ett sådant kritiskt förhållningssätt kan komma att stärka en individ eller gruppens egenmakt och handlingsutrymme då de inte längre är begränsade av de förtryckande sociala strukturer som finns inbakade i den dominerande kulturen. Cohens syn på ett revolutionärt beteende där grunden för samhällets struktur och mekanismer ifrågasätts och förkastas kan liknas vid Freires tankar om att utbildning ska vara frigörande och skapa ett kritiskt medvetande. Ett sätt att göra detta på som lärare är att kritiskt belysa de förtryckande strukturerna samt de normer och värderingar som upprätthåller maktbalansen i samhället där de underrepresenterade gruppernas tankar och erfarenheter inte tas tillvara på samma sätt som de mer privilegierade. Min erfarenhet är att för att nå deltagarna så bör denna analys utgå från deltagarnas erfarenheter och reflektioner. Jag tror att känslan av att någon auktoritet lyssnar och bekräftar deras upplevelser kan bidra till en ökad självkänsla samt en vilja att påverka i samhället.

Det finns även en intressekonflikt vad gäller vem folkbildningen är till för. Å ena sidan sägs det att den ska vara tillgänglig för alla, samtidigt som det poängteras att den syftar till att tjäna de underprivilegierade där folkbildningen ses som en mothegemonisk praktik som därmed får ett politiskt syfte (Andersén m.fl. 2003, s 67). Ett syfte som jag tolkar som att vår uppgift är att stärka de underrepresenterade och bryta den hegemoni som befäster de sociala positionerna i samhället likt Cohens syn på ett revolutionärt förhållningssätt. En del av detta är synen på kunskap där den kunskap som produceras av medelklassen värderas högre än den som produceras av arbetarklassen.

Kunskapens makt

De som gör deltagande aktionsforskning försöker aktivt förändra synen på kunskap ifrån något som skapas av "de lärda" för att sedan förmedlas till folket via skolor, universitet och andra institutioner till att vända sig till berörda grupper för att hjälpa dem att utforska sin egen livsvärld och skapa kunskap inom de områden som berör deltagarna i studien. Frank Adams framhåller i sin bok om Myles Horton att idealet bör vara att utbilda aktiva medborgare istället för passiva tjänare till en stat (Holmstrand & Härnsten 2014).

I förlängningen tror jag att detta förhållningssätt till kunskapsproduktion kan utmana det auktoritära samhället som vi lever i idag, där få "lärda" formulerar en problembeskrivning samt en lösning på problemet för en samhällsgrupp som de aldrig har varit en del av och därmed inte heller kan ha en djupare förståelse för. På samma sätt har inte heller forskaren en djupare insikt i den studerade gruppens livssituation och de erfarenheter gruppen bär med sig. Kunskapen byggs i dessa fall på forskning av passiva objekt utifrån ett perspektiv och värderingar som kan vara väldigt främmande för de berörda grupper som forskaren ämnar studera.

Att utgå från ett deltagarorienterat perspektiv tror jag kan stärka känslan av att deltagarnas kulturella kapital värdesätts även i formella sammanhang. Det kan även synliggöra hur vi värderar kunskap och vem som faktiskt har tolkningsföreträde när det gäller synen på just detta. I min roll som lärare på en folkhögskola vill jag därför lyfta in perspektiv från fältet

deltagarorienterad aktionsforskning samt metoder som är förenliga med detta i mitt dagliga arbete men även på min arbetsplats i sin helhet. Härigenom tror jag att vi kan skapa en mer inkluderande och demokratisk utbildning som utgår från deltagarnas erfarenheter och intressen och som främjar den personliga utvecklingen och stärker deras möjligheter att påverka sin livssituation. Syftet med metoden är just att utgå från gruppens kollektiva erfarenheter, stärka, maktgöra samt leda till en aktion som förbättrar livsvillkoren för den berörda gruppen. Något som jag upplever överensstämmer väl med det uppdrag folkhögskolan har från folkbildningsrådet. Arbetet som jag beskriver i denna text är ett första steg i min strävan att föra in deltagarorienterad aktionsforskning som en pedagogisk metod på Malmö Folkhögskola.

Att upptäcka sociala konstruktioner och minnesarbete som metod

Minnesarbete är en kvalitativ metod som utarbetats av bland andra Frigga Haug och som syftar till att upptäcka normer och värderingar i det självklara och konkreta. Tanken är att utgå från vardagliga situationer för att tillsammans upptäcka hur vi styrs av sociala normer och värderingar, som i Frigga Haugs fall där hon ville upptäcka hur vi styrs av det patriarkala språket (Widerberg 2013, s 54). Minnesarbete bygger på antagandet att det vi minns från det förflutna på något sätt är problematiskt eller okänt och därmed något som behöver bearbetas. Vi minns dem därför att de hade betydelse då men minnena har även viss betydelse för oss än idag (Crawford 1992). John Shotter understryker att minnet spelar en avgörande roll för hur vi konstruerar vårt jag och uttrycker det som: *öThe `I´ reflects back on the `me´ and together they constitute the self ö* (Shotter 1984, s 212). Jag tolkar detta som att det finns en dimension i minnesarbetet där deltagarna genom att reflektera över sina minnen också reflekterar över sin självbild som att döma av de deltagare jag har på folkhögskolan ofta är präglade av misslyckanden kopplat till skolan, familjen, arbetslivet eller samhället. Minnesarbetet kan här vara en ingång till att reflektera och belysa förtryckande strukturer som kan ha haft inverkan på deltagarnas självbild samtidigt som de kan spegla sig i varandra.

När processen med minnesarbetet startas upp väljer gruppen ett tema som de vill fördjupa sig i. Sedan kan gruppen på olika sätt försöka sätta fart på minnena genom bilder, musik eller andra sätt som känns lämpliga. När minnena sedan skrivs så är det viktigt att de är så konkreta som möjligt samt att analys, värderingar, klichéer och förklaringar utelämnas. Karin Widerberg framhåller att detta möjliggör att gruppen stannar kvar i minnet, men om reflektioner och analyser vävs in tenderar vi att gå vidare och se oss som färdiga. Det är distansen till det som är skrivet som medför att vi kan hålla oss kvar vid minnet. Detta kan uppnås genom att skriva minnena i tredje person samt att analysen som görs blir en kollektiv egendom som alla kan skriva under på då minnena inte är personliga. När texten läses upp så är det inte den som författat den som förklarar texten utan de andra i gruppen kan nu läsa in sina erfarenheter i det som skrivits (Widerberg 2013). Här uppstår den kollektiva kunskapsproduktionen där den sammanlagda summan av erfarenheter, tankar, analyser och reflektioner som finns i gruppen omvandlas till kunskap. Det som eftersträvas är att upptäcka de performativa uttrycken i texterna och hur dessa är förkroppsligade i våra minnen (Hyle m.fl. 2008, s 65). Processen handleds ofta av en forskare eller som i detta fall jag som lärare. Dennes roll blir då att facilitera, samla in material och dokumentera men även tillföra annan

forskning eller perspektiv kring ämnet som studeras. Genom att även forskaren är med i processen av skrivande, reflektion och analys så skapas ett demokratiskt förhållningssätt inom gruppen och inte vi och de som det annars oftast är när en forskare studerar en grupp som då blir till objekt som inte har en aktiv roll i undersökningens utformning eller analys. Gruppen tolkar, diskuterar och teoretiserar kollektivt det som dyker upp i minnena och i den här processen uppstår nya innebörder i texten och gruppen strävar efter att finna en gemensam tolkning av det material som producerats (Crawford 1992). Metoden är enligt Frigga Haug bäst lämpad för personer som inte har akademisk bakgrund eller skrivvana då akademiker tenderar att analysera för mycket och har svårt att stanna kvar vid det konkreta. Min erfarenhet efter den kurs jag genomfört med minnesarbete som metod bekräftar detta då nedtecknandet av minnen inte kändes främmande eller svårt för deltagarna. Jag upplever att den här metoden är användbar i ett folkhögskolesammanhang då alla kan känna sig delaktiga och alla kan bidra.

Att kastas ut i deltagarnas tankar i form av kursen deltagarorienterad aktionsforskning

Efter att ha deltagit i en kurs i deltagande aktionsforskning på Göteborgs Universitet anordnad av SPARC (Swedish Participatory Action Research Community) blev jag inspirerad till att använda mig av metoder från fältet deltagande aktionsforskning i min undervisning på Malmö Folkhögskola³. Det blev ett valbart terminsämne för elever på allmän linje. När deltagarna skulle välja ämne kunde jag inte vara med och presentera kursen utan det fick min kollega göra som även deltar i kursen och därmed hade viss insikt i vad jag hade tänkt göra. Jag hade skrivit en liten pitch och lade fokus på den demokratiska aspekten samt synen på kunskap som något kollektivt, något som vi ständigt skapar i relation med andra. Syftet med kursen var delvis att jag skulle få en möjlighet att pröva och utvärdera de metoder vi studerat på SPARC-kursen i praktiken men även att låta eleverna få delta i ett deltagarbaserat forskningsprojekt. Mina ambitioner var dock främst att få möjligheten att pröva olika metoder samt reflektera kring dessa och den grupprocess som uppstår i ett demokratiskt klassrum. Något som jag även var tydlig med när jag introducerade kursen vid vårt första lektionstillfälle.

Jag ville skapa en gemensam ram kring de etiska principer och ordningsregler som vi skulle förhålla oss till i form av att det som sades skulle stanna i gruppen samt att vi skulle respektera allas åsikter och vara noga med att alla kom till tals, samt att alla delade ett gemensamt ansvar för detta samt för stämningen i gruppen. De fick även godkänna att det vi gjorde senare skulle användas inom ramen för den kurs jag går, samt att det skulle resultera i en text där jag reflekterar kring processen. Den skulle dock vara avidentifierad men deltagarna insisterade på att de ville att deras namn skulle synas i arbetet. Gruppen bestod av nio deltagare i åldrarna 20-35 , sju män och två kvinnor.

Min största utmaning upplevde jag till en början var att frångå min roll som auktoritet och skapa ett demokratiskt förhållningssätt till deltagarna. Jag ville få dem att äga studien som vi

³ Stort tack till Sofie, Dragan, Monir, Julian, Anna, Pablo, Hampus, Levi och Sergiy som deltog i kursen som jag höll under vårterminen 2014 på Malmö Folkhögskola.

tillsammans ämnade genomföra. Vid det första lektionstillfället diskuterade vi utifrån frågeställningarna; vad är kunskap och hur påverkar den oss. Ett ämne som jag valde då jag tänkte att det skulle skapa en process inom deltagarna där de började reflektera kring vilka kunskaper som de besitter samt att kunskap som begrepp innefattar mer än den mätbara kunskap som lärs ut i skolan samt på universitet. Deltagarna brainstormade och jag dokumenterade det som sades. Först hade jag tänkt att jag skulle spela in allting men jag upplevde att det kändes obekvämt och frågade därmed inte ens gruppen huruvida det var möjligt. När lektionen var slut satte jag mig och skrev rent mina anteckningar och hade med mig dem utskrivna till nästa lektionstillfälle. Jag bad då deltagarna att se om de kunde strukturera upp det som hade tagits upp för att göra materialet användbart. Jag hade då bestämt mig för att de skulle få göra detta på egen hand utan styrning från mig. Det resulterade i 90 minuters frustration, irritation och en känsla av hopplöshet. När lektionen var slut så hade de inte fått ned mer än några rubriker på ett papper. Jag och kanske även deltagarna upplevde lektionen som ett misslyckande och jag visste inte hur jag skulle gå vidare. Det fanns en frustration inom gruppen och jag kände att snart måste det hända något konkret för att de inte ska tappa intresset. Jag upplevde att vi svävade iväg och att jag på något sätt var tvungen att ringa in vad vi höll på med. Det fanns dock en vinst i att deltagarna fick samarbeta samt beskriva de sätt materialet kunde struktureras på. Det diskuterades kring om hur en tankekarta var lämpligast samt vilka kategorier som skulle användas men då ingen tog ledarrollen kunde de aldrig bestämma sig för vilken modell som var lämpligast. Min roll blev att handleda utan att leda då poängen var att gruppen skulle lösa uppgiften på egen hand. Jag tog då beslutet att vi vid nästa tillfälle skulle lämna det vi hade gjort för ett tag och istället pröva på att använda oss av minnesarbete.

Tillbaka till det konkreta i form av minnesarbete

För att återknytta till det vi hade gjort tidigare valde jag ut ett tema som kommit upp vilket var sociala normer. Deltagarna fick i uppgift att beskriva en händelse där de brutit mot en norm. De skrev minnena under lektionstid och lämnade sedan in de till mig. Jag märkte dock snabbt att minnena inte var särskilt detaljerade och skulle bli svåra att analysera. I analysen utgick jag från det upplägg som Johanna Esseveld hade använt sig av i studien "när jag kände mig dålig" och "när jag kände mig bra" (se Esseveld 1999, s 114).

Strukturen var följande. Först läste vi igenom alla minnen och jag poängterade då att ingen fick avslöja vilket minne de hade skrivit för att upprätthålla distansen till det som skrivits. Efter det gjorde vi en allmän sammanfattning av allas texter och reflekterade kring vad minnena handlade om. Sedan var det dags att gräva ner sig i de enskilda minnena var för sig. Vi tittade på vilka begrepp som använts, nyckelord i texten, om det fanns några motsättningar i det som sades samt tystnader alltså det som inte sades eller som aktivt utelämnats. Sen gick vi igenom vad vi skulle vilja tillföra till minnet för att beskrivningen skulle bli mer utförlig. Det gick ganska smidigt till en början men då vi kom till punkten vad vi ville tillfoga minnet märkte vi ganska fort att det var väldigt mycket som saknades i varje minne och att vi var tvungna att skriva om dem för att kunna gå vidare. Jag kände nu att jag totalt misslyckats med mitt upplägg och att jag inte visste hur jag skulle gå vidare. Delvis så kände jag att jag hade styrt alldeles för mycket och kanske varit för resultatinkriktad. Det hade nu gått tre

lektionstillfällen och jag såg ingen progression i det som vi höll på med utan det kändes som att vi stod på ruta ett. Det fanns en viss oro i gruppen då det hade kommit in en ny deltagare som jag upplevde kände sig lite obekvämt i arbetssättet samt i den ganska seriösa stämningen som rådde i gruppen där alla verkade anstränga sig och tog uppgiften på allvar. Denna deltagares osäkerhet manifesterades i att hen blev flamsig samt att hen på ett skämtsamt sätt konsekvent kommenterade det de andra deltagarna sa. Jag adresserade detta genom att poängtera att det var viktigt att vi var seriösa samt respekterade varandras åsikter. Det fanns även en annan deltagare i gruppen som inte var närvarande vid det här tillfället men som hade varit väldigt tillbakadragen och inte deltog i diskussionerna. Jag försökte få hen att öppna upp sig genom att ställa konkreta frågor men hen visade tydligt med sitt kroppsspråk att hen inte ville delta. Vid det här laget upplever jag att jag inte är riktigt medveten i det jag gör och kanske skulle jag behöva arbeta mer med gruppen och fånga upp det som händer och ta upp det till diskussion. Jag upplevde dock att tidsaspekten stressade mig. Deltagarna ville att vi skulle gå framåt och jag tror även att de ville se någon form av resultat. Min tanke är att jag vid nästa tillfälle ska rensa lite luft i gruppen och arbeta med sättet som vi förhåller oss till det vi gör. Att resultatet inte nödvändigtvis är det viktiga utan processen och den kunskap som vi producerar i interaktion med varandra.

Reflektion kring kursen i förhållande till deltagarorienterad aktionsforskning

Vad gäller de fem aspekter av validitet inom deltagarorienterad aktionsforskning som är följande: demokratisk validitet, resultat validitet, process validitet, katalytisk validitet samt dialogisk validitet (jfr Wingård 2006, s 133) så upplever jag att det kravet som jag delvis uppfyller är den demokratiska validiteten. Under processen så var majoriteten av gruppen delaktig i de flesta av momenten förutom dokumentationen som av organisatoriska skäl måste göras av mig. Min upplevelse är att allas perspektiv och intressen beaktas i hög grad men att den knappa tiden gör att vi måste försöka att hålla en röd tråd genom arbetet. Jag upplever dock att jag styrde för mycket till en början vilket någonstans kan ha satt sina spår i den fortsatta processen. Den dialogiska validiteten uppfylls till en hög grad då deltagarna ges möjlighet att reflektera och resonera fritt kring de ämnen som vi behandlar. Dock med reservation för två deltagare som inte aktivt deltog och jag har ännu inte hittat några verksamma strategier att hantera detta. För att stärka den demokratiska validiteten samt för att få deltagarna att i högre utsträckning äga studien valde jag att vid nästa tillfälle lämna mer utrymme till deltagarna att påverka innehållet. Väl medvetna om att de minnena som de skrivit hade varit alldeles för kortfattade för att kunna gå vidare och göra en djupare analys av gav jag dem möjligheten att välja om de ville utveckla sina tidigare minnen på samma tema eller om de ville välja ett nytt tema. De valde då att välja ett nytt.

Minnesarbete på temat rädsla

När de skulle föreslå nya teman blev det tyst så jag bad dem tänka en stund för att sedan gå ett varv runt där alla fick ge förslag på ett tema. Vi skrev sedan upp dem på tavlan och förde en diskussion kring varje. De fick sedan bestämma hur vi skulle göra urvalet och de ville då rösta. Alla fick rösta på två stycken och det ämne som fick flest skulle vi välja och nu var

även jag med och röstade. Ämnet vi valde var rädsla. De var nu mer insatta i metoden och nu skulle även jag vara med och skriva ett minne. Min tanke med det var att jag skulle vara mer delaktig i arbetet på liknande villkor och inte endast som en handledare. När de var klara skulle de lämna in minnena till mig så att jag kunde skriva rent dem på dator samt sammanställa dem i ett dokument. Jag var även noga med att poängtera att ingen fick avslöja vem som hade skrivit vad. Vid det här tillfället blev minnena mer utförliga då de nu hade en annan förståelse för metoden och jag kände att vi var på gång. Jag hade blivit mindre distanserad från gruppen då jag nu även var delaktig i projektet, något som även deltagarna uppskattade. Detta blev till en brytpunkt där deltagarnas engagemang stärktes och vi arbetade nu som en grupp mot ett gemensamt mål.

Jag delade vid nästa tillfälle ut ett papper där jag hade skrivit ihop alla minnen och deltagarna fick till en början läsa igenom dem på egen hand. Den här gången hade jag även skrivit ett minne då jag annars hade markerat ett avståndstagande från gruppen och därmed frångått det demokratiska förhållningssätt som jag försökte att ha i förhållande till gruppen. Efter att vi alla hade läst så började vi analysera ett minne i taget. Vi följde samma ordning som vid det första minnesarbetet kring normer. Jag fungerade här som någon form av moderator som fördelar ordet samt dokumenterar det som sägs. Vi använde oss nu av ett blädderblock där varje minne fick varsitt blad. Jag upplevde att deltagarna var mer på hugget nu samt att den spänning som tidigare funnits i gruppen verkade ha släppt. Det kändes mysigt och deltagarna verkade ha kul under diskussionerna. De var även mer säkra i analysförfarandet och jag upplevde att de hade växt lite. Det fanns ett engagemang och ett intresse hos gruppen som jag inte upplevt tidigare då de hade varit mer reserverade. Tyvärr tog lektionen slut alldeles för fort så vi hann endast med att analysera ett minne av nio. Vid nästa tillfälle var jag sjuk så de fick sitta själva och diskutera samt dokumentera det som sades för att sedan skicka det till mig. Att de sedan gjorde det gläder mig och jag tolkar det som att det vi gjorde upplevdes som viktigt för dem vilket är ett tecken på att de hade en känsla av att det var de som grupp som ägde studien. Nedan följer en sammanfattning av den analys som vi tillsammans gjorde av minnena.

Analys av minnen och hur rädslan påverkar

Vi producerade nio minnen kring temat rädsla och resultatet blev nio väldigt olika situationer allt ifrån en skottlossning, att fastna med tröjan uppe i ett träd till att misslyckas i skolan och därmed framstå som lite dum.

öEn gång när jag och en kompis precis hade hoppat av på centralen runt 12-tiden på natten en lördag. Vi gick långsamt till etage för att vi hade druckit lite och hade inte så bråttom. Under tiden som vi gick till etage och snackade så ropade tre killar vid en gränd mellan centralen och stortorget. Jag själv reagerade ganska starkt på detta. Min första tanke som kom till huvudet var vad dom ville. Kanske ville dom råna mig eller bara fråga om vägen till något uteställe, även fast jag hade alkohol i kroppen så kände jag en stark rädsla. Jag började sakta gå dit med min kompis och vi stod ganska långt ifrån och frågade dom vad dom ville. De fem pojkarna sa då att vi skulle gå närmare men jag vägrade och gick snabbt därifrån men då hörde vi hur dom gick emot oss

snabbare och snabbare. När vi hörde detta så sprang jag och min kompis ifrån killarna som då inte sprang så långt efter oss. Efter det så åkte jag hem för att jag var rädd att dom skulle hitta mig när jag var ute och festade. Så det blev inte mer festande den dagenö.

Vi började med att sammanfatta berättelsen som: "En utekväll på stan slutar med att de känner sig rädda när de möter en grupp ungdomar då de upplever sig hotade och maktlösa. De är berusade men undviker konfrontation. Händelsen utspelar sig på stortorget i Malmö kring midnatt och slutar med att berättaren åker hem" Det finns en del motsättningar i texten, dels då de går mot ungdomarna trots att de känner sig rädda samt att gruppen som till en början är tre blir fem när rädslan blir mer påtaglig. Perspektivet ändras även här från vi-form till jag-form och vad som hände med kompiserna får vi aldrig reda på. Detta fenomen dök upp i flera av berättelserna vilket tyder på att rädslan gör att vi går in i oss själva och därmed även påverkar hur vi minns en händelse. Rädslan uppstår här i relation till andra som i det här fallet var 3-5 okända ungdomar i en gränd. Där flera faktorer kan tänkas spela in som att det är mörkt, att de som berättaren möter är okända samt att de står i en gränd där det troligtvis är lite folk i rörelse och kan vara en plats där man känner sig väldigt utsatt. I flera av fallen är alkohol inblandat men när händelsen väl äger rum så verkar detta inte ha haft någon avgörande betydelse. Händelsen som skrämmer berättaren och hans vän är en konstruktion som sker inom berättaren då det egentligen aldrig riktas ett hot mot hen men det är flera faktorer som spelar in som gör att rädslan uppstår och ett scenario spelas upp inombords vilket medför att berättaren väljer att avvika från platsen och istället ta sig hem utan att fortsätta att festa.

Ett pedagogiskt uppvaknande

Att hålla den här kursen har varit väldigt lärorikt framförallt då jag har tvingats att ifrågasätta mig själv samt lägga fokus på gruppen som helhet istället för de enskilda individerna och deras framsteg eller tillkortakommanden. Jag upplever att jag stärkts i tron att folkbildningen har en kraft att skapa engagemang och en vilja att utforska hos deltagarna då det görs utifrån deras erfarenheter och intressen. En annan aspekt jag tror är central i sammanhanget är att det inte finns ett examinerande moment som vissa jagar och måste lyckas med medan andra är utdömda på förhand och här skapas grupperingar, hierarkier och konkurrens som motverkar det kollektiva kunskapandet. Som pedagog känner jag mig mer trygg då jag vill testa något nytt men även i att arbeta med gruppprocesser. En fråga jag ställer mig är huruvida jag ska ha ett uttalat syfte och mål i den undervisning som jag bedriver eller om detta måste vara något som vi skapar tillsammans som en grupp utifrån de erfarenheter och förväntningar som vi har med oss. Det är i en sådan situation som vi kan möta deltagarna på lika villkor och de kan tillåtas blomma inom ett område där de känner sig trygga och där deras kunskaper synliggörs.

Att använda mig av deltagarorienterad aktionsforskning som en metod i undervisningen upplevde jag som inspirerande både för mig och för deltagarna. Dels därför att jag fick en insyn i hur de uppfattar olika fenomen som ligger nära deras egna erfarenheter samt att de reflektioner de gjorde kring dessa hade ett djup som jag inte sett inom andra kurser där jag mött deltagarna. Att låta deltagarna äga sin utbildning i större utsträckning och använda sig av

ett demokratiskt förhållningssätt visade sig vara svårt och tidskrävande. Under processens gång uppstod en hel del hinder i form av meningsskiljaktigheter, konflikter och frustration över den tidskrävande processen, men med lite tålamod och is i magen så leder arbetet enligt mina erfarenheter efter denna kurs till ett ökat engagemang och ett genuint intresse hos deltagarna. Den osynliga kunskap som ofta rationaliseras bort blir här synlig och möjligheten att äga sin utbildning stärker deltagarnas självkänsla och det faktum att deras erfarenheter är värdefull kunskap som kan användas såväl i det vardagliga livet som i högre studier.

Avslutningsvis hoppas jag att folkbildningen inte är något som förpassas till en del av 1900-talets socialdemokratiska dominans utan att den kan tillåtas vara en mothegemonisk kraft mot den liberalisering och den marknadsanpassning som tenderar att se utbildning och kunskap som ett värde som kan mätas i ekonomiska termer.

Referenser

Andersén, Annelie, Lundin, Anna & Sundgren, Gunnar 2003: *Folkbildningens särart?: offentlighet, forskning och folkbildares självförståelse*. SOU:2003:94. Stockholm: Fritzes.

Bell, Brenda, Gaventa, John & Peters, John (Eds.) 1990: *We make the road by walking. Conversations on social change and education*. Philadelphia: Temple University Press.

Cohen, Albert 1973: *Avvikande beteende*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Crawford, June, Kippax, Susan, Onyx, Jenny, Gault, Una & Benton, Pam 1992: *Emotion and gender: Constructing meaning from memory. Gender and psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Davies, Charlotte 2003 : *Reflexive ethnography. A guide to researching selves and others*. London: Routledge.

Dominicé, Pierre 2000: *Learning from our lives*. San Fransisco: Jossey Bass.

Esseveld, Johanna 1999: Minnesarbete. I: Sjöberg, Katarina (red): *Mer än kalla fakta. Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur, ss 107-127.

Holmstrand, Lars & Härnsten, Gunilla 2014: We make the road by walking ó collective knowledge building and action. I: Bernd Käßplinger, Nina Lichte, Erik Habertzeth, Claudia Kulmus (Eds.) *Changing Configurations of Adult Education in Transitional Times. Conference Proceedings, ESREA, Berlin*, pp 583-595.
<http://eric.ed.gov/?q=Changing+Configurations&id=ED546478>

Shotter, John 1984: *Social accountability and selfhood*. Oxford: Basil Blackwell.

Widerberg, Karin 2013: Minnesarbete ó en metod för att komma erfarenheterna på spåret. *Tidskrift för genusvetenskap*, 2013:1, 52-63.

Wijkström, Filip 2012: *Civilsamhället i samhällskontraktet. En antologi om vad som står på spel*. Stockholm: European Social Society Press.

Wingård, Britta (red) 2006: *Livslång nyfikenhet. En vänbok till Gunilla Härnsten*. Stockholm: HLS Förlag.

Digitala källor

<http://www.folkhogskola.nu/Om-folkhogskolan/Folkhogskola---vuxenutbildning/Folkhogskolans-historia/Statens-syften-med-folkbildning/> 2014-01-19

<http://www.folkbildning.se/aktuellt/nyheter/2014/alliansens-budget-galler-for-folkbildningen/> 2014-01-19

<http://www.folkbildningsradet.se/om-folkbildningsradet/verksamhet/Studiemotiverande-folkhogskolekurs/> 2015-03-05

Att främja facklig utbildning för förändring

Roger Svalhede . roger.svalhede@runo.se

Deltagande aktionsforskning

Deltagande aktionsforskning eller Participatory action research, PAR, står enligt min mening folkbildningen mycket nära när det gäller metod och syfte. Båda utgår från tanken att alla blir subjekt, några som bidrar med sina erfarenheter, kunskaper, tankar och idéer. Målet är att producera kunskap och handling som är direkt användbar för en grupp människor, att maktgöra deltagarna på ett djupare plan genom en process där de inblandade erövrar nya kunskaper. Syftet är, enligt Lars Holmstrand (2006), att i längden åstadkomma ett rättvisare och mänskligare samhälle.

Det problem jag vill angripa

För att förstå syftet med mitt projekt behöver du som läsare veta att det handlar om en verksamhet inom ramen för LOs fackliga utbildningar. Den fackliga utbildningen är numera anorektisk. Kurserna blir allt kortare och allt färre. På 1950, 60- och 70-talet var LOs fackliga utbildningarna sex veckor eller tre månader. I början av 1990-talet, när jag själv gick en rad olika utbildningar i LOs regi var utbildningarna minst en vecka långa men ofta tre till fyra veckor. Idag är kurser på 20 timmar de allra vanligaste. Allt mer fokus i utbildningarna riktas till funktionsutbildning, d v s verktyg för att klara av sitt fackliga uppdrag i vardagen på ett bra sätt. Allt mindre tid ägnas åt värderingar, samhällskunskap, demokratisering av samhället och arbetslivet, eller fackliga och politiska verktyg för att förändra världen. Allt större andel av utbildningarna bedrivs på externat där deltagarna åker hem efter studiedagens slut, istället för på att ha internat där deltagarna sover kvar och ägnar kvällarna åt erfarenhetsutbyte där de kan bryta värderingar mot varandra och kämpa vidare med studierna av olika kunskapskällor.

Tiden för reflektion och erfarenhetsutbyte har skurits ner med kortare kursen och med fler kurser på externat. Möjligheten att tillsammans med andra formulera tankar om hur en bättre värld ska förverkligas har minimerats. Fackförbunden satsar mer på att leverera budskap, mer på föreläsningar och kampanjer än på att skapa idébärare för den fackliga kampen.

Detta tillstånd i dagens fackliga utbildning vill jag belysa genom att framhålla hur Paulo Freire beskrev vad som på 1960-talet behövdes i Latinamerika och som jag ser som lika aktuellt i dagens Sverige:

öKritisk och befriande dialog, som förutsätter handling, måste fortsätta att hållas med de förtryckta vid varje fas av deras befrielsekamp. Innehållet i denna dialog kan och måste variera med hänsyn till historiska villkor och nivån på vilken de förtryckta uppfattar verkligheten. Men att ersätta dialogen med monolog, slagord och kommunikeer är att försöka befria de förtryckta utan deras reflekterande medverkan i befrielseakten, är att behandla dem som objekt vilka måste räddas ur en brinnande

byggnad; det är att leda dem in i den populistiska fallgropen och förvandla dem till massor som kan manipuleras. Freire (1972, s 62).

Fackförbund vill i dagens läge, bland annat till följd av minskat medlemsantal, minska kostnaderna vilket ger svältkurer för facklig utbildning och kunskapstorka. Folkbildningens särpräglade sätt att arbeta har fått stå tillbaka. Kanske är det därför som arbetarrörelsen förlorat den politiska makten, makten på arbetsmarknaden och den kulturella dominansen. Motståndarna i Svenskt Näringsliv har däremot investerat miljarder i opinionsbildning. De har erövrat problemformuleringsprivilegiet, dagordningsmakten och makten över folkets tankar, (Mallik 1999). Jag tror det är nödvändigt att vända denna utveckling.

Syftet med mitt projekt

Min bedömning är att arbetarrörelsen får stor avkastning på investeringar i utbildning, förutsatt att utbildningarna ger deltagarna rätt förutsättningar att erövra kunskaper och färdigheter, att deltagarna görs till idébärare av den fackliga och politiska kampen. Arbetarrörelsen behöver därför se facklig utbildning som investeringar, inte som kostnader.

Mitt forskningsprojekt syftar till att få en djupare förståelse för vad som förorsakat det jag upplever som anorexia i facklig utbildning:

- Att belysa förändringarna som skett och dess orsaker.
- Att i en forskningscirkel initiera ett förändringsarbete som förhoppningsvis leder till bättre facklig utbildning i framtiden.
- Att med utveckling av de fackliga utbildningarna bättre uppnå fackförbundens ändamål.

LO har tillsatt en studieutredning som ska se över de fackliga utbildningarna och föreslå förändringar till LO. Jag hoppas att ett kommande arbete i en forskningscirkel kan bredda perspektivet i den utredningen, genom att forska om LOs fackliga utbildning.

Tillvägagångssätt

Jag avser att starta en forskningscirkel med ett antal ansvariga för facklig utbildning i några LO-förbund och på LO centralt. Personer som har stort inflytande på facklig utbildning, med egna erfarenheter av att ha gått facklig utbildning, varit lärare på fackliga utbildningar och några numera i rollen som beställare av facklig utbildning. Jag tror att forskningscirkeln lämpar sig ypperligt väl för att finna lösningar på dagens problem inom den fackliga utbildningen. Gunilla Härnsten har i boken *Forskningscirkeln ó pedagogiska perspektiv* (1991) fångat vad som karaktäriserar forskningscirkeln utifrån många erfarenheter av deltagande. Bland annat återger hon några grundidéer och poänger med forskningscirkeln från ett PM (Holmstrand, Härnsten & Isacson 1989):

öDet är också 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 vardagsproblem 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. (citerat ur Härnsten 1991, s 11)

Lyckas vi med forskningscirkeln skapa detta frirum för reflektion, lyckas vi forma denna vackra process så tror jag att vi kommer stärka den fackliga utbildningen för framtida segrar.

Vi gör kanske inte samma analys av nuläget och behoven. Vi kan därför berika oss med varandras perspektiv och olika erfarenheter. I forskningscirkeln tänker jag mig att minnesberättelser kan vara bra att använda. Då får varje deltagare berätta om sina erfarenheter av facklig utbildning. Hur var det när de startade sin fackliga bana? Hur har facklig utbildning förändrats under tid och var vi står idag? Så kan vi sammanställa dessa berättelser till en helhet och relatera skeenden och förändringar till omvärldsfaktorer för att förstå vad som skett och varför. Vi kan lära av historien för att förstå nutiden och ge vårt bidrag till att forma framtiden.

Med i cirkeln kommer det att finnas en forskare som kan bidra med teoretiska perspektiv, erfarenheter från forskningscirklar med liknande inriktning och metoder för att nå goda resultat. Själv är jag både forskare och praktiker i det sammanhanget, en av dem som utför själva hantverket som lärare på fackliga utbildningarna men samtidigt nyfiken och kunskapsörstärkt efter förklaringar och lösningar.

Innan det är dags att starta forskningscirkeln vill jag få med mig deltagares perspektiv och erfarenheter från tidigare kurser. Jag har därför samlat en fokusgrupp med tre personer som varit deltagare på en kurs som benämns *Insikter*. Istället för att intervjua dem en och en valde jag att träffa dem samtidigt. De hjälpte varandra att minnas kursens olika skeenden genom att de byggde vidare på varandras berättelser. En mer traditionell metod hade varit att intervjua dem en och en. Då hade kanske risken varit större att vi hamnat i en dialog där jag som öförforskare blivit den som styr samtalet. Även om mina frågor är öppna i en intervju så blir det mina tankar som kan leda personen vidare genom mina följdfrågor och jag som styr samtalet till att få respondenten att besvara det jag tror att jag behöver veta. Risken är att jag i en intervjusituation endast försöker testa en hypotes istället för att öppet och ärligt söka mer kunskap. Sannolikt är det mängder av kunskaper vi då går miste om. Resultatet av denna fokusgruppintervju redovisas nedan.

Min ambition är att dessutom samla några lärare som håller fackliga utbildningar i en andra fokusgrupp för att med dem utveckla våra kunskaper kring framgångsrika metoder och viktigt innehåll. Gemensamt ska vi försöka utröna vad som behövs för att en facklig utbildning ska bidra till önskvärda resultat. Kanske involverar vi fokusgrupperna till forskningscirkeln eller så kallar jag ihop dem igen om behovet finns.

Om kursen *Insikter*

Kursen *Insikter* skiljer sig från andra kurser som getts på senare tid. Den är på två veckor (80 h) och behandlar värderingar, samhällskunskap, demokratisering av samhället och arbetslivet, fackliga och politiska verktyg för att förändra världen. Denna kurs får mycket bra utvärderingar av deltagarna. Deltagarna beskriver i sina utvärderingar

- att de erövrat ett kritiskt förhållningssätt, att de skapat en ökad förståelse för olika ideologier och av drivkrafterna bakom politiken.
- att de förstår lönebildningens förutsättningar och möjligheter.
- att de förstår hur arbetslösheten kan bekämpas och hur samhället kan bli mer demokratiskt.

Som lärare på *Insikter* så har jag min bild av vad som gör den så lyckad. Min bild behöver inte överensstämma med deltagarnas bild av vad som gör den så framgångsrik. Genom att samtala med några som gått kursen ville jag därför få några deltagares perspektiv. Deltagarna kan ha ett annat perspektiv än läraren och vi kan uppleva samma saker på olika sätt. Förhoppningsvis kan samtalen leda till kunskaper om vilka metoder (och kanske vilket innehåll) som ger framgång.

Mina tankar var följande. Kan vi se vad som ger framgång i *Insikter* så kan vi se vad som behövs för att nå framgång i andra fackliga utbildningar. Kanske kan vi formulera några grundläggande förutsättningar för framgångsrikt lärande, bildande av nya kunskaper och därmed åstadkomma förbättringar av samhället. Kanske ser vi även några nackdelar med kursen. Något som inte bör finnas med i facklig utbildning.

Syftet var i vart fall att jag ville öka mina kunskaper om framgångsfaktorerna i kursen för att kunna använda det i ett fortsatt arbete för att förbättra fackliga utbildningar. Förhoppningsvis bär de som involveras i den här processen med sig idéer om hur facklig utbildning kan förbättras. Att de tar med sig sina utvecklingsidéer till sina organisationer och påverkar internt, att processen leder till aktion från deltagarna.

Val av deltagare i fokusgruppen

Jag hade ambitionen att få med deltagare som jag visste hade reflekterat över kursen *Insikter*. Jag valde tre deltagare som gått kursen vid olika tillfällen för att få samtalen att handla om olika kurser och sedan kunna se det generaliserbara. Daniel gick *Insikter* för tre år sedan, Peter för två år sedan och Jenny-Anne för ett halvår sedan. Trots en gemensam beskrivning av vad kursen *Insikter* ska innehålla och uppfylla för syften så formulerar varje lärare kursen lite olika. Här stod jag inför ett övervägande om jag skulle välja deltagare från kurser med olika lärare eller om alla deltagare skulle ha varit kursdeltagare med mig som lärare. Jag valde att bara ta med deltagare som gått kursen med mig som lärare. Det betyder att jag kände till hur kursen var upplagd, hur processen utvecklats under just deras kurs och kunde hjälpa dem att minnas kursen. Nackdelen är att då resultatet begränsas till mina kurser och inte kan generaliseras till andra kurser. Jag försöker kompensera det genom att med övriga lärare som kör kursen *Insikter* stämman av om resultatet kunde vara detsamma för deras kursdeltagare.

Upplägget på de tre olika kurserna som deltagarna varit med på var snarlikt även om det alltid blir några förändringar. Ämnena och metoderna var dock lika. Innehållet i ämnena i kursen styrs mycket av vad deltagarna själva väljer att fokusera på. De tre deltagarna kände inte varandra sedan tidigare. Två av personerna, Daniel och Peter frågade jag om de ville ställa upp på ett samtal om kursen *Insikter* eftersom de väl uppfyllde mina kriterier. Den tredje, Jenny-Anne svarade på min öfterlysning på Facebook. Daniel är verksamhetsledare (avdelningsordförande) i Elektrikerförbundets verksamhetskrets 1 Stockholm ó Gotland. Peter arbetar på IF Metalls förbundskontor med arbetsmiljöfrågor. Jenny-Anne arbetar i butik och är förtroendevald i Handels avdelning 1 Malmö.

Något om jämlikhet, deltagare och min roll

En del i kursen *Insikter* jag lägger vikt på är att få deltagarna att lämna synen på undervisning från den mer traditionella, vad Freire (1972) kallar för bankundervisning, till folkbildning som är mer problembaserat. I den senare är inte minst strävan att skapa ett mer jämlikt förhållande mellan elev och lärare i fokus. Ordet elev är ersatt med deltagare. Jag kallar mig deras guide istället för lärare. Deltagarna får ansvar för sina studier och för kursen i sig. Under kursens gång sker denna förändring ganska påtagligt. I kursen Jenny-Anne gick manifesterades maktövertagandet i att deltagarna gjorde revolution. Det är sällan så tydligt som vid det tillfället men det var en intressant process. Deltagarna måste själva erövra kunskaper, som lärare kan jag endast skapa möjligheter för dem att lära sig. Jag kan guida dem förbi fördomsträsket till kunskapskällor. Deltagarna får fylla ämnena med vad de anser vara intressant och relevant för dem och med delaktighet växer motivationen att erövra mer kunskap, (Brophy 2010). Självklart kommer det ändå finnas en hierarki under kursen men jag märker i det här samtalet om kursen med deltagarna att de ser sig som långt ifrån underordnade mig. De har något de vill tillföra och låter sig inte styras av mina frågor. Jag upplever att de ser mig som en jämbördig människa och inte överordnad som de måste anpassa sig till. Deltagarna är tydliga subjekt vars tankar, åsikter, kunskaper och upplevelser är viktiga. De är inte några objekt som ska utforskas. Det är kursen som är forskningsobjektet. Min roll i samtalet är att anteckna allt som sägs, att ställa frågorna och att hjälpa deltagarna att minnas.

Etiskt övervägande

Jörgen Dimenäs (2007) ställer upp fyra etiska krav på forskning:

Informationskravet: Jag informerade deltagarna innan samtalet om mitt syfte med samtalet och hur det skulle genomföras.

Samtyckeskravet: Deltagarna valde frivilligt att ställa upp på samtalet och accepterade att jag antecknade vad de sa under samtalet.

Konfidentialitetskravet: Alla tre deltagarna ville att jag skulle använda deras namn i det fortsatta arbetet med studien.

Nyttjandekravet: Deltagarna samtyckte till att jag fick använda vad de sagt i det syfte som jag berättat för dem.

De tre hade inget emot att deras namn finns med i undersökningen eller publiceras. De ansåg det vara självklart att deras namn offentliggjordes. Det stärker resultatet från samtalet och i vart fall Daniel och Peter har positioner i sina respektive förbund som ger auktoritet i det vidare arbetet.

Efter en presentationsrunda ställde jag en öppen fråga: Så här ett tag efter ni gått kursen, vad är ert helhetsintryck av kursen *Insikter*? En av deltagarna förvånades över att vi så direkt gick till den frågan. Daniel berättade om hur han i efterhand upplever kursen. De andra byggde vidare på hans resonemang om hur det varit, vad som varit bra och mindre bra. De diskuterade, jämförde andra kurser de gått med *Insikter*. De byggde på varandras resonemang om vad de själva tagit med sig, kommer ta med sig i metoder och innehåll när de håller kurs. Det kan nog kallas för ett *generativt samtal* (Qvarsell 1996). Det blev tydligt att den som var först ut satte agendan för vad som skulle diskuteras. Jag ville inte styra samtalet så jag höll mig till att besvara särskilda frågor. Jag frågade endast om det var något jag inte hann med att skriva ner, eller om jag inte riktigt uppfattade tydligt vad de sade, eller menade. När jag gick vidare med mer specifika frågor så var det mesta redan besvarat. Lite mer tydligt ville jag dock ha svar på vad de ansåg om kursens innehåll. Jag fick hjälpa dem att minnas genom att plocka fram schemat för kursen. Deras minnesbild överensstämde inte helt med schemat, vad vi faktiskt gick igenom under kursen och när. Det förvånade mig att jag bättre kom ihåg vad var och en av dem fördjupat sig i under kursen än vad de själva mindes av det. Daniel plockade fram sin pärm från kursen för att lättare komma ihåg kursen han gick. När det gäller metoder kom de ihåg bättre och även här framkom resonemang som förvånade mig. Jag är ännu inte helt färdig med min analys av resultatet, men väljer att presentera en del här. Förhoppningsvis kommer det att vara användbart i mitt syfte om inte annat så fick jag med mig en del att tänka på i upplägget av nästa *Insikter* jag ska köra. Sannolikt bär vi alla fyra som deltog i samtalet med oss kunskaper om hur och en vilja att förbättra facklig utbildning.

Resultatet av våra samtal kan naturligtvis ifrågasättas. Skulle andra deltagare från kursen *Insikter* svara samma sak i ett samtal med dem? Förmodligen skulle andra deltagares samtal komma att handla om lite andra delar av kursen, andra upplevelser. Det är därför viktigt att resonera med andra lärare om hur generellt resultatet kan anses vara och bedöma om fler deltagare behöver involveras i forskningen.

Några erfarenheter från de intervjuade deltagarna på kursen *Insikter*

Det finns mycket tydliga föreskrifter om hur folkbildning bör utformas. Regeringens utgångspunkter i den senaste propositionen om folkbildningen (2005/06:192) är följande.

Syftena med statens bidrag till folkbildningen är att:

- stödja verksamhet som bidrar till att stärka och utveckla demokratin,
- bidra till att göra det möjligt för människor att påverka sin livssituation och skapa engagemang att delta i samhällsutvecklingen (genom t ex politiskt, fackligt, kulturellt eller annat ideellt arbete),
- bidra till att utjämna utbildningsklyftor och höja bildnings- och utbildningsnivån i samhället,

- bidra till att bredda intresset för och delaktigheten i kulturlivet.

Kursen är väldigt intensiv, mycket är nytt och det är många saker att försöka få kontroll på. Samtidigt är kursen baserad på att deltagarna ska ha stort inflytande, att deltagarna ska erövra makten över kursen. Deltagarna ska få utöva demokrati även i utbildningssammanhang

De som ställt upp på att medverka i en intervju var själva på många sätt positivt inställda till kursen, men förde också fram kritiska synpunkter som kan medverka till att förbättra. En

viktig del i denna kurs var att visa hur viktigt det är att deltagarna själva har stort inflytande, något som tog sig olika uttryck i kurserna. Om detta berättar en av de intervjuade att *Gruppen gjorde revolution tredje dagen*. Och att revolutionen utgjorde essensen på kursen *Att vi reste oss underifrån mot överheten och till exempel tränade på att strejka. Efter revolutionen kunde vi lita på varandra. Alla fick vara med*. Det är också tydligt att kursen gav mycket, vilket uttrycks som att det är bland de bästa kurserna som getts. En av de intervjuade uttrycker det som: *Kände ingen akademiker innan men kände mig som en akademiker. En ny värld öppnade sig. Resultatet får jag vara nöjd med*.

På frågan om det var något i innehållet som var särskilt bra återfinns samhällsekonomi *ösom vi borde ha mycket mer av* och att *Ideologierna blev en aha-upplevelse. En av de bästa var fascism*. Dessutom hålls värderingsövningarna fram *öspännande med egna värderingar*

En av de intervjuade sammanfattar med: *Under kursen fick jag klart för mig att lönepolitiken varit knasig. Helt annan bild av hur man kan bekämpa arbetslösheten. Utmanar de föreställningar vi hade innan o det gillar jag*.

Samtidigt kunde de var för sig och på olika sätt peka på sådant som kan vara problematiskt i en kurs som denna. Det mesta handlade om att det är viktigt att det finns vissa krav på att få komma med i kursen: *Får inte vara den första kursen. Rekryteringen måste vara noggrannare. Lyhörtheten måste vara större*. Det handlar också om att det måste finnas utrymme att ta hänsyn till att det kan finnas inlärningsproblem hos de som går kursen.

En annan kritik pekar på den relativa omöjligheten att bygga ett schema på alla ämnen som finns med och att grupparbetena drog långt ut på nätterna.

Inte ämnena det är fel på utan tidspressen.

Fördjupningsarbetena kunde varit mer kvalitativa eller skalas bort.

Tyckte att det feministiska perspektivet saknades lite på ideologier

Vad gäller de metoder som användes på kurserna var det tydligt att deltagarna var mycket angelägna om att till viss del få lyssna och få en förebild. Och att det är viktigt med en sammanhållande person under kursens gång. De tre intervjuade är eniga här:

Gillar katederundervisning. Viktigt att ha någon att spegla sig mot. Är man pedagog så borde fler än Roger kunna göra det. Rogers provokationer är nyttiga. Bollar tillbaka frågan, bra.

Egna lärandet kittlas igång genom det och det kritiska tänkandet. När Roger undervisar och leder diskussion.

Vill ha Roger som snackar men det är ju inte kursen.

Bra när du satte upp ribban till c-uppsatsnivå på fördjupningsarbetet.

Mindre bra fungerade den tidspress som deltagarna levde i:

Flera grupparbeten samtidigt. Alla är inte mogna, nivån och pressen inte fel. För lite tid när flera har för låg nivå. Roger borde ta ansvaret från gruppen för att ingen ska hamna på efterkälken. Alla ska med.

En fråga var hur erfarenhetsutbytet mellan deltagarna fungerade och här framkommer det att det är i grupparbetena som erfarenheter mest kom fram och att det mest det skedde på fritiden. Dock var det så *späckat schema så det fungerar inte så jättebra.*

Vad gäller deltagarnas inflytande svarade en av de tre: *Vår grupp tog med alla i maktövertagandet, och en annan det finns där om man är beredd att ta det. De som inte är redo fixar inte det.*

På min fråga om hur påverkansmöjligheten under kursen varierade fick jag svaren?

Många växte in i rollen under andra veckan, det föll sig naturligt när det blev ett lugnare tempo andra veckan.

Men också:

Besviken att vi inte tog möjligheten att påverka mer. Vi var så vana vid att läraren bestämmer. Gick och var sur istället.

De som var med i intervjuerna hörde till de deltagare som kom till kursen med relativt goda förkunskaper. Och svarade på vilka kunskaper de själva erövrade:

Samhällsekonomi var toppen. Gärna mer av den. Personligen tryggare i grundideologin, självinsikten, värderingarna. Att få tillfälle att grotta ner sig i värderingarna. Törs ge mig in i mycket fler diskussioner/debatter. Även när jag håller utbildningar kan jag bättre möta politikerföraktet.

Växte som människa, sammantaget väldigt stor växt under två veckor. Vågar ta större ansvar efter det. Fick en helhetsbild, en trygghet i värderingar, politik och engagemang.

Samhällsekonomi, arbetarrörelsens historia. Arbetssättet i utbildningen, att skriva mycket. Jag blev en skrivande människa efter det.

Nyttan med kursen framfördes som att bli bra på opinionsbildning: *Inte bara i kurssituationer utan med vänner och alla andra sammanhang. Bättre på att prata politik. Växer som människa.*

Även ett starkt politiskt och fackligt engagemang var något som deltagarna betonade.

Slutligen ställde jag frågan: Varför blev kursen som den blev?

Här fokuseras mycket på det skeende som ägde rum när deltagarna själva började styra mer. Även det uppfattade något olika under de tre kurserna

Revolutionen var en mycket stor lärdom. Är man inte beredd att ta fighten på kursen så kanske men inte är redo för facklig fight.

Fantastisk upplevelse att få träffa alla. Gruppen gjorde kursen. Externat kan inte vara samma kurs.

I jämförelse med andra fackliga kurser som de intervjuade gått vill de framhålla poängerna med tiden och inte minst grupp känslan, men även det gedigna innehållet.

Fokusgrupp ó Lärare

Nästa steg blir att med stöd av resultatet från samtalet genomföra ett möte med andra lärare som håller facklig utbildning. Därefter, med ytterligare kunskaper, starta forskningscirkeln som förhoppningsvis kommer att bidra till en förbättring av de fackliga utbildningarna.

Referenser

Andersson, Fia 2006: Man har ju tystnadsplikt. Om forskningsetiska frågor i en forskningscirkel. I: Wingård, Britta (red). *Livslång nyfikenhet. En vänbok till Gunilla Härnsten*. Stockholm: HLS Förlag, ss 16-34.

Brophy, Jere 2010: Motivating Students in Classrooms. I: Penelope Peterson, Eva Baker, Barry McGaw (Eds.). *The International Encyclopedia of Education*. London: Academic Press.

Dimenäs, Jörgen (red) 2007: *Lära till lärare*. Stockholm: Liber.

Freire, Paulo 1972: *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gummessons.

Holmstrand, Lars 2006: Deltagarorienterad aktionsforskning ó ett nytt paradig. I: Wingård, Britta (red). *Livslång nyfikenhet. En vänbok till Gunilla Härnsten*. Stockholm: HLS Förlag, ss 125-139.

Härnsten, Gunilla 1991: *Forskningscirkeln ó Pedagogiska perspektiv*. Stockholm: LO.

Mallik, Ira 1999. Segrarna! (Artikel i tidningen) ETC nr 5/99.

Qvarsell, Birgitta 1996: *Pedagogisk etnografi för praktiken ó en diskussion om förändringsfokuserad pedagogisk forskning*. I: *Texter om forskningsmetod nr 2*. Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen

Regeringens proposition 2005/06: 192. *Lära, växa, förändra*. Stockholm: Utbildnings- och kulturdepartementet.

Del II: Verksamheter utanför formella skolsammanhang

Î Huvudet i himlen, fötterna på jorden och händerna i verklighetenÎ⁴

Ulf Grundel . ulf.grundel@telia.com

Inledning

Uppsatsen beskriver ett deltagande aktionsforskningsprojekt inom Svenska Elektrikerförbundet (SEF). Fokus i projektet har varit organisationens behov av utveckling med sikte på en ny vision. Processen har varit engagerande och väckt både tanke- och känslominnen hos mig. Med anledning av detta har jag reflekterat över min subjektivitet och om den kan ge mig adekvat information, framför allt i fråga om tolkning av data. Jag inleder därför uppsatsen med ett exempel och några referenser i den frågan för att därefter diskutera det sammanhang som kommit att påverka mig mest; den kultur av demokratiska samtal som råder inom SEF. Efter detta redogör jag i sammanfattning för vad deltagande aktionsforskning är och för forskningscirkeln som redskap. Därpå följer ett avsnitt i vilket jag redogör för hur jag arbetat empiriskt. Avslutningsvis för jag en diskussion i vilken jag besvarar kursens frågeställningar om hur deltagarbaserad metoden har varit, styrkor och utmaningar med metoden samt vilka resultat den förväntas generera. Jag avslutar med att summera min väsentligaste slutsats från arbetet.

Subjektivitet

När jag reflekterat över min subjektivitet har viktiga frågor varit: öMot bakgrund av mina erfarenheter och upplevelser, hur tolkar jag data? Får dessa tolkningar någon betydelse för mina slutsatser, i så fall vilka?ö Perspektivet kan ifrågasättas av den som anser att subjektivitet inte är en relevant metod att använda för en forskare. Jag har en annan uppfattning. Låt mig ge ett exempel och några referenser.

Jag minns när jag hade kört fast i en tidig fas av projektet. Jag ringde förbundsordförande Jonas Wallin, som var min uppdragsgivare, och frågade om jag tillfälligtvis kunde få låna ett arbetsrum på förbundskontoret. öJag behöver fysiskt få uppleva sammanhanget. Jag har kört

⁴ Ett citat som tillskrivs Lars Norberg (1941 ó 2003). Lars var socialantropolog och en av förgrundsgestalterna när det gällde att etablera tillämpningen av gestaltteori i Skandinavien på 1970-talet. Han var en av grundarna till Gestaltakademin och till Perlan Dialog & Ledarskap AB. http://www.gestaltinformation.se/700_xtra.php?pageid=lassenorberg Webbsidan besöktes den 12 januari 2014.

fast!ö sa jag. Jonas svarade: öDet går bra!ö Vid en tidpunkt, när jag satt på kontoret, fick jag ett sms från Jonas. Han frågade hur det gick. Jag svarade att det hade lossnat ordentligt och att jag upplevde en känsla av frihet och mening när jag arbetade med mitt material i det fysiska sammanhang där det hör hemma. Jonas svarade: öSå upplever jag det också när jag är på förbundskontoret! Du är en av oss!ö Jag blev påtagligt emotionellt berörd men också medveten över såväl styrkan som utmaningen i min relation med förbundet och hur jag påverkades av relationen när jag arbetade med mitt material.

Brown (1996) diskuterar olika aspekter på forskarens användande av jaget i forskning. Hon är kritisk till tanken att forskaren kan skilja ut det egna jaget i processen för att undvika att personliga data influerar resultatet. Hon förespråkar metoder att i stället använda jaget som ett verktyg i forskningen, men att göra det på ett medvetet och kompetent sätt bl.a. med stöd av personlig utveckling. Michailova et al (2014) lyfter bl.a. fram vikten av att i forskningsprocessen synliggöra såväl forskarens som deltagarens förståelse för vem man är och vad man har med sig i forskningsprocessen.

Men det handlar inte endast om att identifiera ösig självö i sammanhanget utan också, som Paul Moxnes (1995) skriver att i forskningsprocessen göra det genom att bli medveten om vem man själv blir i mötet med miljön utifrån skillnaden mot hur man vanligtvis upplever sig själv: öSom processobservatör måste man försöka skilja mellan det som vanligen var öen självö och det ösjälv man blev i gruppenö (a a, s 37).

Så tillbaka till reflektionen över min subjektivitet: öMot bakgrund av mina erfarenheter och upplevelser, hur tolkar jag dataí ö, vill jag berätta något om vilka ösociala glasögonö jag haft när jag granskat mitt sammanhang samt något om det sammanhang jag granskat.

Forskarens sociala glasögon

Jag minns när jag för ca 45 år sedan fick följa med på en helgkurs för skyddsombud inom Metall (idag IF Metall). Min styvfar hade förtroendeuppdrag som skyddsombud och det hade blivit ett återbud till kursen. öSå om någon av deltagarna ville ta med en ungdom som önskade få en inblick i hur fackligt arbete går till gick det braö. Och det blev jag som följde med. Bl.a. den erfarenheten bidrog till mitt intresse för politik och samhälle som i sin tur ledde till att jag i mitten av 70-talet kom att söka min utbildningspraktik till socionom på LO. Praktikperioden övergick till en anställning som kom att pågå i ca sex år. Under hela den perioden kom frågan om demokrati på arbetsplatsen att vara en av de mest centrala i samhällsdebatten. Resultatet blev en omfattande arbetsrättslagstiftning som kom att förbättra arbetstagarnas möjligheter till påverkan och öka fackets inflytande över arbetsmarknadens villkor (Gabinius Göransson et al 2007, Andersson et al 2007).

Det demokratiska samtalet inom Svenska Elektrikerförbundet

Samtal om demokrati berör mig emotionellt. Inom SEF förs näst intill i varje situation samtal om vad demokrati är, hur demokrati utövas, vad som är demokratiskt och vad som inte är det.

Kring den formella demokratin, t.ex. vad stadgar reglerar och hur dessa ska tolkas, råder det i stort sett alltid enighet inom SEF. Processen att skriva stadgar, och att utveckla dessa, är i

regel omständlig och utdragen. När processen avslutas ska det inte råda något tvivel om tolkningen. Detta berör mig intellektuellt!

Hur man tar till orda och uttrycker sig i formella och beslutande sammanhang regleras också väl, om inte formellt så genom väl beprövad och av alla accepterad erfarenhet. Att delta i ett förbundsmöte och höra en och samma person under en debattrunda för tionde gången presentera sig själv i samband med att han⁵ har ordet kan man naturligtvis småle åt om man inte förstår att det är ett uttryck för demokratisk omsorg. Det ska aldrig råda någon tvekan om vem som sagt vad! Detta berör mig både intellektuellt och emotionellt!

Ytterligare en aspekt, när det gäller det demokratiska samtalet inom SEF och som jag uppfattat, handlar om att få ökomma till talsö och att uppleva att man blir lyssnad till. Den träffar mig personligt när det blir uppenbart att det är min egen strävan i livet och mina egna behov som speglas. Nu är jag åter emotionell!

Om jag sammanfattar så upplever jag att SEF ständigt och i alla sammanhang strävar efter att utbilda och utveckla sina medlemmar, förtroendevalda och anställda till experter på praktisk demokrati. Och ytterst handlar det om att skapa sammanhang i vilka människor ska våga ta till orda och bli lyssnade till!

Utmaningar för det demokratiska samtalet

Jag har identifierat tre stödjande strukturer och antaganden för demokratisk utveckling inom SEF som jag samtidigt paradoxalt nog också urskilt som försvårande när det gäller demokratisk utveckling.

- 1) Kan en strävan att utbilda och utveckla medlemmar, förtroendevalda och anställda till experter på praktisk demokrati innebära problem sett ur ett demokratiskt perspektiv? Ja, eftersom jag uppfattar att det i stort sett alltid är de kunniga, erfarna och värtaliga som först tar plats i talarstolen och på podiet. Den som inte är så kunnig, erfaren och värtalig hamnar lätt i den ödemokratiska skuggan. Vederbörande riskerar att inte komma till tals.
- 2) Ytterligare både en stödjande och begränsande faktor, när det gäller förutsättningar för demokratisk utveckling, är den tradition av beroende som finns inom den fackliga rörelsen. Förbundsledningen, och framför allt förbundsordförande, har mot bakgrund av sitt demokratiska mandat från medlemmarna den största behörigheten och ska gärna yttra sig innan alla andra gör det. Regionalt och lokalt har det varit ombudsmannen som har haft auktoriteten. Den auktoritära traditionen inom arbetarrörelsen, bl.a. skildrad av Olle Sahlström i boken *Den röde Patriarken* (2003), präglar fortfarande traditionen även om den präglingen inte är lika påtaglig som tidigare.

⁵ Naturligtvis skulle man också kunna skriva *hon* men fortfarande är det så att det mest vanliga i sammanhanget är *han*.

- 3) Sedan Sveriges EU-inträde 1995 har komplexitetsgraden, när det gäller den fackliga uppgiften och hur den ska lösas, ökat väsentligt. I större utsträckning än tidigare behövs expertkunskaper för att kunna utveckla strategier för att bl.a. hantera globaliseringens konsekvenser. Marknadskrafter tillåts i allt större utsträckning styra sådant som tidigare styrdes offentligt. Dessutom har konkurrensen om utrymme i media ökat betydligt vilket också krävt ett större inslag av specialistkompetens. Baksidan är, menar ledningen för SEF, att folkrörelser i allmänhet och arbetarrörelsen i synnerhet blivit alltför expertstyrda och influerade av lobbyister och PR-konsulter. Medlemsengagemanget minskar och man uppfattar att det beror på medlemmars upplevelse av bristande delaktighet och påverkansmöjligheter, trots Internet och sociala mediers framväxt.

SEFs ordförande Jonas Wallin har i ett antal samtal om demokratins villkor och förutsättningar betonat SEFs ansvar när det gäller att vända på utvecklingen. Ödet är dags att vi tar demokratiskt arbete på allvar igen och det framför allt när det gäller våra egna organisationer. Hur ska vi annars kunna ta ansvar för demokratisk utveckling i samhället? Ö hörde jag honom säga i ett samtal den 28 oktober 2014. Vi diskuterade om man, utifrån Daniel Suhonens bok (2014), kunde dra några andra slutsatser när det gäller det socialdemokratiska partiets interndemokratiska utveckling och i så fall vilka. Vi kom fram till att det kunde man inte.

Participatory Action Research (PAR) ó deltagande aktionsforskning

I mitt fortsatta forskningsprojekt på SEF kommer jag att arbeta utifrån deltagande aktionsforskning som tradition och då särskilt med forskningscirkeln som metod. Som inledningen till denna antologi tydliggör är syftet med metoden att *dels* utveckla kunskap och handling som omedelbart kan användas av deltagare i deras dagliga verksamhet, *dels* stödja deltagarens förmåga till självbestämmande genom en process där denne utvecklar sin egen kunskap. Det är således viktigt att deltagarna är en del av kunskapsprocessen för att man ska kunna tala om en forskningscirkel (Andersson 2007).

Fackliga organisationer är en del av samhällets demokratiska kärna. Sedan senare delen av 1800-talet och början av 1900-talet har fackliga organisationer haft en central betydelse när det gäller att skapa bättre villkor för människor i arbetslivet. Framgång skapas genom att organisationerna förmår att bära och driva människors engagemang för ett bättre samhälle. Många människors delaktighet är då angeläget och mot bakgrund av detta uppfattar jag att deltagande aktionsforskning är en metod som kan bidra till att stödja utvecklingen. Därför har den varit viktig för mig när jag arbetat i SEF.

Marja Liisa Swantz (2008) sammanfattar deltagande aktionsforskning på ett sätt som ligger nära den fackliga rörelsens demokratiska och grundläggande värderingar. Swantz menar att deltagande aktionsforskning bl.a. ska drivas utifrån behov som människor upplever i sin vardag. Enligt henne ska deltagande aktionsforskning vara en integrerad del av processen hur kunskap skapas, inte endast grundas på att deltagarna är närvarande i forskningsprocessen. Hon förutsätter aktivitet och handling. Är inte detta en spegling av hur också facklig utveckling ska drivas?

Forskningscirkeln

Forskningscirkelns största bidrag är att den skapar kunskapsmöten på ett delvis annorlunda sätt, ett sätt som betonar deltagarnas kunskaper som väsentliga. Men viktigt är också att den kunskap som forskaren har ska ingå i det kunskapsarbetet som är gemensamt mellan forskaren och deltagarna. Själva mötet mellan forskare och deltagare utgör således kärnan i den process av gemensam kunskapsutbildning som kännetecknar en forskningscirkel. I detta möte utför forskaren en balansakt mellan att å ena sidan stå för vetenskaplig kunskap och å andra sidan inta en ödmjuk inställning till andra kunskapsformer (Holmstrand & Härnsten 2003). Jag tolkar dock Holmstrand och Härnsten som att det är viktigt att forskaren inte flyr sitt vetenskapliga ansvar inför de uppfattningar som deltagarna för med sig från sin vardagliga och praktiska verksamhet utan verkligen också hävdar sin vetenskapliga kompetens.

Slutligen, när det gäller att beskriva vad en forskningscirkel är, vill jag understryka metodens möjligheter att stödja reflektion och eftertanke. Inte minst förprocessen inför den cirkel som är tänkt inom ramen för SEF visar på utmaningen för deltagarna att reflektera och tänka inför det förestående arbetet. Lönnheden (1997) menar att den aktiva deltagarmedverkan som en forskningscirkel förutsätter skapar goda förutsättningar för reflektion och eftertanke, framför allt om cirkelarbetet bedrivs i en mindre grupp. Cirkelformen erbjuder bra möjligheter att tänka igenom arbetsprocesser; hur arbetet utförs, hur det kommer sig att det utförs på ett visst sätt, hur det kan förändras, hur andra gör, vilken kunskap som finns etc. Därför planerar jag för att reflektionen ska vara ett stående och återkommande inslag i den kommande processen med forskningscirkeln.

Visionsarbetet, forskningscirkeln och Svenska Elektrikerförbundet

Samtalet om att håll en forskningscirkel påbörjades i början av sommaren 2014 och den egentliga starten av cirkeln planeras till i början av 2015. Som Forrester & Thorne (1993) skriver: "Trade unions officers are usually too busy with day-to-day issues to engage actively with academic researchers or even to write up their own experiences for publication to a wider audience" (s. x i förordet). Vardagens alla krav på aktiviteter och resultat tar lätt över på bekostnad av långsiktigheten och detta har i hög grad gällt ledningen för SEF det senaste halvåret.

Inför starten har jag formulerat ett antal frågor med stöd av Fia Andersson (2007) som blir viktiga att ställa och besvara när cirkelarbetet väl kommer igång:

- Forskningsfrågor: Även om cirkelns gemensamma problem formulerats i en tidigare process behöver deltagarna var och en för sig och gemensamt verbalisera dessa på nytt. Exempel på frågor som kan stödja att forskningsfrågorna formaliseras kan vara: "Varför är denna process viktig? Vad vill man att den ska ge för resultat och effekt? Hur vill man bidra till att driva den? Har man redan i inledningsskedet några tankar om vad för slags vision man längtar efter?" Den inledande startfrågan, som jag hämtar från Anderssons avhandling (s. 71) kan vara: "Utifrån era erfarenheter, vad är ni intresserade av att undersöka närmare, att fördjupa kunskaperna om?"

- Roller och ansvarsfrågor behöver diskuteras: öVilken är min uppgift som forskare och vad ska jag fokusera på i processen? Vilken uppgift har deltagarna och vad ska dessa fokusera? Hur samskapar forskare och deltagare utifrån sina olika roller på bästa sätt?ö
- Dokumentation: öHur säkerställs dokumentationen så att den blir användbar och stödjer deltagarnas arbete?ö
- Etiska regler och villkor: öVilka etiska regler och villkor gäller för processens arbete? Finns det gränser som ska upprätthållas, i så fall vilka? Om det kommer att finnas känslig information av något slag i processen, vad för slags information kan det handla om och hur ska den i så fall hanteras?ö
- Delaktighet: öHur ska organisationens medlemmar och medarbetare informeras och om vad? Kan dessa göras delaktiga i processen, i så fall hur?ö
- Gästföreläsare: Det finns en idé om gästföreläsare och inspiratörer. öVem och vilka gäster ska bjudas in, hur och när? Hur ska bästa möjliga resultat av mötet med gästföreläsare och inspiratörer säkerställas? Hur ska möten med gästföreläsare genomföras?ö
- Litteratur: Det finns en mängd litteratur som kan vara av intresse. öVilken och hur ska den i så fall processas?ö

Förarbetet till forskningscirkeln

Deltagande aktionsforskning i en cirkel kan inte beordras fram om önskan är att arbeta med demokratisk utveckling. Demokrati i tillämpning förutsätter att deltagare förstår syftet, uppfatta möjligheterna och vill bidra för att resultatet ska bli gott. Den demokratiska processen tar tid. Jag tänker på vad Kurt Lewin (1997) skriver:öDemocracy cannot be imposed upon a person; it has to be learned by a process of voluntary and responsible participationö (s 38).

Jag har i inledningen till mitt kapitel berättat om det starka engagemang som finns för demokratiskt utvecklingsarbete inom SEF. Att demokratiskt utvecklingsarbete inte är något öquick fixesö blir tydligt utifrån det förarbete som genomförts inför forskningscirkeln.⁶

Som jag redan tidigare nämnt planeras starten av forskningscirkeln till början av 2015. Förberedelsearbetet inför starten har varit omfattande och kommer att påverka förutsättningarna för cirkelarbetets möjligheter att stödja demokratisk utveckling. Förarbetet har genererat en kultur som jag vill reflektera över inför den kommande processen med forskningscirkeln. Hur har detta förarbete genomförts?

Dialogmöten

I mitt förarbete till forskningscirkeln utgick jag från en metod jag utvecklat och redogjort för i en tidigare uppsats (Grundel 2013). Metoden kallar jag för *Awarenessbaserad Nulägesanalys*

⁶ Förarbetet till forskningscirkeln utgörs således av det projekt jag arbetade med på förbundet 2013 ó 14 och som handlade om att utvärdera förändringsarbetet 2003 ó 2012.

av en *Organisationsförändring* (ANO) och bygger på teori om varseblivning (Oldham et al 1978/1981).

Under den tid förarbetet sträckte sig from maj 2013 till juni 2014 genomförde jag med stöd av metoden åtta dialogmöten med syfte att samla in data. Jag arbetade med förbundets ledningsgrupp (förbundsledning inkl. ekonomichef), fyra regionala ledningsgrupper, personalkommittén samt förbundsstyrelsen. Därutöver genomförde medlemmar i förbundets ledningsgrupp, och under handledning av mig, på egen hand fyra möten med olika medarbetargrupper för att samla in data med samma metod. Samtliga möten kunde ta upp till ca fem ó sex timmar att genomföra. Under projektets gång genomförde jag därutöver sex möten med förbundsledningen för att löpande stämma av processen. Det totala antalet individer som deltog i processen var ca 100 fördelade på förtroendevalda, ombudsmän och assistenter. Det betyder att några kunde delta upp till två ó tre gånger i processen beroende på funktion.

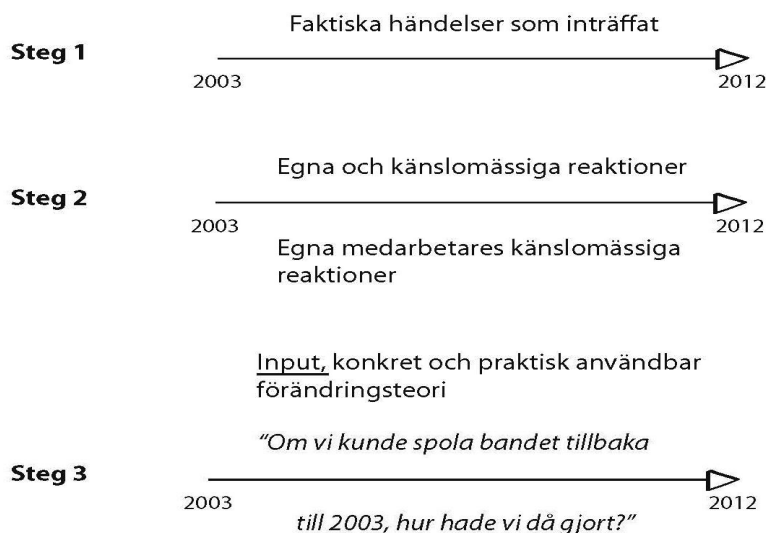
I sammanfattning går metoden ut på att deltagaren i grupper om 5 ó 15 personer ges möjlighet att först enskilt reflektera över de *nyckelhändelser* han eller hon upplevt från utvärderingsperioden. Det kan vara nyckelhändelser på såväl individ-, grupp- som organisationsnivå. Händelserna noteras först av deltagarna enskilt på postitlappar för att därefter i en gruppdialog placeras ut längs en tidsaxel (2003 ó 2012) på ett vitt avlångt pappersark. En avslutande reflekterande gruppprocess genomförs med syfte att fördjupa förståelsen för det som redovisas. En utmaning i steget är att så långt som möjligt identifiera nyckelhändelser med ett minimum av värderingar. Det ligger i sakens natur att önyckelhändelserö relateras till en värdering annars skulle de inte identifieras. Avsikten är dock att låta värderingarna komma till uttryck först i de därpå följande stegen.

I det andra steget, första momentet ges deltagaren möjligheter att först enskilt reflektera över och notera *sina emotionella reaktioner* över de händelser han eller hon tidigare redovisat. Frågeställningarna är: öVad kände du? Hur reagerade du? Hur agerade du?ö En liknande gruppprocess genomförs som i det första steget med syfte att i dialog och reflektion stödja deltagaren att förstå sina emotionella reaktioner.

I moment två reflekterar deltagaren över *sina arbetskamraters emotionella reaktioner*. Frågeställningarna är desamma som i moment ett. Syftet är att synliggöra likheter och olikheter mellan egna reaktioner och den egna arbetsgruppens. Processens struktur är densamma som tidigare.

I det tredje steget reflekterar deltagaren och gruppen över *själva lärandet* från den process man utvärderar. öOm vi kunde spola bandet tillbaka, hur skulle du vilja att processen hade genomförts mot bakgrund av vad du nu reflekterat över?ö Också i detta steg arbetar deltagarna med att först notera sina lärdomar enskilt på postitlappar för att därefter processa dessa i dialog med varandra. I sammanhanget diskuteras också förändringsteori som en social och dynamisk process med syfte att stödja lärandet (Nevis 1987).

Metod



Lärdomar: "Vad tar vi med oss inför framtiden?"

Figur 1. Awarenessbaserad Nulägesanalys av en Organisationsförändring (ANO)

Avslutningsvis ges deltagarna möjligheter att också på postitlappar notera de konkreta *effekter och resultat* man kan konstatera utifrån den genomförda förändringen. Det handlar om såväl positiva effekter och resultat som negativa. Inför uppgiften förs ett samtal om vad effekter är och vad resultat är. Till grund för detta samtal utgår jag från det resonemang som Erica Byström för när det gäller vad som menas med effekt och resultat. Hon menar att effekt är öen förändring hos en individ, grupp av individer eller en verksamhet som ett resultat av deltagande i någon form av kompetensutveckling. Effekter uppträder på längre sikt medan resultat i regel beskrivs som kortsiktiga. Resultat bedöms på individnivå medan effekter bedöms på organisations- eller verksamhetsnivå (Kock 2011, ss 117 ó 118).

Samtliga data sammanställdes gruppvis i ett arbetspapper och låg till grund för en genomgång med förbundets ledningsgrupp. Eftersom en ledningsgruppsmedlem alltid deltagit i respektive grupprocess kunde på så sätt underlag för olika tolkningar av data diskuteras. Samtliga arbetspapper integrerade därefter till ett gemensamt dokument som låg till grund för själva utvärderingsrapporten. Den framväxande utvärderingsrapporten stämde löpande av med ledningsgruppen. Rapporten redovisades och diskuterades slutligen och sist i processer med förbundsstyrelsen, personalkommittén och förbundsmötet.

Diskussion

Jag vill avslutningsvis utifrån mitt förarbete inför forskningscirkeln diskutera *hur deltagarbaserad metoden är, metodens styrkor och utmaningar samt vilka resultat den*

förväntas generera. Två saker tänker jag först med stöd av ett systemteoretiskt perspektiv (Öquist 2003):

1. Det vi gör ö i det lilla ö t.ex. inom ramen för dialogmöten och forskningscirkeln kan läras, utvärderas och tillämpas ö i det stora ö, dvs. inom ramen för den ordinarie verksamheten inom förbundet.
2. Förarbetet till forskningscirkeln betraktar jag som en omfattande och påtaglig intervention, som etablerat en metod när det gäller utvecklingsarbete, och som bör undersökas och kritiskt utvärderas inför starten av cirkeln i syfte att förbättra metoden.

Som en del av bakgrunden till min diskussion har jag även de frågeställningar jag formulerade under rubriken *Utmaningar för det demokratiska samtalet*. Dessa kan sammanfattas:

1. Hur stödja den som inte är så kunnig, erfaren och värtalig att ta plats i ett såväl informellt som formellt sammanhang och som präglas av kompetens och anseende?
2. Hur bidra till en kultur av minskat beroende av auktoritet och behörighet när det gäller relationen till formell överordnad och som är en del av den demokratiska strukturen?
3. Hur utveckla kunskap och förhållningssätt till experter av olika slag, t.ex. lobbyister och PR-konsulter, som stödjer ett jämlikt samspel med dessa och som samtidigt ökar medlemsengagemanget i stället för att skapa obalanser när det gäller påverkansmöjligheter som reducerar medlemmarnas upplevelse av delaktighet?

Förarbetet utgjordes i huvudsak av dialogmöten. Samtliga möten genomfördes med en pedagogik som stödde deltagarna att komma till tals genom att dessa först enskilt noterade sina svar för att därefter i dialog med varandra, mig och en deltagare från ledningen reflektera över svaren. Med ledningen hade jag kommit överens om att den skulle undvika försvar eller förklaringar av egna ställningstaganden eller av förändringsarbetets utfall. Man skulle bemöta deltagare med nyfikna och undersökande frågor samt med bekräftande och stödjande reflektioner. Alla synpunkter, oavsett vem som sa vad, skulle bemötas likvärdigt och med samma grad av intresse. Deltagarna stöddes dessutom genom att i avslutningen av dialogmötet reflektera över hur man upplevt själva mötet samt vad man i stunden tänker och uppfattar kring det förändringsarbete man nyss utvärderat. Detta för att bl.a. bidra till lärande ö här och nu ö om hur man kan arbeta i en grupprocess. I stor utsträckning beskrev deltagarna det genomförda mötet i positiva ordalag. När det gällde det förändringsarbete man utvärderat utvecklade de allra flesta deltagare stödjande framtids tankar och idéer om detta.

Processen som helhet var deltagarbaserad och samtliga deltagare gavs möjligheter att komma till tals och få tala till punkt. Alla såväl stödjande som kritiska erfarenheter redovisades. En utmaning, när det gäller att tolka resultatet, var att väga in betydelsen av den auktoritet och makt som jag i egenskap av konsult och forskare hade. Jag agerade utifrån ett kontrakt med ledningen som uppdragsgivare och som reglerade mitt ansvar och min uppgift. Genom kontraktet blev jag i överförd mening en ö ledningsperson ö. Hur påverkades deltagarnas förutsättningar att bidra med sina erfarenheter på grund av detta? Konsultens och forskarens såväl formella som informella makt är viktigt att reflektera över inför uppgiften att leda en forskningscirkel. Frågan behöver hanteras genom en särskild överenskommelse med deltagarna. Deltagarna ska uppleva att man har möjlighet att påverka gränser och villkor för

hur makt utövas i relationen. Det betyder att konsultens och forskarens enskilda maktposition behöver reduceras till stöd för en position som bygger på vad som utifrån vad Rollo May (1974) definierar som *integrerad makt* dvs: *min makt stärker din makt och din makt stärker min makt*.

Ansatsens styrkor

Jag uppfattar att metodens främsta styrka är att den är processororienterad och att den som sådan stödjer demokratiskt arbete och demokratisk utveckling på ett begripligt och hanterbart sätt för deltagarna. Deltagarna kan med stöd av metoden uppleva att det går att ölära i det lilla för att överföra till det stora. I praktiken görs detta möjligt genom att metoden åstadkommer upplevelser av gemenskap och gemensamma intressen som stödjer viljan att arbeta med utveckling. En förutsättning för att detta sker är dock att gruppen och forskaren förmår att samskapa de förutsättningar som redovisas under avsnittet öForskningssirkelnö. Det handlar bl.a. om att det deltagarbaserade perspektivet är i fokus, att metoden breddar och fördjupar lärandet kring det egna arbetet, att deltagarna kan lyfta fram egna upplevelser och erfarenheter samt att man kan föra öppna och kritiska samtal om den problematik som är central för deltagarna och som dessa vill arbeta med.

Det är inte den enskilde individens snävt personliga perspektiv, skilt från andras, som är utgångspunkten. Det gäller att samskapa en process och ett arbete till stöd för gemenskap som i sann demokratisk anda utgår från de olikheter som gruppmedlemmarna har och som binder samman dessa i en gruppgemenskap. Peck (1989) definierar upplevelsen av gemenskap i grupp som att medlemmarna lärt sig något utöver sina individuella olikheter. Peck menar att detta tar tid och bara kan nås genom engagemang och transcendens, ett begrepp som Pecks översättare definierar som: *öett nyckelbegrepp inom existentialistisk psykoterapi med innebörden att förändras, gå utöver sig själv, få en del av ett medsubjekts världö* (s 65).

Ytterligare en styrka med metoden är att den jämnar ut graden av påverkan mellan de som tar mycket utrymme och de som tar litet. Alla kommer till tals oberoende av kompetens och anseende utan att för den skull öden erfarnesö utrymme reduceras. Genom att allas lika värde betonas och tillämpas kan också beroende av auktoritet påverkas. I den frågan finns det dock anledning att förhålla sig ödmjuk inför möjligheterna till förändring. Det handlar om förändring av såväl personliga beteendemönster som historiskt väl etablerade kulturer och strukturer som samverkar och som ska påverkas.

Slutligen och sist, när det gäller metodens styrkor, menar jag att den kan ha en terapeutisk effekt på organisationsnivå. Den stödjer deltagarna att processa sina kritiska erfarenheter, upplevelser och ev. meningsmotsättningar till stöd för ett aktivt och framtidsorienterat förändringsarbete.⁷ Metoden stödjer processen att gå från ord till handling. Jag tänker på ett klassiskt psykologiskt experiment som genomfördes av Muzafer Sherif et al (1954) och som visar på vikten av överenskommelse mellan subgrupper, när dessa befinner sig i konflikt med

⁷ Förändringsarbetet 2003 ó 2012 förändrade radikalt ansvar och befogenheter mellan olika yrkesgrupper med bl.a. den följden att ett antal konflikter uppstod, konflikter som till en början var professionella men som några i efterhand även utvecklades till personliga.

varandra, om arbetsuppgifter som stödjer välbefinnande och framtid för att lösa konflikten. Två subgrupper befann sig i konflikt med varandra. Motsättningarna kunde inte lösas genom att gruppmedlemmarna från de två subgrupperna samtalade med varandra. Först när ett praktiskt samarbete, med inriktning på att skapa gemensam utveckling och trygghet, organiserades kunde man bilägga sina motsättningar. Experimentet brukar benämnas öThe Robbers Cave Experimentö.

Ansatsens utmaningar

Jag har tidigare (Grundel 2014) diskuterat risken för att öigenkänningsfaktornö kan vara för hög. Förtroendevalda och ombudsmän har både lång och bred erfarenhet av att arbeta med studiecirkel. Hur är det då med forskningscirkeln som utmaning i en facklig organisation? Finns det risk för att metoden kan bli för bekväm? Förtroendevalda och ombudsmän är skolade i att tala och utbyta åsikter kring sina upplevelser och erfarenheter.

Diskussionskulturen är väl utvecklad. Cirkelformen som metod passar därför som öhand i handskenö. En utmaning i processen blir därför sannolikt att tydliggöra de vetenskapliga aspekterna av metoden. Behovet av forskning behöver uppmärksammas för att skapa stöd för både bredd och djup när det gäller möjligheter till lärande kring frågan om hur en ny vision ska tas fram i organisationen.

Det är viktigt att öppna upp inför både insyn och påverkan från organisationens olika delar när det gäller såväl forskningscirkeln innehåll som dess form samtidigt som det är angeläget att upprätthålla gränser för information, kanske främst av personlig art, som bör begränsas till deltagarna. När det gäller innehåll är utmaningen att prioritera och förstå vad som är viktigast att fokusera på i relation till de behov som cirkeln ska tillgodose. Trots att behoven som regel är påtagliga är den tid som deltagarna har för ändamålet begränsad. Det är också en utmaning att använda gästföreläsares bidrag på ett optimalt sätt så att deras inspel integreras med deltagarnas behov. Gästföreläsare måste kunna släppa fokus på sitt ego och sitt material och genuint intressera sig för deltagarnas verklighet och behov.

Resultat som ansatsen förväntas generera

Jag förväntar mig bidrag när det gäller såväl sak som process. Det är önskvärt att ledningen får påfyllnad när det gäller omvärldskunskap, trender och utveckling, som påverkar SEFs förutsättningar att tillvara sina medlemmars intressen. Det är även viktigt att den kunskapen omsätts till idéer och strategier för hur organisationen ska fortsätta att utvecklas för att lösa sin uppgift på bästa sätt. Organisationen behöver fokusera framtid samt tankar och idéer kring hur den ska mötas. Men framför allt behöver man stöd för en idé och en modell hur man ska mobilisera medlemmar, förtroendevalda och anställda att medverka i arbetet så att processen stödjer en demokratisk utveckling av organisationen och av samhället som sådant. När det gäller att etablera ett samband mellan intern demokratisk utveckling och uppgiften att påverka omvärlden refererar Härnsten och Holmstrand (2002) till Negt (1987) som menar att det sambandet är väsentligt för den fackliga organisationen att förstå. Härnsten och Holmstrand anser att forskningscirkeln har förutsättningen att utveckla den fackliga organisationens förutsättningar att stödja utveckling av såväl sin interna demokrati som att därigenom även stärka förmåga till extern påverkan när det gäller demokratisk utveckling.

Det idébaserade arbetet är värderingsorienterat och intuitivt fyllt av subjektiva data. Forskningscirkeln som metod har förutsättningar att skapa den nödvändiga öppenhet och tillit som behövs för att gruppen ska kunna granska vilka data som är relevanta (och i någon mening ösannaö) samt vilka som är irrelevanta (och i sammanhanget öfalskaö) genom att synliggöra mot bakgrund av vilka erfarenheter och värderingar som tolkningarna görs. Subjektivitet är i sanning också intressant.

Förbundsledningen är delvis ny. En ny förste vice ordförande har valts in. Inom något år kommer också en ny förhandlingschef att tillträda då den nuvarande går i pension. Detta kan vara ett bra sätt för oss att hitta våra roller i förhållande till varandra och utveckla vårt samspel så Per-Håkan Waern, ny förste vice förbundsordförande, i samband med ett möte Jonas Wallin, han och jag hade med Imamen på Stockholms Moské den 20 november 2014. Vi samtalade då bl.a. om behovet av socialt och kulturellt utbyte mellan den muslimska församlingen och SEF och hur det behovet skulle kunna mötas för ett på båda parter meningsfullt sätt. Också det ett visionsarbete!

Allra sist och den mest väsentliga slutsats jag drar utifrån mina erfarenheter av metoden: Ett arbete med visioner kräver modet att tänka nytt och utanför det förväntade, kanske till och med det orealistiska. Men det kräver också förmåga att anpassa och omsätta det högflyende till praktisk och användbar vardag. Eller som Lars Norberg skulle ha sagt: *Att ha huvudet i himlen, fötterna på jorden och händerna i verkligheten*. En viktig uppgift för vilken ledningsgrupp som helst men särskilt viktig för förbundsledningen i SEF utifrån den situation organisationen nu befinner sig i. Med forskningscirkeln som metod är detta möjligt.

Referenser

Andersson, Anderz, Edström, Örjan och Zanderin, Lars 2007: *Arbetsrätt*. Malmö: Liber.

Andersson, Fia 2007: *Att utmana erfarenheter o kunskapsutveckling i en forskningscirkel*. Akad. Avh: Stockholms Universitet.

Brown, Judith R 1996: *The I in Science. Training to Utilize Subjectivity in Research*. Oslo: Scandinavian University Press.

Forrester, Keith & Thorne, Colin (Eds.) 1993: *Trade Unions and Social Research*. Aldershot: Avebury.

Gabinus Göransson, Håkan, Nordlöf, Claes & Grape, Bengt 2007: *Arbetslagstiftning. Lagar och andra författningar som de lyder i juli 2007*. Stockholm: Norstedts Juridik.

Grundel, Ulf 2013: *Att organisera gemensamma lärprocesser för att hantera komplexitet och osäkerhet ur ett institutionellt perspektiv på hållbart utvecklingsarbete o en Awarenessbaserad Nulägesanalys av en Organisationsförändring (ANO)*. Helix Vinn Excellence Centre: Linköpings Universitet.

- Grundel, Ulf 2014: Demokratiska kunskaps- och förändringsprocesser ó ett försök att beskriva en teoretisk och metodisk ansats med utgångspunkt i aktionsforskning, deltagande aktionsforskning och forskningscirkeln som metoder. (kurspaper)
- Holmstrand, Lars & Härnsten, Gunilla 2003: *Förutsättningar för forskningscirklar i skolan. En kritisk granskning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Härnsten, Gunilla & Holmstrand, Lars 2002: Research Circles in Sweden: Strengthening the double democratic functions of trade unions. In: Spencer, Bruce (Ed.) *Unions and Learning in a Global Economy: International and Comparative Perspectives*. Toronto: Thomson, pp 79-88.
- Kock, Henrik 2011: Arbetsplatslärande ó att leda och organisera kompetensutveckling. I: Byström, Erica (red) *Effekter av kompetensutveckling*. Lund: Studentlitteratur, ss 117-139.
- Lönnheden, Christina 1997: *När de tysta ökunskaparnaö börjar tala! Forskningscirklar ó ett möte mellan praktiker och teoretiker*. Rapport 18/97. Stockholm: Trygghetsfonden.
- May, Rollo 1974: *Makt och oskuld ó och frågan om våldets orsaker*. Stockholm: Aldus.
- Michailova, Sneja, et al 2014: Breaking The Silence About Exiting Fieldwork. A Relational Approach and Its Implications for Theorizing. *Academy of Management Review*, Vol 39, No. 2, 138-161.
- Moxnes. Paul 1995: *Psykologi och ekonomi. Hur organisationskulturen påverkar rörelseresultatet. En fallbeskrivning*. Stockholm: Rabén Prisma.
- Negt, Oskar 1986: *Levande arbete, stulen tid*. Göteborg: Röda bokförlaget.
- Nevis, Edwin 1987: *Organizational Consulting ó a Gestalt Approach*. London: Gestalt Institute of Cleveland Press.
- Oldham, James, Key, Tony & Starak, Igor Yaro 1978/1981: *Risking Being Alive*. Viktoria: Pit Publishing.
- Peck, Scott 1989: *Det svåra steget till gemenskap. Om personlig mognad och fördjupat ansvar i grupper, företag och familjer*. Stockholm: Hagaberg.
- Sahlström, Olle 2003: *En trilogi om arbetarrörelsen. Den röde patriarken. Don Emelios badkar. Borgen*. Stockholm: Atlas.
- Sherif, Muzafer, Harvey, O.J, White, Jack, B. Hood, William, R., Sherif, Carolyn, W 1954/1961. *Intergroup Conflict and Cooperation: The Robbers Cave Experiment*. (E-bok 1988). <http://m.friendfeed-media.com/d9487a89bebe9e28b3edc16f4dea8e54d7fbd568>
- Suhonen, Daniel 2014: *Partiledaren som klev in i kylan*. Stockholm: Leopard.

Swantz, Marja Liisa 2008: Participatory Action Research as Practice. In: Reason, Peter & Bradbury, Hilary (Eds.) *The Sage Handbook of Action Research, Participative Inquiry and Practice*. London: SAGE, pp 31-45.

Öquist, Oscar 2003: *Systemteori i praktiken. Systemteorins tillämpning inom utbildning, vård och socialt arbete*. Stockholm: Gothia.

Webbsidor

http://www.gestaltinformation.se/700_xtra.php?pageid=lassenorberg

Deltagarbaserade arbetsätt inom Föreningen Arbetshistoria i Eskilstuna

Göran Hammer . g.hammer@faie.se

Skapandet av Föreningen Arbetshistoria i Eskilstuna, FAiE

Föreningen Arbetshistoria i Eskilstuna, FAiE, skapades i juni 2013 för att erbjuda en meningsfull verksamhet för arbetslösa där de får arbeta utifrån egna intresseområden om vad som känns viktigt för dem. Vi ville möjliggöra en känsla av sammanhang samtidigt som vi tillsammans, genom kollektiva processer och handledning, problematiserar historien. De arbetslösa är inom det så kallade FAS 3 systemet, en arbetslinje som inspirerats av den socialkonservativa AK-linjen från 1910- och 1920-talet (jfr Junestav ur FAiE, Hammer Göran red 2014, s 26). Vi gick in i detta utifrån våra egna utgångspunkter och med en tydlig målsättning om vad vi ville åstadkomma.

Erfarenheterna hämtades från många års erfarenhet av försök att skapa meningsfulla arbetsformer. Jag fick anställning som projektledare av LO-Facken i Flen för arbete med FAS 3 projekt år 2011. Eftersom jag såg arbete med att bara skriva av protokoll som meningslösa och repetitiva arbetsuppgifter så försökte jag att skapa meningsfulla arbetsformer med problematisering av historien.

Detta skapade en konflikt med LO-Facken i Flen och 2013 sade jag upp mig själv och tog kontakt med Hans Hjalte, som varit ordinarie ledarskribent på tidningen Folket. På ledarsidan i tidningen Folket 2010-05-07 (Hjalte 2010) skrev han om uppdraget att skriva Brevskolans studiematerial *Vem bestämmer vår framtid* som jag tidigare arbetat med som cirkelledare. Jag upplevde som positivt att det inte fanns några färdiga frågor samtidigt som äldre cirkelledare stördes av att det inte fanns några färdiga frågor. Vi skapade en förening tillsammans med arbetslösa som hade fått lämna SeHistorien. En tydlig målsättning var viktig. Vi fick professor Lars Ekdahl vid Södertörns högskola, och tidigare Arbetslivsinstitutet, att bli vetenskaplig ledare.

I målsättningen uttrycker vi en tydlig marxistisk analys utifrån en materialistisk historieuppfattning. Vi har ett deltagarbaserat förhållningssätt där deltagarna inte är några oskrivna blad utan förutsätts ha viktiga kunskaper och erfarenheter med sig. Vi vill vidare aktivera och mobilisera deltagarna genom att utveckla ett kollektivt handlande, alltså uppnå ett slags empowerment (jfr Starrin 1997, s 12). Denna utgångspunkt i marxism och empowerment kombinerade vi med tankarna om att se till det friska i människan och en känsla av sammanhang KASAM (se Antonovsky 2011) är viktiga.

De tidigare deltagarna i SeHistorien som var med och skapade Föreningen Arbetshistoria i Eskilstuna FAiE, blev medlemmar och fick ta förtroendeuppdrag som revisorer eller valberedare. Enligt Arbetsförmedlingen fick jag och deltagarna inte vara styrelseledamöter. Den antiaktörära utgångspunkten och vårt deltagarbaserade förhållningssätt kan vara provocerande gentemot myndigheter som Arbetsförmedlingen eftersom det strider mot den

arbetslinje som de har att förvalta. En slutsats av detta är att Arbetsförmedlingen och den arbetslinje som de har att förvalta står som motsats till empowerment.

ÖOrdet empowerment ger associationer till företeelser och egenskaper som t.ex. gräsrotsorganisering, självförtroende, socialt stöd, delaktighet, makt, egenkontroll, kompetens, medborgarskap, självstyrelse och liknande.ö (Starrin 1997, s 12)

Komplikationer och nystart

Den individuella och kollektiva styrkan var mycket märkbar när deltagarna ställdes inför situationen att föreningen inte längre var anordnare för FAS 3 verksamhet efter sommaruppehållet. Deltagarna/ medlemmarna slöt sig samman och tog ett tydligt beslut på att **inte** klä sig i säck och aska och krypa in på Arbetsförmedlingen på sina bara knän. De opponerade sig och uttryckte tydligt sina åsikter. På de efterföljande mötena efter avstängningen dokumenterade vi även hur deltagarna behandlades av Arbetsförmedlingen när de tvingades ut på verksamheter mot sin vilja.

En forskningscirkel om arbetsmarknadspolitikens historia arbetade sedan vidare med våra tidigare deltagare (som är medlemmar i föreningen) i ljuset av vad som inträffade. Arbetet ledde fram till seminariet Arbetsmarknadspolitik för full sysselsättning? ó Hur ser de arbetslösas väg till Kunskap, Lärande och Kreativitet ut? Två deltagare från forskningscirkeln medverkade. Av den efterföljande och utförliga rapporten från seminariet framgår det tydligt vad föreningen utsattes för. Här framgår också hur deltagarna/ medlemmarna slöt sig samman.

I september 2014 blev vi återigen anordnare av FAS 3 verksamhet. När ledningen träffade företrädarna för Arbetsförmedlingen och talade varmt om deltagarnas arbete och arbetsgemenskap fick de en chock. Arbetsförmedlingens verksamhetschef sade att så ska det inte vara. Deltagarna ska inte ha det för bra. Vi arbetar dock vidare och i oktober genomförde vi ovan beskrivna seminarium om Arbetsmarknadspolitik.

Hur vi arbetar i FAiE

Under initieringsarbetet med nya deltagare där deras egna utgångspunkter sätts i centrum har jag som ledare alltid med mig frågan öVad är viktigt i ditt liv?ö i bakhuvudet. Denna fråga gör att deltagarna kan förankra det de säger i egna kunskaper och erfarenheter. Ibland kan blädderblock eller whiteboard fungera som hjälpmedel. Det är viktigt att deltagarna skriver ner egna utgångspunkter som leder fram till vad de själva vill arbeta med i föreningen. Men det är inte alltid så lätt för dem då många kan tala om och verbalisera men har svårt för att anteckna. Vår vetenskapliga ledare professor Lars Ekdahl har gjort stora insatser för att indirekt via mig men även direkt med deltagarna på träffar eller via telefon ge tips och idéer om framkomliga vägar. I kontinuerliga handledningsträffar individuellt, gruppvis eller i den samlade gruppen utvecklar vi djupgående dialoger som gör att man kan ifrågasätta föreställningar som har varit givna när initieringsfasen började. Vi har använt olika arbetsätt som handledning, kollektiva möten, forskningscirkel, föreläsningar och grupparbeten samt minnesarbete. Vi har även stor nytta av en arkivansvarig som har den viktiga rollen att ta fram

material från Eskilskällan. Materialet kompletterar övrig information och kunskap. När den arkivansvarige funnit materialet ska deltagaren fotografera eller skriva av detta. Här händer något viktigt, då vi följer arbetsprocessen på Eskilskällan och använder en särskild lokal på arkivet för genomgång av materialet som plockas fram. Man kan se hur välbefinnandet bland deltagare växer när deras kunskaps- och förändringsprocess går vidare. Allt detta stöds av en infrastruktur av informationsteknologi där deltagare som är mångkunniga inom detta får en möjlighet att växa tillsammans med dem som bedriver historiska projektarbeten. På vägen är det en hel del problematik och nya lösningar som det arbetas med.

Den deltagarbaserade salutogena processen

I det initierande mötet med deltagaren handlar det om att bygga tillit och förtroende (Fukuyama 1995). För många deltagare skapar det delaktighet att inom ramen för en arbetsgemenskap organisera något eget. En så grundläggande sak som att bli välkommen av arbetskamrater över en kopp kaffe är även det av stor betydelse här. Men det är också viktigt att vi kan gå vidare med en process som leder till empowerment för deltagarna. I vår presentation öBli deltagare i Föreningen Arbetarhistoria i Eskilstunaö beskriver vi reflektioner, analys och intuitionsfasen som en abstrakt kognitiv egenskap, som handlar om förmågan att tänka, känna och lära och att lagra och bearbeta information. Det vi upptäckte när deltagarna redovisade sitt arbete i den stora gruppen och fick gensvar på det egna arbetet så växte den egna frågeställningen i betydelse. Även deltagarna växte i denna process.

Här kommer vi till det som kallas för arbetets frigörande process. Man går från rollen som jagad och kontrollerad i massarbetslöshetens samhälle, till att finna en stolthet och betydelse i ett arbete med något som växer i betydelse. Man känner sig inte längre maktlös utan inser att man ingår i ett större sammanhang: öJag kan som medlem i föreningen känna att jag tillhör en gemenskap och utifrån den positionen påverka min egen situation och vara medskapare av en gemenskap.ö

FAiE:s utgångspunkter

FAiE utgår från en helhetssyn på hållbar utveckling innefattande ekologisk, ekonomisk, social och kulturell hållbarhet. Hållbar utveckling kan aldrig bara vara miljöfrågor som atmosfären eller den biologiska mångfalden. Hållbar utveckling måste alltid inbegripa människan och det som påverkar hur vi lever. Erfarenheterna visar att jämlikhet, solidaritet, demokrati och mänskliga rättigheter, liksom vår rätt till en god hälsa, hälsofrämjande arbete och hälsa i arbetslivet (Kjellström m fl 2006) är en viktig grund för en hållbar utveckling. Kampen mot miljöförstöring kan bara nå framgång om den länkas till kampen mot ojämlikhet och fattigdom.

Arbetet med att åstadkomma en hållbar utveckling handlar även om att se på historien utifrån ett hållbarhetsperspektiv. Vi ser detta viktiga och hållbara arbete med arbetarhistoria bli till djupare mänskliga och samhällsliga frågeställningar som utmanar ett samtida historielöst etablissemang. Vår forskningscirkel har numera namnet GAP ó 1900-talet som är en sammanfattning av Glokala Arbetarhistoriska Perspektiv på 1900-talet. Glokalt är sammanslagning av begreppen globalt och lokalt.

Etiska aspekter inom FAiE

Forskningen ska växa fram i en gemensam process och utifrån en demokratisk kunskapssyn, där människor som bärare av olika kunskapstraditioner och erfarenheter kan möta varandra. En mötesplats där vi ser att det finns vardagskunskap, vetenskaplig kunskap, yrkeskunskap, konstnärlig kunskap, tyst kunskap och specialkunskap som olika funktionshindrade kan vara bärare av. Det viktiga är att se och respektera dessa och få ett samspel mellan olika kunskapstraditioner på lika villkor. Mötet ska ske utifrån problem- och frågeställningar som är uttalade och upplevda. Detta skapar en socialt robust kunskap som är förankrad i dem det berör.

Vår deltagarbaserade aktionsforskning är förankrad i en ideologisk inriktning med föreningens målsättning som grund och deltagares eller medlemmars egna uttalade och upplevda problem- och frågeställningar i centrum. Vi vill ta oss tid och ha ett engagemang för ömsesidighet i vårt kunskapsutvecklande dagliga arbete. För att få svar på de frågor man ställt så är det viktigt att använda sig av de metoder som helt enkelt är ändamålsenliga. Kunskapen om dessa metoder är viktiga som verktyg. Det som vi har skapat tillsammans vill vi även publicera offentligt.

En fundamentalt demokratisk attityd och delaktighet i målsättningen för FAiE är ett viktigt verktyg.

FAiE som deltagarbaserad verksamhet

Här följer exempel på projekt som våra deltagare arbetar med eller har arbetat med. Vi vill anknyta till en tidig studiecirkel- och rörelsetradition där problemställningen och deltagarna var i centrum, ett gemensamt ansvarstagande där vi forskar tillsammans med dem det berör.

öForskningscirkeln kan därför ses som ett sätt att återuppliva och vidareutveckla en bildningstradition, men den kan också betecknas som en kvalitativt annorlunda verksamhet med sin starka koppling till forskningö. (Holmstrand och Härnsten 2003, s 17)

Vår målsättning är att våra deltagarbaserade metoder även präglar hela verksamhetens anda och stärks av att samarbeta inom en rörelse med ABF, SPARC och AKS ungefär som Myles Horton uttryckte detta.

öDet är i en folkrörelse som en idé ofta är enkel och direkt nog för att kunna spridas snabbt. Då växer ledarskapet fram mycket snabbt för det är något explosivt som pågår. Man ser att andra som inte är märkvärdigare än en själv, gör sådant man själv aldrig trodde man kunde göra. Man blir djärvare och vågar sig ut på djupt vatten, och när man väl har gjort det, verkar det som om man aldrig hade gjort något annat.ö(Horton 1995, s 89)

Grupparbeten med erfarenheter från arbetsmarknaden

Arbetsmarknaden och det som berör dess institutioner som arbetsförmedlingen och försäkringskassan eller parterna på arbetsmarknaden är något gemensamt som berör deltagarna. Vi frågade oss vad som har hänt på arbetsmarknaden sedan 1950.

Grupparbetena berättade följande om dessa gemensamma erfarenheter.

Kritik av arbetsförmedlingens oförmåga att förmedla arbeten, bristen på personlig kontakt och arbetsförmedlares stora arbetsbelastning beskrivs som systemfel. Arbetssökande är bara öett namn.

Kritiken mot Försäkringskassan handlar om förtroendeläkarnas roll gentemot erfarna specialistläkares kompetens och personliga kontakt. Försäkringskassans toppstyrning där personalen öpå golvetö får ta kritiken är en annan synpunkt.

1990-talskrisens återverkningar på arbetsmarknaden, bankernas makt gentemot politikerna med sin bankakut och dagens lättvindiga utlåning diskuterades. Andra samhällsinstitutioner som diskuterades var ösocialenö med sin nya roll samt skolan och friskolesystemet.

1990-talskrisen skapade passivare arbetsmarknadspolitik, osolidarisk lönepolitik, starkare arbetsgivareorganisationer och svagare fackliga organisationer.

Minnesarbete om utsatthet

Ämnet för minnesarbetet blev naturligt utifrån tidigare grupparbeten och andra diskussioner som fördes. Men en frustration framkom som kan vara naturlig eftersom gruppen och deltagarna befinner sig i en utsatthet. öJag har aldrig varit utsatt!ö blev ett skriftligt svar. Under lunchen berättade hen under en halvtimme om när hen blev utsatt. Efter lunchen började vi om med att alla fick skriva två till tre meningar. Utgångspunkten: Då var jag utsatt! De skrev om hur de varit orättvist behandlade på grund av fackligt arbete, allergier, graviditet, arbetsolyckor och utsattheten om att få mindre ekonomiska medel att röra sig med än när de arbetade. Nästa steg var att alla deltog i att distansera sig från texterna och få fram dess innebörd. Det tredje steget var att få till stånd en strukturell diskussion där man rör sig från olika individperspektiv till strukturella perspektiv. Här följer två exempel:

Om en upplevd framtid

Bidragmottagare som blir kunskapsöverförare blir därmed en bidragsgivare. Ett mentor/lärlingssystem ska ej vara åldersrelaterat eller sjukdomsrelaterat. Kompetensutvecklingen är eftersatt. På grund av detta är vi strax tillbaka på 1930-talet. Även en arbetsskadad har fortfarande sin yrkeskompetens samt specialkompetensen som arbetsskadad.

Otänkbart alternativ?

Att koncentrera utbildning till områden med arbetskraftbrist verkar vara på tok för vettigt för att det ska gå att genomföra. Istället är det upphaussade modeutbildningar till yrket för dagen

som gäller. Här har vi ju till exempel datakörkortet runt -99 som gav strålande tider för allsköns kreativa ökompletterande aktörerö. Ytterligare exempel är kockutbildning och för dagen är det truckkortet som är allena saliggörande. En försvarlig del av Eskilstunas befolkning är numera lycklig innehavare av denna outhärliga entrébiljett till arbetsmarknaden.

Ett projekt om hembygdsutveckling och jordbruksproletariatet

Vår forskningscirkel om Arbetsmarknadspolitikens historia med fokus på de arbetslösa kunde konstatera att det handlade om skiftesreformerna inom jordbruket. Här växte ett lantbruksproletariat som blev till ett industriproletariat. Kent Sandberg kunde nu sätta in kunskapen om Barva i ett nytt sammanhang. Befolkningen på den ena sidan av sockenvägen drogs till Eskilstuna och den andra sidan till Strängnäs och Åkers Styckebruk. På sidan som vette mot Eskilstuna uppstod sågar och kolningsverksamhet genom tillgång till skog. Byggnadsmaterial och kol som den växande industristaden Eskilstuna hade behov av. Men det uppstod ju även nya frågetecken om var dessa sågar och kolningsverksamheter var belägna och vilken teknik de använde. Vi kunde göra jämförelser med Rekarnebygden runt Eskilstuna. Kent Sandberg är nu pensionär och fortfarande aktiv som medlem i FAiE, deltagare i forskningscirkeln och ledamot i hembygdsföreningens styrelse. För Kent som arbetslös, funktionshindrad genom utsliten höft, att han fått en lunga bortopererad och med förslitningar i ryggen med intag av starka värktabletter, så var tiden som deltagare i FAiE en givande tid innan pensioneringen. Nu har han fått en ny höftled och har lagt kryckan åt sidan. Det behövs platser för arbetslösa där de kan få ett värdigt slut på ett aktivt yrkesliv och där våra deltagarbaserade arbetsformer är värdefulla.

Ett historiprojekt om verkstadsindustrin i efterkrigstidens Eskilstuna

Under efterkrigstiden hade Eskilstunaindustrin en uppgång men under 1950-talet började man att skönja en kris. Detta övergick i en uppgång under 1960-talet som slutade i att E A Bergs Fabriksaktiebolag flyttade hela sin verksamhet till Bahco i Enköping. Ett anrikt företag präglad av mångkunnighet, specialkunskaper och innovationskraft lämnade staden. Eskilstuna utropades till årets stad 1970 men därefter kom en allvarlig kris som drabbade den klassiska industristaden Eskilstuna hårt. Krisen berörde också egna identiteter, roller och besvikelser bland de som kom att ingå i den grupp som 2013 kom som FAS-3 deltagare till FAiE för att arbeta med projektet Efterkrigstidens Eskilstuna. En av deltagarna hade arbetat som verktygsmakare, en annan av dem hade aldrig fått chansen att få in en fot i Eskilstunaindustrin efter avslutad utbildning.

Vi började med att definiera vad Eskilstunas regionala specialisering kring verkstadsindustriell produktion bestod av. Den arkivansvarige, med erfarenhet av verkstadsarbete i södra Sörmland och universitetsstudier i historia, sammanställde vilka material som skulle tas fram från Eskilskällan. Själv började han att arbeta med Metall avd 23 och dess efterkrigshistoria där han ville studera diskussionen om arbetskraftsinvandring. Professor Lars Olsson vid Linnéuniversitetet sände en avhandling som handlade om fackföreningsrörelsen och arbetskraftinvandringen som tillsammans med en tidigare sänd avhandling om LO:s invandringspolitik under efterkrigstiden lade en god grund för studier av

ämnet. Stagnationsutredningen från 1958 om Eskilstunaindustrin, Manufakturutredningen från början av 1970 och metallavdelningens svar föll även på den arkivansvariges lott. Den arkivansvarige tog även fram material om Pilotverkstaden som var en stiftelse mellan Eskilstuna kommun, Högskolan Eskilstuna ó Västerås, Fabriksföreningen i Eskilstuna samt Metallindustriarbetareförbundet. Som verksamhetsledare försökte jag även få tillgång till material om Bergslagsdelegationens referensgrupp i Eskilstuna där jag representerade LO-sektionen. En andra person undersökte gjuterierna, vilka de var och skillnaden mellan olika metoder. En tredje person hade en bakgrund som verktygsmakare och hon var intresserad av låsindustrierna.

Mika Koskivuori bar på en besvikelse. Han började på Rekarneskolans verkstadsmekaniska gymnasieutbildning i mitten av 1980-talet. Han var född 1970 och i nionde klass var verkstadstekniska linjen från Rinmansskolan på Årbyskolan till för att rekrytera elever. Industristaden Eskilstunas skimmer i rekryterarnas retorik fanns med hela tiden. När Mika 2013 började arbeta med efterkrigstidens Eskilstuna så välldes all besvikelse fram över retoriken om industristaden Eskilstuna och misstag som han såg i utvecklingen. Det blev en del av den lilla historien att inte fått in en fot i Eskilstunaindustrin och ett Eskilstuna som inte höll måttet. Mika Koskivuori är idag egen företagare med att sälja designade föremål. Mika anser att om han hade fått möjligheten att slutföra projektet istället för att plötsligt sommaren 2014 fått lämna projektet, så hade han kunnat dra viktig lärdom av projektet om Efterkrigstidens Eskilstuna.

Mika Koskivuori intresserade sig för Torshälla maskiner eller Eriksson junior och hur företaget fick rollen som maskintillverkare till verkstadsindustrin när det gällde skärande bearbetning. Det innebar en tillverkning som krävde specialkunskap och mångkunnighet. Under 1980-talet kom den elektroniska informationsteknologin och Torshällamaskiner gjorde djärva försök att ge sig på denna marknad, vilket skulle visa sig bli ödesdigert. Stora brister i kompetens inom företagsledningarna regionalt framstod tydligt i samband med den senare nödvändiga utbyggnaden av de regionala högskolorna. Likaså stora brister bland politikernas förståelse av detta viktiga teknikskifte utlöste en livlig diskussion på ett FAiE-seminarium den 20 maj 2014.

En annan livlig diskussion på seminariet handlade om produktionens organisering, i stora serier som massproduktionen eller mindre serier med omställningar, design, produkt och produktionsutveckling med processer av lärande och utveckling. Erfarenheterna var dock viktiga. En stor del av maskinparken för Pilotverkstaden kom från Torshällamaskiner. Personer med viktiga kompetenser från Torshällamaskiner fick arbete på Pilotverkstaden, Högskolan samt Gymnasieskolans verkstadsdel. Gruppen kring Efterkrigstiden fick ett starkt stöd från det tidigare kommunalrådet Jan-Erik Andersson och genuin kunskap om Eskilstuna industrin i allmänhet och Torshällamaskiner i synnerhet från Jörgen Engström (se FAiE 2014).

Idag står vi inför ett nytt extremt teknikskifte. På vilket sätt kan deltagarbaserade metoder ta tillvara kunskaper och erfarenheter i syfte att arbeta med den utmaningen?

Att bygga, bo- och leva i Eskilstuna

Projektet startades av en tidigare byggnadsarbetare. Han heter Rolf Karlsson och hans idé var att visa olika generationer av byggnadstekniker och boendemiljöer. Vi började med gamla Nyfors, ett bostadsområde som skapades på 1880-talet, därefter barnrikehusen under 1930-talet och därefter bostadsområdet Fröslunda som var en av de första moderna arbetarstadsdelarna under efterkrigstiden vid sidan av Vällingby. Dessa ABC-stadsdelar (Arbete ó Boende ó Centrum) byggdes in i naturen. Miljonprogrammets bostadsområden byggdes på markområden som plattades till för ett rationellt byggande. Miljonprogrammets bostadsområden kan jämföras med dagens bostadsområden som byggs med prefabricerade byggelement. Är detta att se som strukturellt bygghusk som själva byggnadsindustrin står för från ax till limpa? Detta hör samman med arbetsmarknadens utveckling över tid till dagens exploatering av utländsk arbetskraft, försämrade arbetsmiljö, ökade arbetsskador, dödsfall på jobbet och försämrade arbets- och kunskapsinnehåll för dagens byggnadsarbetare.

Detta upprörde Rolf Karlsson och han kom ofta och sade ötitta hur de bygger! En dag blev han upprörd över hur ett företag byggde en företagslokal nära våra lokaler. Arbetarna saknade skyddsanordningar och han visste att det var inhyrd arbetskraft från Polen. Han utbrast att öDe har ju inga hjälmar på sig när de arbetar på taket, nu ringer vi till Byggnads!ö

Rolf Karlsson tog ett stort ansvar för att organisera arbetet med att ta fram äldre bilder på de bostadsområden som vi lyft fram, tillsammans med en yngre arbetslös byggnadsarbetare samt två övriga deltagare. Bilderna analyserades och nya bilder togs från samma vinkel. Bilderna lades ut på vår webbsida med kommentarer. Processen är aktiv, involverande och kollektiv. Den sker i olika steg där gruppen först är i kontorsmiljön och söker lämpliga bilder och därefter för en livlig dialog om urval, vinklar och förhållande till dagens miljö. Därefter planeras lämplig dag där det också anpassas efter väder och ljusförhållanden. Fotograferandet sker ofta i grupp där vi kan tala om utomhuspedagogik och vad det är som man vill och kan förmedla med bilden. Därefter kommer bildarbetet där bild och text ska läggas ut på föreningens webbsida. Rolf Karlsson har en stor roll i utvecklandet av denna deltagarbaserade process.

Att bo och leva i Eskilstuna och teaterprojektet Det sociala arvet

Vi arbetar nu med det som handlar om att bo och leva i Eskilstuna. Vår fokus är bostadsområdena Nyfors och Fröslunda. Arbetet sker även i samarbete med ett teaterprojekt Det sociala arvet som bygger på Stefan Jarls Modstrilogi. Vi gör en affisch, broschyr och en utställning där vi arbetar med projektet Raggare och Mods i Eskilstuna kopplat till att skildra hur det var att bo och leva i Nyfors och Fröslunda. Det handlar om att med illustrationens hjälp föreställa sig livet i ett bostadsområde där vi inte har några bilder till hands. Här används kvalitativa metoder i form av intervjuer, fotoarbeten och diskussioner där de som har bott i Nyfors och Fröslunda får komma till tals. En ny deltagare som har gått på Mälardalens högskola och dess institution för informationsdesign har en stor skicklighet i att illustrera. Vi har en mindre forskningscirkel bestående av illustratören som även dokumenterar, signerar och utvecklar tankar om mods, den öruggaransvarigeö, Fredrik Strömquist som ansvarig för teaterprojektet, andra resurspersoner och jag själv som handledare. Ur detta håller vi nu på

med att utveckla projektet Arbetarungdomarnas politiska och sociala organisering under 1900-talet där subkulturer som raggare och mods ingår.

Seminarieverksamheter

Att organisera större seminarier med längre framförhållning och på annan plats än i våra egna lokaler fordrar ekonomiska resurser i form av lokaler, inbjudningar, tryckkostnader, kaffe och annan förtäring. I två fall har vi haft deltagare som har skrivit rapporter som har seminariebehandlats. Rapporterna var Taylorismens återkomst (Falebäck 2013) och Rösträttsstriden och Hungerdemonstrationerna 1917 (Falebäck 2014).

I ett tredje fall handlade det om att en forskningscirkel som arbetat med arbetsmarknadspolitikens historia, såg detta i ljuset av den avstängning av föreningen som skedde under sommaren där vi även använt intressanta böcker och bjudit in författarna. Vi har arbetat väl med att förbereda seminarierna, läst igenom och studerat materialen noga. I två fall så har vår vetenskapliga ledare professor Lars Ekdahl vid Södertörns högskola haft en viktig roll som bollplank åt rapportförfattaren. Vi har arbetat med ett kollektivt ledarskap med seminarieledare, koordinator mm. Samtliga seminarier har spelats in och gjorts till ljudfiler och skrivits av. I fallet med inbjudna författare och egna medverkande så har vi färdigställt rapporten Arbetsmarknadspolitik för Full Sysselsättning? ó Hur ser de Arbetslösas väg till Kunskap, Lärande och Kreativitet ut? (Hammer 2014) På våra två första seminarier hade vi tjugo deltagare och på det sistnämnda om arbetsmarknadspolitik och full sysselsättning så hade vi 25 deltagare. Seminarierna har vi genomfört på ABF i Eskilstuna i samarbete med SPARC och AKS. Ett arbete pågår med den kommande boken öDet unika Eskilstuna ó Ur ett arbetarhistoriskt perspektivö. Den kommer att seminariebehandlas innan den slutligen trycks och även här kommer vår vetenskapliga ledare Lars Ekdahl att få en viktig roll.

Arbetarteaterprojektet

Under våren 2014 tog FAiE initiativ till bildande av Föreningen Arbetarteater i Eskilstuna genom att bilda en interimsstyrelse tillsammans med olika teatergrupper. Vi har nu tänkt om och istället startat upp processen genom att skapa projektet Arbetarteater där bildandet av en förening är steg två. Tanken är att under professionell konstnärlig ledning få till stånd en deltagarbaserad process mellan amatörer och professionella och att vi ska utgå från det material och den problematiserade historia som vi har åstadkommit. Vi vill skapa ett bra samarbete med Kulturföreningen Royal i Eskilstuna och se Royal som arena för scenframträdanden. Kulturföreningen har byggt om den tidigare biografen Royal i det genuina arbetarkvarteret Nyfors till en scen och mötesplats. Vi har som målsättning att kunna arbeta med Carsten Palmaer, med ett förflutet inom den progressiva teatern i Sverige, som rådgivare och även få till stånd ett samarbete med det nätverk som Carsten Palmaer omger sig med.

Vår tidigare deltagare Lennart Karlsson är en viktig resursperson. Han har ett förflutet inom teaterverksamheten i Eskilstuna och i riksteatern sedan 1980-talet Viktiga samarbetspartners är ATF Arbetarteaterförbundet, SPARC, ABF, AKS och LO. I hela vårt arbete lägger vi vikt vid FAiE:s etiska aspekter och arbetarrörelsens värdegrund.

Vår idé är att skapa en öProgressiv Arbetarteater med humor, allvar och samhällskritik i en spetsfundig formö. Syftet är också att ta till vara det som är viktigt och ändamålsenligt i olika teaterformer utifrån det som ska komma till uttryck och gestaltas. Här tar vi inspiration från den dramatiska teaterformen, episka teaterformen och olika former av komedier. Detta handlar om att inte vara dogmatisk utan istället vara pragmatisk. Vi talar om en kulturell kamp som reflektion som även Paulo Freire hade tankar om.

öDen grundläggande uppgiften för dem som är engagerade för kulturell kamp för medvetandegörande är inte att i egentlig mening tillverka den befriande idén utan att inbjuda folket till att med sina egna sinnen uppfatta sanningen om sin verklighetö.
(Freire 1974, s 83)

I FAiE utgår vi från det friska

Föreningen är antiauktoritär vilket inte är detsamma som att bortse från viktiga auktoriteter och vi forskar tillsammans med dem det berör. Verksamheten ska präglas av en känsla av sammanhang och arbetet ska upplevas som meningsfullt. Det ska finnas utrymme för en hälsofrämjande kreativitet (jfr Antonovsky 2005 och Frankl 2006).

I grunden handlar det om hur vi ser på varandra, om människosyn och om vad som blir viktigt att ägna vår uppmärksamhet åt. Vi arbetar med att förena tankar om det salutogena att utgå från det friska, känslan av sammanhang och begreppet mening med vår deltagarbaserade verksamhet och vårt arbete för att skapa empowerment (maktgöra) därför att deltagarbaserad verksamhet är hälsofrämjande.

öI den klassiska folkhälsomodellen är det 'experten' som definierar vad som är problemet. Kunskapen om vad som är problem härrör från storskalig forskning. Den förändringsidé som ligger till grund för den klassiska folkhälsomodellen är att folkhälsa kan uppnås genom att ingripa i verkligheten och framför allt genom att rätta till världen och ta bort de sjukdomsframkallande orsakerna.ö (Starrin 1997, s 24)

Låt oss utmana den klassiska folkhälsomodellen för att se vad en deltagarbaserad salutogen modell kan komma fram till.

Under min tid som SO-lärare i början av 2000-talet så arbetade jag i ett lärarlag som försökte att utveckla en salutogen profil. Jag satte mig in i vad detta innebar och läste och studerade Aaron Antonovskys bok *Hälsans mysterium*. De som var med och bildade FAiE, förutom ledamöterna i styrelsen, kom från projektet SeHistorien där jag var verksamhetschef. Under hösten 2012 genomförde vi en teoretisk kvalitativ intervjustudie utifrån tanken om KASAM och Mening med livet på eget initiativ. Studiens huvudsakliga syften var att besvara följande tre frågeställningar: 1. Vad ger mening i arbetslivet? 2. Hur uppnås en känsla av sammanhang i arbetet? 3. Hur kan ovanstående uppnås när individer innehar funktionsnedsättningar? Intervjuerna genomfördes av mig själv och Lennart Karlsson. Våra frågor var 1. Vad gör du för att skapa en arbetsplatsliknande verksamhet varje dag? 2. Vad gör du för att göra denna arbetsplatsliknande verksamhet meningsfull? Intervjuerna bearbetades därefter av en av deltagarna som hade arbetat med Aaron Antonovskys och Viktor Frankls metoder på

magisternivå på Mälardalens högskola. Det var således erfarenheterna av detta som vi förde vidare i vårt arbete inom FAiE.

öMot den klassiska folkhälsomodellen kan man ställa den folkliga hälsomodellen. I den är det medborgarna i det lokala samhället som tillsammans definierar vad som är problematiskt och vad som bör åtgärdas.ö (Starrin 1997, s 25)

Utgångspunkter i forskningscirkeln

Forskningscirkeln pekar på arbetarrörelsens historielösa framtidsdiskussion och dess stora brister genom att anknyta till Viktor Frankl och boken *Livet måste ha mening*. Vi behöver fråga oss i synnerhet idag när vi håller på att göra om historiska misstag, vad det är som förvandlar människor till okänsliga myndighetspersoner och hur det kommer sig att vi själva klarar av att behålla vår mänskliga värdighet i kampen för överlevnad. Respekt för människor där vi ska verka för allas rätt till respekt innebär att vi har såväl en mångkulturell som en antirasistisk inriktning. Vi är inte alltid starka, virila, fulla av handlingskraft och självkänsla. Vi kan alla ha våra krämpor och kan bli fysiskt eller psykiskt utmattade eller sjuka. Då får vi inte bli rädda för svaghet eller förakta den utsatte. Förakt bottnar i egen rädsla för utsatthet. Detta är en grogrund för en fascistisk eller nazistisk idévärld och rasistiska och främlingsfientliga krafter (jfr Ofstad 2012).

Ett hälsosamt deltagarbaserat historiearbete

Inom FAiE är vi helt klart inspirerade av deltagarbaserad forskning i vårt sätt att arbeta och vi kan tydligt se fördelarna med att människor uppmuntras att ta egna initiativ och genomföra större eller mindre arbeten utifrån sina egna erfarenheter och intressen.

öUtifrån en demokratisk kunskapssyn blir mångfalden och variationen av kunskaper värdefull. Ett sådant synsätt leder också till insikten att alla människor har viktiga resurser men att de flesta inte fått chansen att använda dem. Ytterligare en viktig utgångspunkt ligger i betoningen av fördelarna med en kollektiv kunskapsbildning.ö (Holmstrand och Härnsten 2003, s 258)

Forskningscirkeln (och även andra verksamheter) arbetar utifrån en grund där vi har gått från individuella till strukturella perspektiv, eller som jag skrev tidigare: från den lilla till den stora historien.

öI sin genuina folkrörelseförankrade form är forskningscirkeln ett verktyg för de underprivilegierade ó ett sätt för maktsvaga människor och grupper att stärka sin kontroll över de egna livsvillkoren. Detta måste respekteras och kräver ödmjukhet av dem som kanske är vana att driva på, eller lösa problem på uppdrag av andra.ö (Lundberg 1997, s 63)

Vi har genomfört minnesarbeten kring utsatthet och grupparbeten om arbetets marknad och arbetsmarknadens institutioner. Även vår nya möteslokal har en samlande betydelse för möten, miniseminarier, forskningscirkelar, fikastunder, luncher och festligare sammanhang.

Vår erfarenhet är att deltagare blir friskare när de finner sin plats hos oss, därför att vi har funnit att en deltagarbaserad verksamhet bidrar till hälsa.

FAiE utgår från en mer demokratisk och humanistisk arbetslinje och aktiv arbetsmarknadspolitik inom ramen för en politik för full sysselsättning och återupprättad välfärdspolitik, till skillnad från en arbetslinje med FAS 3 med dess fokus på disciplin, kontroll, och godtycke. I sin avhandling *Arbetslinjer ó i Svensk socialpolitisk debatt och lagstiftning 1930-2001* pekar Malin Junestav (2004) ut vilka olika arbetslinjer som skapats och vilka värdegrunder och intressen som de vilat på. Under dessa förutsättningar blir FAiE en plats för rehabilitering tillbaka till ett mer demokratiskt och utvecklande arbetsliv där man utvecklar arbetets innehåll och en plats för ett värdigt avslut på ett långt arbetsliv. Vi skapar en möjlighet att bli välmående och aktiva pensionärer i en grupp som växer. FAiE blir även viktigt för ett samhälle som ser värdet av en problematiserad arbetarhistoria med den lilla och stora historien i en känsla av sammanhang och mening och historia och framtid som möjligheter.

Referenser

Antonovsky, Aaron 2011: *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och Kultur.

Brevskolan 1978: *Vem bestämmer vår framtid? Ett studiematerial om ekonomisk demokrati*. Stockholm: Brevskolan.

FAiE 2014: Ljudinspelningar från samtal med Jan Erik Andersson och Jörgen Engström 2014-03-04 och med Jörgen Engström 2014-05-20.

Falebäck, Sören 2013: *Taylorismens återkomst*. Eskilstuna: FAiE.

Falebäck, Sören 2014: *Rösträttsstriden och Hungerdemonstrationerna 1917*. Eskilstuna: FAiE.

Forsberg, Erik & Starrin, Bengt (red) 1997: *Frigörande kraft ó empowerment som modell i skola, omsorg och arbetsliv*. Stockholm: Gothia.

Frankl, Viktor 2012: *Livet måste ha mening ó Erfarenheter från koncentrationslägren ó Logoterapiens grundbegrepp*. Stockholm: Natur och Kultur.

Freire, Paulo 1974: *Kulturell kamp för frihet*. Stockholm: Gummessons.

Fukuyama, Francis 1995: *Trust: The social virtues and the creation of prosperity*. London: Hamish Hamilton.

Hammer, Göran (red) 2014: *Rapport från seminariet Arbetsmarknadspolitik för Full Sysselsättning? ó Hur ser de arbetslösas väg till kunskap, lärande och kreativitet ut?* Eskilstuna: FAiE.

Hjälte, Hans 2010: Vem bestämmer vår framtid? Ledarsida, Tidningen Folket den 7 maj 2010.

Holmstrand, Lars & Härnsten, Gunilla 2003: *Förutsättningar för forskningscirklar i skolan. En kritisk granskning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Horton, Myles 1995: *Den långa striden: en självbiografi*. Linköping: Vuxenutbildarcentrum.

Junestav, Malin 2004: *Arbetslinjer i svensk socialpolitisk debatt och lagstiftning 1930-2001*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Kjellström, Tord, Håkansta, Carin & Högstedt, Christer (red) 2005: *Folkhälsa, hållbar utveckling och globalisering*. Stockholm: Statens Folkhälsoinstitut.

Lundberg, Bertil 1997: Forskningscirklar ó makt över kunskapandet. I: *Forsberg & Starrin 1997*, ss 50-63.

Ofstad, Harald 2012: *Vårt förakt för svaghet: Nazismens normer och värderingar ó och våra egna*. (Ny utg.) Stockholm: Karneval förlag.

Starrin, Bengt 1997: Inledning. Empowerment ó begrepp och tillämpning. I: *Forsberg & Starrin 1997*, ss 5-32.

Framväxt av *Ö* Entreprenöriell Aktionsforskning *Ö* en folkbildningsmodell för hållbara framtider?

Miriam Sannum . miriam.sannum@sv.se

I december 2012 godkändes Västra Götaland av en internationell kommitté och United Nations University som ett *Ö*Regional Centre of Expertise^ö i en region som verkar proaktivt med lärande för hållbar utveckling. Alla RCE i det globala nätverket ser mycket olika ut, men alla har fyra gemensamma grundpelare: Transformative learning, Collaboration, Governance och Research and Development (se RCE 2012). I relation till detta och SPARC- kursen i deltagarbaserad aktionsforskning har *Ö*entreprenöriell aktionsforskning^ö tagit form som en folkbildande deltagarbaserad aktionsforskningsprocess för hållbarhet.

Bakgrund

Upprinnelsen till att ansöka om att bli ett RCE var att vi var några aktörer i Västra Götaland som hade reagerat på återkommande mer eller mindre stereotypa beskrivningar av regionen, dess utmaningar och möjligheter inför framtiden. Ekonomisk tillväxt, högre utbildningsnivå, etablering av högteknologiska forskningskluster och urbanisering dök ständigt upp som oproblematiserade patentsvar vid konferenser och liknande. Ett besvärande faktum som t.ex. aldrig framkom var att ju längre formell utbildning, desto större ekologiskt fotavtryck dvs. den typ av kunskap som genereras vid våra lärosäten idag leder inte per automatik till ökad hållbarhet. Lars Holmstrand refererar till Fals Borda som betonar nödvändigheten av moraliskt ansvarstagande forskning, undervisning och handling med tydliga politiska konsekvenser (Holmstrand 2006). Även Arjen Wals påtalar att utbildningen behöver transformeras med hänsyn till hållbarhet och refererar till David Orr som uttrycker sig på följande drastiska sätt *Ö* education is basically equipping us to become more effective vandals of the earth^ö (Wals 2010, s 382). Stadigt minskar vi människor totalt sett våra framtida möjligheter (Krugman 2014, Leach et al 2012).

Vid regionala konferenser presenterades likaså urbaniseringen som tagen för given och problematiserades lika lite som man pekade på det ömsesidiga beroendet mellan stad och land. Något som definitivt aldrig togs i beaktande var David Orr^ø forskningsresultat: *Ö*It should be a matter of some embarrassment that the best ideas about the challenge of sustainability and appropriate responses to it have come disproportionately from people and organizations at the periphery of power and influence not from those at the center^ö (Orr 2002, s 74). Det var just detta vi så många gånger hade stött på i praktiken; kloka och handlingskraftiga människor i samhällets och organisationers utkanter som i det tysta tänkte och gjorde fantastiska saker och som vågade bryta med etablerade strukturer.

Utgångspunkten för RCE Västra Götaland är att vi inte vet hur hållbar utveckling ser ut. Vi vet inte vilka erfarenheter, kunskaper och färdigheter som är eller kommer att vara mest relevanta etc. Hållbarhet genomsyras av osäkerhet och tvetydigheter (Wals 2010, Bussey et al 2012). *Ö*Vi vet inte^í *ö* är en ledstjärna och en etisk hållning i det vi gör. Vi kan inte annat än

hålla med Flood som menar att: öIt helps to keep in mind that human thought is not capable of öknowing the wholeö, but is capable of öknowing that we don't knowö. This is a pretty significant step forward in human understanding.ö (Flood 2001, s 143). Vad vi däremot vet är att det inte är hållbart att leva som vi gör idag och att vårt utbildningssystem hittills inte förmått bidra till transformation av samhället i en takt som motsvarar de utmaningar vi står inför. Att verka för hållbarhet är ett etiskt ställningstagande. öUtan etik är kravet på hållbar utveckling ogrundatö. ö (Kemp 2005). Det handlar inte om att rädda jordklotet, utan om vilka framtider som kommer att vara möjliga för mänskligheten som en del av ekosystemet.

RCE Västra Götaland är öppet för alla som vill bidra till stark hållbarhet dvs. ökad social hållbarhet inom de gränser som de naturgivna förutsättningarna anger (Leach et al 2012). Det är ett växande polycentriskt nätverk som erbjuder en ömsesidig resurs- och kunskapsbas, inspiration, kritiska och coachande vänner etc. Att det är polycentriskt innebär att det rhizomatiskt (Deleuze & Guattari 1994) och oförutsägbart växer fram noder/centra på olika ställen i regionen vilka utgörs av RCE- parter som vill samverka utifrån gemensam geografisk placering och/eller fokusområde. Vi ser hela RCE Västra Götaland som deltagarbaserad aktionsforskning; tillsammans utforskar vi hur vi kan bidra till hållbarhet (lokalt och globalt) genom att agera, reflektera och lära tillsammans samt dela med oss av våra kunskaper. Det är en arena: *öí* where participants can play with ideas. This is a critical approach in which reflection, imagination, and analysis are necessary elementsö (Aagaard Nielsen & Svensson 2006). Detta har hittills skett helt utan finansiering från FN eller någon annan instans vilket är en del i utforskandet; vad kan vi åstadkomma med de resurser som vi redan har?

Formulering av aktionsforskningsfrågor

Under våren 2013 hölls fem kick- off workshops i olika delar av regionen. Syftet med dessa var att nå så många som möjligt som var intresserade av att bli del av RCE VG och att tillsammans formulera aktionsforskningsfrågor för den fortsatta processen. Den del av workshopen som handlade om att formulera frågor gick till så att var och en på egen hand fick reflektera över vilka frågor som de upplevde som viktigast att jobba utifrån i RCE VG. Varje fråga skrevs på ett papper och i mindre grupper fick deltagarna läsa en lapp i taget under det att de övriga lyssnade uppmärksamt. Den eller de som hade formulerat liknande frågor lade dessa lappar i närheten av varandra. När alla lappar var på bordet uppmuntrades deltagarna att tillsammans sätta rubriker i form av frågor på grupperna av lappar. Här poängterades att *alla* som hade skrivit lappar i en kategori skulle vara överens och att det mycket väl kunde vara så att en grupp av lappar splittrades upp i flera när man klargjorde vad man egentligen menade. Det var också helt ok att sätta rubrik på en enstaka lapp. I sammanställningen nedan har dessa rubriker kondenserats ytterligare en gång:

Hur kan vi nå inre omställning; förändrade tankemodeller, attityder och värderingar? Hur ta tillvara människor och deras inneboende kreativitet och drömmar i hållbarhetsprocesser? Hur skapa delaktighet och generationsövergripande mötesplatser? Hur kommunicerar vi hållbar utveckling, även så att politiken påverkas att fatta de nödvändiga besluten? Hur får vi med t.ex. hälsoperspektivet mer i diskussionen om hållbar utveckling? Hur skapa ett nätverk där ögodaö konkreta exempel, aktuell information och kontaktpersoner synliggörs? Hur

skapa symbios mellan stad och land? Hur skapar vi system (bl.a. ekonomiska) som underlättar och stimulerar hållbara val? Hur kan samhällets befintliga institutioner bidra till omställning? Hur använda gamla och nya medier för hållbarhet? Hur skapa ett samhälle som är genomlyst? Hur tillvarata ändliga resurser respektive hitta/uppfinna fler alternativa resurser?

I denna sammanställning kan man se att frågorna rör dels personlig inre omställning, sociala och gemensamma angelägenheter (kulturellt och strukturellt) samt hantering av fysiska resurser.

Framväxt av REKO hållbarhetsnav i det polycentriska RCE- nätverket

I och med dessa kick off- möten uppstod ett behov av att kommunicera bilder, modeller och exempel på vad RCE VG som deltagarbaserad aktionsforskning skulle kunna innebära. HUR skulle vi ta oss an de aktionsforskningsfrågor som nu hade formulerats? Ett sätt skulle kunna vara att fokusera på en fråga i taget och hitta lämplig forskningsmetod för respektive fråga. Ett annat sätt kunde vara att försöka fånga in ett konkret lokalt engagemang och sedan undersöka på vilka sätt och i vilken grad dessa frågor berörs i just detta projekt.

I Trollhättan hölls det allra första kick off mötet och det var också här som de första aktionsforskningsfrågorna formulerades. Under de månader som nu följde fångade jag upp olika intressen av att göra något i just Trollhättan på hållbarhetstemat. Som alla processer är också denna framväxt utan egentlig början och slut (Deleuze & Guattari 1994). Ett äldre par hade t.ex. blivit inspirerade av ett varuhus med uteslutande lokalproducerade och ekologiska produkter under en resa till USA. Ett antal studenter hade gått en sommarkurs på högskolan och presenterade visioner för Trollhättans stad. Vid samtalet i fikapausen efteråt framkom det att de inte hade vågat redovisa och framföra sina verkliga visioner av rädsla att bli betraktade som oseriösa och alltför kritiska till rådande system. De saknade sammanhang att utveckla dessa perspektiv. Ett socialt företag bedrev stadsodling och var redan från start en av parterna i RCE VG. Några tjänstemän från kommunen hade deltagit i upptaktsmötet, liksom några lärare från högskolan samt någon från centrumföreningen.

I slutet av 2013 skickade jag ut en inbjudan till alla dessa potentiella intressenter, samtliga medlemmar i RCE- nätverket m.fl. med en uppmaning att sprida inbjudan vidare. Till den första träffen kom ca. 15 personer, varav drygt hälften var från Trollhättan. Deltagarna introducerades till RCE VG som aktionsforskning och en enkel fyrfältsmodell med öindividuellt inåtö, öindividuellt utåtö, kollektivt inåtö samt ökollektivt utåtö presenterades som förslag till orienteringskarta för den fortsatta processen. Deltagarna fick var sin reflektions-/aktionsforskningsbok och uppmanades att notera iakttagelser, reflektioner och idéer. Efter presentationsrundan inventerade vi vilka förhoppningar respektive farhågor vi hade kring ett lokalt hållbarhetscentrum. Först fick alla fundera på egen hand, därefter i mindre grupper.

Bland förhoppningar noterades lokala produkter och tjänster, samarbete, synergieffekter, inriktning på hållbarhet. Farhågor handlade bland annat om för få eldsjälar och svårigheter med långsiktigt engagemang.

Med detta som utgångspunkt inbjöds deltagarna till öenvisioningö (Ziegler 1995); att med fantasins hjälp hoppa in i en framtid där alla förhoppningar besannats och alla farhågor kommit på skam. De uppmanades att hitta en plats där de ostört kunde ägna sig åt att i sitt inre vandra omkring i denna framtid och utforska hur där såg ut, lät, luktade, kändesí (Brydon-Miller et al 2011). I nästa steg inbjöds de att i par guida varandra i sina framtider. Den som lyssnade fick lov att medvetet öparkera undanö sina egna bilder, värderingar och tankar för att sedan kunna leva sig in i den andres berättelse som om den var den enda existerande verkligheten just då. Många gånger dyker det upp mycket konkreta idéer och drivkraft att förverkliga dessa under visionsprocesser. Kanske är det allra viktigaste att visionsprocessen öppnar för kunskaper och insikter som vi annars inte låter komma uttryck och att de väcker vår kreativa fantasi.

Våren 2014

Efter det första mötet i november 2013 dröjde det till januari innan nästa träff. En ny inbjudan skickades med uppmaning att sprida vidare. En något mindre skara samlades som bestod delvis av samma personer som i november, delvis några nya. Inledningsvis presenterades ånyo RCE VG som aktionsforskningsprocess och Trollhättan som möjlig nod/nav. Därpå följde en presentationsrunda och under tiden denna pågår ser jag hur en av deltagarna (som är med för första gången) får något frånvarande i blicken och när det blir hennes tur så hör hon sig själv berätta att hon länge har drömt om att driva en vegetarisk restaurang och att hon nu plötsligt inser att detta kanske är en öppning för henne att ta det steget. Vi gjorde en gemensam dagordning för resten av eftermiddagen med hjälp av Fleckø Synergimetod (Fleck 2005).

Detta är ett mycket effektivt och demokratiskt sätt att genomföra möten som bygger en kultur av kollektivt ansvar och ledarskap samtidigt som varje person blir synlig och tydlig i sitt ledarskap. Synergimetoden har i princip sedan använts vid samtliga möten och har på så vis också blivit en del av aktionsforskandet. Vid nästan varje möte har det tillkommit nya personer och dessa har då fått en introduktion till det aktionsforskande förhållningssättet och en reflektionsbok med uppmaning att notera reflektioner kring de personliga respektive kollektiva perspektiven. Kvinnan som såg möjligheten att byta bana till att bli krögare tog med en kompanjon och ganska snart hade dessa två startat ett företag och tagit tjänstledigt fr.o.m. följande höst för att förverkliga sina visioner.

Under våren presenterades idén om ett hållbarhetsnav i Trollhättan på en lokal mäsas samtidigt som det bjöds in till ett informationsmöte och strax därefter en workshop på plats i de lokaler som skulle kunna bli aktuella. Inför denna workshop i maj, som även annonserades i lokalpressen, insåg jag att det behövdes en tydligare struktur för aktionsforskandet som bar framåt mot handling och entreprenörskap. I en workshop som jag arrangerat några veckor tidigare på temat öBlue Economyö (Pauli 2013) hade jag prövat att låta deltagarna inventera resurser med den enkla öjag ó viö-modellen som grund. Detta hade fungerat förvånansvärt bra och nu utvecklade jag denna med att dels lägga till dimensionen ödetö samt förtydliga med frågor i de olika dimensionerna för resurser respektive behov. öDetö fick i detta sammanhang stå för platsen (huset, staden, omlandet).

Vid detta tillfälle deltog närmare 25 personer, varav cirka hälften var nya i sammanhanget. De blivande krögarna testade nu på sin nya bana genom att bjuda på en fantastisk vegetarisk buffé som upptakt till denna workshop. Därefter vidtog en presentation av RCE VG och öVi vet inte i ö som utgångspunkt för vår aktionsforskning ó reflektionsböcker delades ut. Var och en fick en resurs- respektive behovskarta; cirklar med 12 sektorer och lika många frågor. På post-it-lappar skrev respektive deltagare vilka personliga resurser (inåt och utåt) man ville bidra med, vilka resurser öviö (det sammanhang man kom ifrån) skulle kunna bidra med (kulturella, strukturella/materiella) samt vilka resurser man identifierade på platsen. Det var fyra konkreta frågor kopplade till öjagö, öviö samt ödetö för att identifiera resurser respektive behov. Dessa lappar satte var och en upp på motsvarande kollektiva kartor på väggen där man då kunde få en överblick av de samlade tillgångarna respektive behoven (som också kan ses som en form av tillgång). Efter denna kartläggning gjordes en visionsprocess som landade i att deltagarna målade de personliga visionerna och sedan gestaltade/presenterade de gemensamma visioner som man formulerade i mindre grupper. Att arbeta med framtidsfrågor handlar inte om att förutsäga vad som komma skall, utan snarare om att med kreativitet engagera sig i nuläget för att generera önskade framtider. Från en tänkt position då visionen var förverkligad fick de sedan minnas tillbaka till maj 2014 och vad som hade hänt sedan dess (back-casting); var och en skrev lappar som man fick läsa upp och sedan placera längs en tidslinje. Kvällen avslutades, som vanligt, med en reflektionsrunda där många deklarerade sitt engagemang och vad man såg som sitt nästa steg. Vi skiljdes åt upprymda och fyllda av entusiasm.

Att få uttrycka sig skapande involverar alla sinnen och kan låsa öppna upp känslomässiga och intellektuella önskemål som inte kan uttryckas rationellt och intellektuellt (Davies och Sarpong 2013). Shelley Sachs uttrycker det som att öWe all have an inner space where we can picture thingsí It is a space without walls, without divisionsö (Ernstman et al 2012). Även om vi alla har detta inre rum är vi mer eller mindre medvetna om det och känner oss hemtama där. Kanske har skapande metoder särskilt viktiga aspekter att bidra med till aktionsforskning. Pablo Picasso påstod t.ex. att han aldrig hade gjort en målning som konstverk utan att det handlade om forskning. Enligt Budd Hall (2001) har deltagarbaserad fått den mest värdefulla inspirationen från konsterna: sång, dans, poesi och samtal. Hall lyfter frågan om hur naturen skall kunna bli en öaktionsforskareö; en tystlåten deltagare och partner som vi delar planeten med. Naturen, platsen, ödetö dvs. icke- antropocentriska perspektiv är lika viktiga för helheten som öjagö och öviö.

Hösten 2014

I augusti stod det klart att lokalerna i Villa Stranna skulle bli lediga inom en snar framtid och att kommunen var villig att hyra ut dessa till marknadsmässig hyra. Det hade med andra ord plötsligt blivit öskarpt lägeö vilket också var rubriken på det mail som skickades ut till alla som varit med vid något tillfälle tidigare (fortfarande med uppmaning att sprida inbjudan vidare till nya intressenter). Denna gång var vi cirka tio personer som träffades och undrade var alla andra entusiaster hade tagit vägen. Hade de skrämts av att idéerna nu skulle sättas i verket?

Vid mötet två veckor senare när det var aktuellt att bilda ekonomisk förening för att kunna skriva kontrakt med det kommunala bostadsbolaget var antalet deltagare halverat ännu en gång. Vid de därpå följande mötena, som i hög grad kom att handla om föreningsbildning och praktiska frågor, var vi oftast högst fem deltagare. I detta skede hade vi god hjälp av Coompanion kring förslag till stadgar och vad man bör tänka på när man bildar en ekonomisk förening. I november skrevs kontrakt och öppningsdatum sattes till 1 december. Kärntroppen utgjordes då av de som skulle driva den vegetariska restaurangen öVegolyckanö samt det sociala företaget öVingalandö som skulle öppna café och butik. Styrelsen i övrigt bestod av en av de studenter som hade gjort ett arbete om framtidens Trollhättan samt en arkitekt från Uddevalla. På grund av fördröjda renoveringsarbeten försköts öppningsdatum, men sedan årsskiftet 2014/15 är verksamheten igång och fler aktörer som vill bedriva verksamhet är på väg in i huset.

De viktigaste insikterna

Det är en brokig skara människor som är engagerade i Villa Stranna och som utgör vad man skulle kunna kalla öa learning communityö (Senge & Scharmer 2001) eller ölearning ensembleö (Wals et al 2009). Övervägande andelen av de som driver verksamhet i och kring huset på daglig basis (caféet, butiken, glasstillverkning samt stadsodlingen) är eller har varit långtidsarbetslösa eller långtidssjukskrivna. Några av dessa är eller kommer att bli anställda i det sociala företaget Vingaland.

Framväxten av och verksamheten i Reko hållbarhetsnav knyter i princip an till alla de forskningsfrågor som formulerades under uppstartsmötena. Visserligen ligger Villa Stranna alldeles vid torget, men här möts stad och land inte minst genom samarbeten med producenter av livsmedel mm. på landsbygden. Vi kan också konstatera att såväl förhoppningarna som farhågorna från den allra första träffen fortfarande är högst relevanta och aktuella. Flera förhoppningar är på god väg att besannas och flera farhågor finns med i bakgrunden som observandum.

Även om Reko inte har blivit motarbetat av etablerade strukturer såsom högskola, region, kommun, köpmannaförening etc. så kan man konstatera att de hittills heller inte har varit särskilt aktiva med att underlätta och stödja processen. Möjligen kan detta ha något att göra med att det, enligt Flood, finns ett behov att emancipera privilegierade människor från deras ideologier och maktstrukturer (Flood 2001). Många människor som är verksamma i etablerade strukturer förväntas tänka och agera i enlighet med de normer och värderingar som gäller där. Många gånger finns varken mentalt eller tidsmässigt utrymme att bryta dessa invanda mönster, i synnerhet inte om man har privilegierade och inflytelserika positioner.

Tid och timing är förmodligen de mest svårbedömda faktorerna, inte minst i processer som är transformativa och entreprenöriella. Vi är vana vid att planera och schemalägga medan vi har påtagliga svårigheter att förhålla oss till framväxt/uppkomst (emergence) och rhizomatiska processer. I nästan alla processer upplever några deltagare att det går alldeles för långsamt fram, medan andra upplever att det går för snabbt. Redan efter några få möten började några deltagare uttrycka frustration över att vi bara pratade och inte kom till skott. Medan andra (i

vissa fall samma personer) upplevde att det alltför snabbt övergick till konkret verksamhet på hösten.

Timing handlar om att aktiviteter både skall passa in i omvärldens omständigheter och samtidigt i det privata livets förutsättningar. De personer som har varit mest drivande har visat en fascinerande och imponerande beslutsamhet och vilja utan att för den skull blunda för tvivel, orosmoln och hinder på vägen. En slags skräckblandad förtjusning är kanske en bra beskrivning av förverkligandet av Reko hållbarhetsnav. En viktig aspekt av ledarskapet har varit att lita på processen och vara trygg med att de personer som kommer är de rätta även när de är väldigt få. I den här processen har vi fått erfara att det kan räcka med väldigt få som bär en process och tar det transformativa och entreprenöriella språnget till konkretisering. Andra engagerade kommer säkerligen tillbaka när timingen är rätt i deras liv.

En utmaning i detta projekt har varit att det hela tiden har tillkommit nya människor medan andra har deltagit sporadiskt. En liten skara har troget deltagit i nästan alla möten. Det har inneburit att vi varje gång har fått rekapitulera vad som har hänt tidigare och i viss mån starta om från början. Å andra sidan har detta medfört en större dynamik och öppenhet att släppa in nya människor. Våra träffar har varat i minst fyra timmar för att vi både skall hinna landa, lära känna varandra och ta steg framåt. En dans med ett steg bakåt och två steg framåt.

Den transformativa vändpunkten kom då deltagarna djuplyssnade till sig själva och varandra samt gestaltade vision och framtidshistoria, vid workshopen i maj. Här menar jag att processen gick från att se möjligheterna som potentiella till ett agerande som utgick från en framtidsposition där förverkligandet redan var ett faktum. En av deltagarna uttryckte detta som att hen aldrig hade känt sig så stark och handlingskraftig tidigare. Detta uttryck av empowerment säger något om tillståndet, men också om processen fram dit ö – a shift takes place in how they view and assess their individual and collective futures (Mehlmann et al 2010).

Den aspekt i aktionsforskningsmodellen som har varit knepigast att skapa utrymme för är den egna kroppen och rörelse. Vi har pratat om det och emellanåt lagt in rörelse- och dramaövningar som involverat kroppen och tränat lyhördhet för dess behov, men alltför ofta har detta kommit i skymundan för behovet av samtal.

Den allra svåraste utmaningen är och har varit att tillgängliggöra processen och erfarenheterna till dem som inte har nåtts av mailutskick eller läst de inbjudningar som lagts på RCEWEST-hemsidan. Redan från start har uppmaningen att blogga m.m. lyfts, men först efter workshopen i maj startade jag en sådan. Sedan dess har tyvärr inga uppdateringar skett, varken av mig eller av någon annan.

Att vara den som initierar och tar ansvaret för en aktionsforskningsprocess handlar om ledarskap. Jag har försökt att vara tydlig med i vilket sammanhang som jag agerar och vad jag vill med mitt ledarskap och den entreprenöriella aktionsforskningen. Det sätt jag har försökt att ta ledarskap i denna process överensstämmer med hur jag ser på ledarskap för hållbarhet. Den övergripande etiska hållningen och drivkraften är att komma ifrån överutnyttjandet av naturresurser, minimera spridningen av ekologiskt destruktiva substanser, att minska klyftor

och orättvisor i samhället och låta fler (helst alla) komma till tals. Min roll ser jag som möjliggörare; ofta genom att ordna med praktiska saker som att skicka inbjudningar, boka lokal, fixa fika och föreslå struktur för möten etc. Även om det som i Trollhättan finns flera intressenter och aktörer som har liknande drivkrafter så krävs det ledarskap som underlättar och skapar utrymme för processen. Som Otto Scharmer och Peter Senge påpekar: *Self-organizingö cannot always be left to itself. Often, even though there is a common issue of broad and deep concern, little happens without help. In particular, if the issue area represents a long-term, systemic set of challenges, it might be the very type of issue which organizations find themselves unable to confront effectively, given the restless pressure for day-to-day performance.* (Scharmer & Senge 2001).

Det handlar också i hög grad om att vara omsorgsfull i mötet med deltagarna; att se alla, ge dem utrymme och lyssna utan att värdera, att välja tekniker och modeller som skapar jämlika och ömsesidiga relationer etc. Djuplyssnande eller generativt lyssnande både till sig själv, till andra och det som uppstår i stunden är centralt för att öhålla rummetö och leda processen (Ziegler 1995, Scharmer 2007). Detta ledarskap handlar om att inte ens försöka ha kontroll, utan att vara närvarande och nyfiken på det som växer fram (Bussey et al 2011). I vissa skeden har jag dock uttryckligen tagit på mig rollen som ödjävulens advokatö och ställt kritiska frågor och ifrågasatt t.ex. om man verkligen är säker på att man vill ta nästa steg etc.

En central etisk princip är att allt är en inbjudan ö fritt och frivilligt! Detta gäller i varje steg, varje moment och som processledare är det viktigt att uppriktigt känna och förmedla att det verkligen är ok att säga nej eller att lämna gruppen. Vid workshopen i maj var det en kvinna som valde att lämna eftersom den inte överensstämde med hennes förväntningar. Min förhoppning är att detta var en indikation på att budskapet om inbjudan hade landat väl. Det är dock viktigt att vara medveten om och lyhörd för den maktobalans som deltagare kan uppleva. För att underlätta något har jag t.ex. uppmanat dem som eventuellt inte vill delta i en uppgift, finnas med på foton eller dylikt att framföra detta enskilt efter introduktionen. På så vis behöver inte detta framföras inför hela gruppen.

I takt med att andra har vuxit i sitt ledarskap har jag låtit dem ta initiativ till möten, hålla i synergistrukturen etc. Jag har t.ex. valt att inte ingå i styrelsen, men har sagt ok till att vara adjungerad. Tidvis har jag värjt mig från ledarskapsrollen, då jag upplevt att deltagare tilltalat eller frågat mig som om jag hade en förhöjd position i förhållande till övriga deltagare. I möjligaste mån har jag då istället uppmuntrat och coachat deltagarna att ta olika initiativ, kontakta myndigheter, presentera projektet i olika sammanhang etc. Denna form av ledarskap handlar om att man passionerat vill underlätta en process (Hallsmith 2003).

Framväxt av konceptet öEntreprenöriell aktionsforskningö

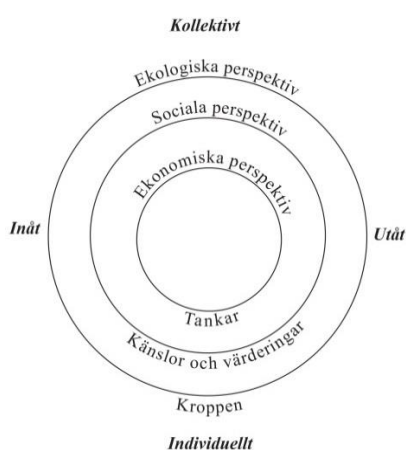
Det jag kallar Entreprenöriell aktionsforskning har i hög grad fått växa fram i dialog (dans) med framväxten av REKO hållbarhetsnav. Den utgångspunkt för aktionsforskning som jag presenterade redan vid första mötet kring det som skulle komma att bli Reko hållbarhetsnav var mycket enkel. Den utgick från att alla verkliga förändringar omfattar både det personliga inre och yttre jag (hur jag är och vad jag gör) samt det kollektiva inre och yttre vi (våra värderingar, förhållningssätt etc. samt hur vi strukturerar, organiserar det gemensamma).

Denna schematiska modell var inspirerad av Ken Wilber (2001) och jag konstaterade att aktionsforskningsfrågorna också kunde kategoriseras i dessa fyra dimensioner. Aktionsforskningsfrågorna finns hela tiden med som en slags fond, men de används inte aktivt som utgångspunkt för aktionsforskningen. Däremot är de fyra perspektiven Jag; inåt och utåt och Vi; inåt och utåt samt öDetö som kan vara fysiska resurser, platsen, naturen etc. hela tiden vägledande för processen.

Processmodellen med inspiration från Theory U och öpresencing har inte direkt varit styrande för arbetet. I efterhand kan jag ändå konstatera att vi i princip har genomfört de olika momenten i framväxten av Reko (fritt översatta och tolkade); stanna upp och lyssna in gemensam intention, öppna och använd alla sinnen för att känna in området för förändring, känsla av närvaro (presencing) inspiration och gemensam vilja samt tillåtande av inre kunskap att komma till uttryck, utforska framtider genom att testa idéerna praktiskt (prototypa), framväxt genom innovation och helhetssyn (ekosystemtänkande).

De viktigaste insikterna

Bilden nedan är en utveckling av fyrfältsmodellen som användes i Reko- processen och som jag har testat i olika sammanhang. För att ta avstamp från och knyta an till något som är bekant för de flesta, utgår jag från de tre väl etablerade perspektiv som oftast förknippas med hållbar utveckling; ekologiska, sociala och ekonomiska. I modellen nedan är dock sfärerna placerade inuti varandra (inte som likvärdiga entiteter som skapar hållbarhet i den utsträckning som de överlappar varandra). Ekologin; samspelet mellan fysikaliska och kemiska förutsättningarna samt levande organismer utgör basen för allt mänskligt liv. Människors livsvillkor och mellanhavanden måste utgå från och underordnas dessa betingelser. Det ekonomiska systemet å andra sidan är en alltigenom mänsklig uppfinning och måste anpassas till såväl mänsklighetens bästa som ekologins villkor.



Figur 1.

På motsvarande sätt har jag lagt de individuella aspekterna som tre cirklar i varandra. Kroppen som personligt ekosystem; samspel mellan olika kroppsegna celler, fysikaliska/kemiska reaktioner och hundratals- troligen tusentals arter av bakterier. I kroppen

upplevs och manifesteras känslor och värderingar. Vi har alla erfarenhet av kroppsliga sensationer triggade av förälskelse, orättvisa, skam, glädje, ilska etc. ó känslor som ofta är relaterade till våra värderingar. Genom vårt intellekt och språk kan vi formulera tankar och teorier om såväl värderingar och känslor som kropp respektive ekonomi, relationer/sociala system, ekologi och naturvetenskaper. Det innebär att varje person utgör i sig ett helt system av yttre, materiell funktionalitet och en inre kulturell värld av värderingar, tankar, känslor och existentiella dimensioner. Varje människa är unik (varje kropp, varje inre) och en inriktning mot ökat välbefinnande, ökad funktionalitet och uppskattning av sig själv är grunden för att kunna verka för ökad hållbarhet i ännu mer komplexa system och sammanhang. öWhat a person is, is what everything else is. Thus, a person looking at the world is in a sense the world looking at itself.ö (Flood 2001).

Kroppen sätter i princip inga gränser för vad vi kan känna eller tänka. Ändå är det med kroppen (hjärnan) vi tänker, med våra sinnen vi känner och upplever och vi måste ödmjuka oss inför den personliga fysiska begränsningen ó att vi är dödliga och högst begränsade varelser på denna jord. Analogt avslöjar naturvetenskapen och ekologin å ena sidan ständigt nya kunskaper, samtidigt som de naturgivna tillgångarna å andra sidan är begränsade och ändliga. Att anpassa oss och våra aktiviteter efter dessa paradoxer är kanske vad hållbarhet handlar om. Där vi tidigare har begränsat oss själva och varandra i förenklade kategorier och levt som om naturresurserna varit oändliga, behöver vi övergå till bejakande och nyfiken förundran över varandra och varsam uppskattning av våra kroppar och jordens resurser.

Figuren ovan visar hur det kollektiva och individuella utgör ett kontinuum där ingetdera kan existera utan det andra. Likaså går det inte att skilja inåt från utåt eftersom dessa båda perspektiv hänger intimt samman likt kommunicerande kärll såväl individuellt som kollektivt. Jag vill mena att hållbarhet handlar om att vara medveten om hur de olika perspektiven hänger samman och samtidigt vara ödmjuk inför insikten om den egna tankeförmågans begränsning i förhållande till den kollektiva klokskapen och de ekologiska systemens ofattbara komplexitet. Detta skulle kunna stanna vid handlingsförlamning om det inte vore för insikten om människors förmåga att, med naturen som inspiration, bli handlingskloka tillsammans.

Resultat och nästa stegí

Ett konkret resultat så här långt är tillkomsten av Reko hållbarhetsnav i Villa Stranna; ett gammalt tingshus i centrala Trollhättan med restaurang, café, butik, galleri, mötes-/föreläsningssal, workshops etc. Flera av de som ingår i Vingalandskommunen kommer att delta i öentreprenöriell aktionsforskningö ó ett språng i 12 steg.

Flera föreningar och organisationer kommer att starta förnyelseprocesser där man helt eller delvis vill använda ovan beskrivna handledning.

Ett annat resultat är att Studieförbundet Vuxenskolan Västra Götaland inbjuder anställda och förtroendevalda till öbildningsresorö där man kommer att utforska bildningsbegreppet bl.a. mot bakgrund av ovan beskrivna erfarenheter. Kanske kan öentreprenöriell aktionsforskningö bidra till en folkbildningsmodell för hållbara framtider? I samverkan med strukturer som

SPARC hoppas jag att den akademiska världen kan vidgas och transformeras i gemensam aktionsforskning tillsammans med icke- formella och informella sammanhang.

För att tillvara erfarenheter från ovan beskrivna processer m.fl. kommer att vi i RCE VG att genomföra öLearning for Change- workshopsö (L4C). Det är ett sätt att identifiera dysfunktionella respektive generativa mönster så att erfarenheter kan återvinnas. (Sannum, 2012).

Vi är alla på olika livsresor, alla med den gemensamma utmaningen av vi behöver gira mer eller mindre från en kurs mot ökad ohållbarhet till en livsresa som förbättrar livsvillkoren också för andra människor och andra organismer. Detta kan ske på många sätt och ju större mångfald, desto mer hållbart och resilient eftersom övi vet inteí ö.

I UNESCO:s öRoadmap for implementing The Global Action Programme on Education for Sustainable Developmentö beskrivs principer som att varje människa har rätt till öempoweringö som nås genom innovativa och transformativa lärandemetoder som bygger på deltagande, kritiskt tänkande, förståelse av komplexa system, framtidsvisioner, gemensamt beslutsfattande, ansvarstagande handlingar etc. för att omorientera samhällsutvecklingen till hållbarhet.

Det här var en summarisk vägbeskrivning från RCE VG ó det som jag kallar entreprenöriell aktionsforskning.

Referenser

Aagaard Nielsen, Kurt & Svensson, Lennart 2006: *Action Research and Interactive Research: Beyond practice and theory*. Maastricht: Shaker Publishing BV.

Brydon-Miller, Mary, Berthoin Antal, Ariane, Friedman, Victor & Gaya Wicks, Patricia 2011: The changing landscape of arts and action research. *Action Research*, 9(1), 3-11.

Bussey, Marcus, Bjurström, Åse Eliason, Sannum, Miriam 2011: Explorations in intercultural work integrated learning: educational process for a topsy-turvy world. *Futures*, 43(1), 39-47.

Bussey, Marcus et al 2012: Weaving pedagogies of possibility. I: Arjen .E.J. Wals & Peter Blaze Corcoran (Eds.) *Learning for sustainability in times of accelerating change*. Wageningen: Wageningen Academic Publishers.

Davies, Calyton & Sarpong, David 2013: The epistemological relevance of the arts in foresight and futures studies. *Futures*, 47 (2013) 1-8.

Deleuze, Gilles & Guattari, Felix 1994: *What is philosophy?* New York: Columbia University Press.

Drewes Nielsen, Lise 2006: The methods and implications of action research. I: Kurt Aagaard Nielsen och Lennart Svensson (red.) *Action Research and Interactive Research: Beyond practice and theory*. Maastricht: Shaker Publishing BV.

Eernstman, Natalia, van Boeckel, Jan, Sacks, Shelly & Myers, Misha 2012. Inviting the unforeseen: a dialogue about art, learning and sustainability possibility. I: Arjen E.J. Wals &

Peter Blaze Corcoran (red.) *Learning for sustainability in times of accelerating change*. Wageningen: Wageningen Academic Publishers.

Fleck, Erhard 2005: *Fleck's Synergy Method*. Stencilerat material.

Flood, Robert Louis 2001: The Relationship of Systems Thinking to Action Research. I: *Reason & Bradbury*, pp 133-144.

Hall, Budd 2001: I wish this were a poem of practices of participatory research. I: *Reason & Bradbury*, pp 171-178.

Hallsmith, Gwendolyn 2003: *The Key to Sustainable Cities: Meeting Human Needs, Transforming Community Systems*. Gabriola Islands, B.C: New Society Publishers.

Holmstrand, Lars 2006: Deltagarorienterad aktionsforskning – ett nytt paradigm? I: Wingård, Britta (red) *Livslång nyfikenhet – en vänbok till Gunilla Härnsten*. Stockholm: HLS förlag, ss 125-139.

Kemp, Peter 2005: *Världsmedborgaren*. Göteborg: Daidalos.

Krugman, Paul 2014: Salvation Gets Cheap. *The New York Times*.

http://www.nytimes.com/2014/04/18/opinion/krugman-salvation-gets-cheap.html?_r=0

Leach, Melissa et al 2012: Transforming innovation for sustainability. *Ecology and Society*, 17 (2): 32. <http://www.ecologyandsociety.org/vol14/iss2/art32/>

Mehlmann, Marilyn, McLaren, Nadia & Pometun, Olena 2010: Learning to Live Sustainably. *Global Environmental Research*, 14(2), 177-186.

Orr, David 2002: *The Nature of design: Ecology, Culture and Human Intention*. Oxford: Oxford University Press.

Pauli, Gunter 2013: *The Blue Economy; 10 years, 100 innovations, 100 million jobs. A report to the club of Rome*. Pécs: University of Pécs.

RCE 2012: Länk: ias.unu.edu/sub_page.aspx?catID=1849&ddlID=183

Reason, Peter & Bradbury, Hilary (Eds.) 2001: *Handbook of Action research. Participative Inquiry and Practice*. London: SAGE Publications.

Sannum, Miriam 2012: Lessons and Patterns for Sustainable Development: A personal reflection. *Social Alternatives* 31(4) 24-29.

Scharmer, Otto C. 2007: *Theory U: Leading from the Future as It Emerges*. Utdrag från Society for Organizational Learning, Cambridge.

http://www.presencing.com/sites/default/files/page-files/Theory_U_Exec_Summary.pdf

Senge, Peter & Scharmer, Otto 2001: Learning as a community of Practitioners, Consultants and Researchers. I: *Reason & Bradbury*, pp 238-249.

Wals, Arjen E.J. 2010: Mirroring, Gestaltswitching and transformative social learning; Stepping stones for developing sustainability competence. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11 (4), 380-390.

Wals, Arjen E.J., van der Hoeven, Noor & Blanken, Harm 2009: *The acoustics of social learning: Designing learning processes that contribute to a more sustainable world*. Wageningen: Wageningen Academic Publishers.

Wilber, Ken 2001: *A Theory of Everything; An Integral Vision for Business, Politics, Science and Spirituality*. Boulder: Shambala.

Ziegler, Warren 1995: *Ways of Enspiriting: Transformative Practices for the Twenty-First Century*. Denver: Fia.

På väg mot demokratiska kunskapsprocesser? E Utvärdering bortom New Public Management

Martin Westin . martin.westin@swedesd.uu.se

Om den här texten

Under de senaste decennierna har New Public Management (NPM) kommit att dominera styrningen av svensk förvaltning (Ahlbäck Öberg 2010). NPM är ett samlingsbegrepp för styrmodeller som importerats från företagsvärlden till offentlig verksamhet. Dessa modeller baseras på konkurrens, standardisering, resultatmätning, kvalitetsjämförelser och kundval (Osborne 2010). Under senare tid har NPM kritiserats för att medverka till framväxten av ett granskningssamhälle där kontrollen av offentligt finansierad verksamhet slukar stora resurser. Det hävdas även att NPM leder till avprofessionalisering genom att tjänstemän betraktas som rationella robotar som ska styras av kontroll utifrån. Vissa menar till och med att NPM eroderar basen för vårt demokratiska samhälle genom att underminera förtroende mellan människor (Stillhoff 2014).

En del av kritiken mot NPM handlar om att vår iver att effektivisera och rationalisera har skapat ett utvärderingsmonster (Lindgren 2014). NPM:s betoning av objektiva jämförelser av kvalitet, kundval och konkurrens mellan verksamheter anses ha lett till att professionernas handlingsfrihet har beskurits och till att deras legitimitet har minskat (Ahlbäck Öberg & Widmalm 2012, Zaremba et al 2013). Betoningen av rationalitet och värderingsfrihet har minskat utrymmet för lärare, läkare, sjuksköterskor, poliser och andra tjänstemän att utveckla den form av kunskap som Aristoteles värderade högst, den praktiska visdomen (fronesis), att handla klokt baserat på värderingar, erfarenheter och teorier. Många menar nu att NPM har nått vägs ände och är på väg att ersättas av styrmodeller som baseras på förtroende och samarbete istället för kontroll och konkurrens (till exempel Osborne 2010).

Genom den här texten vill jag bidra till den erfarenhets- och kunskapsbas som behövs för skiftet från NPM till nya och mer ändamålsenliga styrmodeller. Mer specifikt handlar artikeln om mina erfarenheter av att utveckla utvärderingsmetoder som möjliggör demokratiska kunskapsprocesser i bemärkelsen samskapande av kunskap genom jämbördiga och förtroendefulla relationer. Metoderna har utvecklats inom ramen för en utvärdering av Malmö stads satsning på Lärande för hållbar utveckling (LHU) (se Westin 2014). Malmö stads satsning hade som syfte att förstärka stadens formella och informella utbildningssystem. Breda insatser gjordes för att utveckla förskola, skola, högskola, media, bibliotek och museer. Satsningen finansierades från ett särskilt anslag och genomfördes i samverkan mellan utbildningsanordnare och aktörer inom förvaltning, civilsamhälle, akademi och näringsliv.

Här redovisas en fallstudie av utvärderingsprocessen, baserad på aktionsforskningsmetodik (Reason & Bradbury 2007). Syftet är att beskriva och analysera utvärderingsprocessens möjligheter och begränsningar avseende det utrymme som skapades för demokratiska kunskapsprocesser. Min förhoppning är att artikeln kan inspirera både forskare och praktiker

som intresserar sig för att utveckla nya metoder för utvärdering och därigenom bidra till ett skifte mot mer förtroende- och samarbetsbaserade styrmodeller för offentlig verksamhet.

Texten disponeras i fem avsnitt. I avsnitt 2 presenteras och diskuteras studiens metoder. I avsnitt 3 går jag igenom relevanta teorier samt tidigare arbeten och väver samman dessa i form av ett analysverktyg för fallstudien. Därefter, i avsnitt 4, beskrivs utvärderingen av Malmö stads satsning på lärande för hållbar utveckling (LHU). I avsnitt 5 diskuteras utvärderingsprocessens möjligheter och begränsningar och studiens implikationer för utvärdering bortom NPM.

Om Malmös satsning och aktionsforskning

Valet att studera utvärderingen av Malmös satsning på LHU gjordes eftersom förutsättningarna för demokratiska kunskapsprocesser bedömdes vara förhållandevis goda. I Malmö finns regelverk som möjliggör öppna och inkluderande processer där stadsförvaltning samarbetar med företag och civilsamhälle. Dessutom finns lång erfarenhet både inom och utanför stadsförvaltningen av sökande och öppna arbetssätt med friutrymme för tjänstemän att ta initiativ och göra självständiga bedömningar (Calderon & Westin 2015).

Malmö stads satsning på LHU knöt an till globala målsättningar om hållbar utveckling i ramverk såsom Milleniemålen och de kommande Hållbarhetsmålen. Fokus låg på att utveckla den utbildningstradition som benämns LHU. LHU syftar till att ge förutsättningar för människor att utveckla kunskaper om sammanlänkade sociala, ekonomiska och ekologiska processer samt om hur de kan delta i omställningen av samhället. LHU karaktäriseras av demokratiska arbetssätt, kritiska förhållningssätt, ämnesövergripande samarbeten och mångfald av pedagogiska metoder. Malmö stads satsning syftade till att både förstärka det lärande som sker inom stadens formella utbildningssystem från förskola till högskola och det lärande som sker i informella sammanhang till exempel via media, bibliotek och museer. Satsningen knyter an till Malmö stads övergripande mål om att utvecklas från en industristad till en hållbar kunskapsstad. Satsningen finansierades genom ett särskilt anslag som under perioden 2008 till 2012 omfattade cirka 25 miljoner kronor. Det genomfördes en rad insatser som till exempel pilotstadsdelar där särskilda resurser avsattes för skolutveckling, kompetensutveckling av lärare, förstärkning av utomhuspedagogik, satsning på att stadens museer ska erbjuda möjligheter för LHU samt utveckling av nya metoder för att ungdomar ska kunna delta i stadsplanering. Satsningen genomfördes i form av sektorsövergripande samarbeten mellan aktörer inom stadsförvaltning, näringsliv och civilsamhället i staden.⁸

Eftersom forskningen gjordes på min egen praktik så har aktionsforskningstraditionen varit betydelsefull när det gäller val av metoder och förhållningssätt (till exempel Reason & Bradbury 2007). Forskningen har strukturerats genom aktionsforskningscykler där jag pendlat

⁸ Utvärderingen genomfördes inom ramen för mitt arbete vid SWEDESD⁸ vid Uppsala universitet. Utvärderingen finansierades av en kombination av medel från Malmö stad och från ett EU-projekt som kallas Global Awareness in Action (GAIA).

mellan handling och reflektion (Kolb 1984). I handlingsskedet har jag interagerat med deltagarna i utvärderingen och observerat och samlat in data om processen. Dessa interaktioner har följts av reflektioner där slutsatser dragits ut som grund för planering av kommande interaktioner med deltagarna och för skrivprocessen.

Utvärderingsprocessen har dokumenterats i en dagbok med mina observationer och reflektioner samt genom transkriberade samtal mellan deltagarna under deras interaktioner med varandra och mig. Genom aktionsforskningscykler har jag utvecklat ett analysverktyg (se nästa avsnitt) som använts för att analysera möjligheter och begränsningar med utvärderingsprocessen.

Ett analysverktyg

Med inspiration från egna och andras tidigare arbeten har jag utvecklat ett analysverktyg för den här studien (Calderon & Westin kommande, Cundhill et al 2014, Osborne 2010, Wals et al 2009, Westin et al 2014). I det här avsnittet beskrivs inledningsvis de teorierna som ligger till grund för analysverktyget och därefter beskrivs själva verktyget.

En bakgrund till studien är det pågående skiftet från NPM till nya styrmodeller. I tabellen nedan jämförs NPM med de styrmodeller som många nu menar gradvis ersätter NPM.

Tabell 1. Jämförelse mellan styrning inom NPM och bortom NPM (anpassad efter Osborne 2010)

Styrform	Teori	Fokus	Relationer	Styrning	Värderingsbas
NPM	Neoklassisk ekonomi	Fristående enheters interna organisation	Oberoende aktörer på en marknad	Marknad och kontrakt	Marknadens effektivitet driven av konkurrens
Bortom NPM	Organisations sociologi; nätverksteori; lärandeteori	Relationer mellan aktörer	Ömsesidigt beroende mellan aktörer	Förtroende och relationer	Pluralistisk

NPM baseras på neo-klassisk ekonomi med rational/public choiceteori som bas. Inom NPM förstås staten som summan av självständiga enheter som genom konkurrens med varandra implementerar och utvärderar politik. Fokus läggs på de interna processerna i förvaltningens enheter, som ska förmås att effektivisera och rationalisera sin verksamhet. NPM:s värderingsbas är tron på att marknadsmekanismer är det bästa sättet att producera offentlig service (Osborne, 2010). De styrmodeller som nu är på väg att ersätta NPM bygger på organisations sociologi, nätverksteori och lärandeteori. Dessa styrmodeller lägger fokus på relationer mellan ömsesidigt beroende aktörer och intresserar sig för hur förtroende kan skapas dem emellan. Därigenom kan värderingsbasen sägas vara pluralistisk.

Demokratiska kunskapsprocesser mellan ömsesidigt beroende aktörer är således ett nyckelområde för styrning bortom NPM. Jag har i tidigare arbeten (Calderon & Westin, kommande) utvecklat följande kriterier som bör vara uppfyllda för att ett skeende ska

betraktas som en demokratisk kunskapsprocess i) en inkluderande och representativ grupp av intressenter ges möjlighet att delta; ii) jämlika villkor skapas för deras deltagande i processen; iii) konflikter och dissonans hanteras på konstruktiva sätt; iv) processledaren kompenserar för maktojämlikheter samt v) beslut fattas i konsensus.

Inom ösocial learningö teori (till exempel Wals et al 2009) ses dissonans, i betydelsen skillnader i förståelse, värderingar och erfarenheter, som centrala i kunskapsprocesser. Skillnaderna, dissonansen, är en viktig förutsättning för lärande och människor anses lära sig mer i heterogena grupper än i homogena grupper. Av största vikt blir då att skapa förutsättningar för att utveckla förtroende som möjliggör kunskapsbildning baserat på olika perspektiv. Ägarskap, känsla av meningsfullhet och ansvar bland deltagarna i en kunskapsprocess anses då vara betydelsefullt (Wals et al 2009). Ett nyligen publicerat arbete (Cundhill et al 2014) visar att kunskapsprocesser kräver tre aktivitetsområden: i) interaktioner mellan en huvudgrupp över tid; ii) kunskapsspridning utanför denna huvudgrupp samt iii) tid och rum för reflektion.

Mot bakgrund av de ovan redovisade teorierna och mina tidigare arbeten har jag utvecklat ett analysverktyg för att studera utvärderingsprocessen av Malmös satsning på LHU.

Tabell 2. Analysverktyg för att studera demokratiska kunskapsprocesser

Processkvaliteter	Analytiska frågor
Inkludering och deltagande	Hur sker urvalet av deltagare? Vilka deltar? Hur hanteras maktskillnader?
Dissonans	Vilken grad av skillnader finns mellan deltagarna? Hur hanteras skillnaderna?
Förtroende och ägarskap	Vilken grad av ägarskap och förtroende finns mellan deltagarna? Hur utvecklas ägarskapet och förtroendet?
Kunskapsbildning	Vilka kunskapsformer kommer till uttryck? Vilken betydelse ges till olika kunskapsformer? Vilken form av kunskap bildas? Hur bildas kunskapen?
Kunskapsspridning	Hur sprids de kunskaper som gruppen skapar? Vilka får del av kunskapen och hur?
Reflektion	Vilket utrymme till reflektion ges? Hur går reflektionen till?

I avsnitt 5 tillämpas analysverktyget på utvärderingen av Malmö stads satsning på LHU.

Fallstudien: Att möjliggöra demokratiska kunskapsprocesser

I det här avsnittet berättar jag om erfarenheterna av att planera och genomföra utvärderingen av Malmö stads särskilda satsning på LHU (Westin 2014).

De inledande samtalen

De ledande tjänstemännen inom Malmö stad hade vänt sig till mig under 2012 och berättat att de var intresserade av att utvärdera sin satsning på LHU. I januari 2013 blev samtalen mer konkreta i och med att finansiering för utvärdering säkrats när Malmö fick ett EU-projekt godkänt. De tongivande tjänstemännen var en avdelningschef och två projektledare vid Miljöförvaltningen. Dessa hade innan våra samtal diskuterat med det ansvariga

kommunalrådet och tjänstemän inom andra delar av Miljöförvaltningen. Efter de inledande samtalen med tjänstemännen skrev jag fram ett förslag på plan för utvärderingen. Jag pratade sedan igenom planen med den ansvarige projektledaren på Miljöförvaltningen som i sin tur hade inhämtat synpunkter från sina kollegor. Vi kom överens om att gå vidare enligt den plan jag föreslagit. Det innebar att utvärderingen fick två syften: att översiktligt beskriva hur Malmö arbetat inom LHU samt att möjliggöra en strukturerad läroprocess för nyckelpersoner i Malmö. Utvärderingen skulle således både ge en bild av tidigare insatser inom området och ge underlag för framtida insatser. Utvärderingens resultat skulle användas av beslutsfattare inom Malmö stad och utbildningsanordnare av LHU i staden. Dessutom skulle resultaten presenteras så att de blev intressanta för bredare målgrupper inom och utanför Malmö.

Planering av utvärderingen

Det var viktigt för mig att, med avstamp i de deltagarorienterade forskningstraditionerna, ta mig an utvärdering som en demokratisk process där jag tillsammans med deltagarna samskapade kunskap. Den begränsade tid och de begränsade resurser jag hade till mitt förfogande krockade dock med mina ambitioner. Begränsningar av antalet deltagare och processens omfattning blev nödvändiga. Tillsammans med Malmös projektledare valde jag att involvera en grupp av nyckelpersoner i satsningen mer intensivt i utvärderingen (dessa kallas för deltagarna i fortsättningen). Vi var måna om att skapa en blandad grupp med avseende på sektorstillhörighet, funktion, ålder och kön. Resultatet blev en grupp om sex personer som representerade politik, förvaltning, civilsamhälle och akademi i Malmö. Deltagarna blev ett kommunalråd, en politisk sekreterare, en lärarutbildare, en museichef, en avdelningschef i Malmö stad samt en projektledare. Utöver deltagarna bestämde vi oss för att involvera en bredare grupp av beslutsfattare inom staden (dessa kallas för intressenterna i fortsättningen). Intressenterna skulle involveras i utvärderingsprocessen för att säkerställa att resultaten togs om hand i framtida besluts- och genomförandeprocesser.

I inledningen av arbetet insåg jag betydelsen av att få möjlighet att bolla idéer och få råd från personer som stod utanför utvärderingsprocessen. Därför presenterade jag förslag och fick feedback från deltagare och lärare kursen *Deltagande aktionsforskning ó forskningsmetoder i demokratiska kunskaps- och förändringsprocesser* vid Göteborgs universitet. Dessutom rådgjorde jag med och fick synpunkter från mina kollegor inom SWEDES.

Under planeringen av utvärderingen reflekterade jag kring relationen mellan mig som utvärderare och deltagarna. Mot bakgrund av tidigare deltagarorienterad forskning lades stor vikt vid att sträva efter en demokratisk relation med deltagarna i utvärderingen. Jag bestämde mig för att under hela processen medvetet försöka att justera obalanser i makt i relationen mellan mig som utvärderare och deltagarna samt i relationerna mellan deltagare. I planeringsskedet av utvärderingen innebar det att jag lade stor vikt vid att skapa metoder som involverade deltagarna i frågeformulering, datainsamling och analys.

Tidigare deltagarbaserad forskning har visat betydelsen av att göra etiska överväganden under hela forskningsprocessen (till exempel Andersson 2006). Erfarenheter tyder på att det är viktigt att diskutera etiska frågor med deltagare tidigt i processen för att klargöra och komma överens om dessa tillsammans (a a). Därutöver är det förstas viktigt att ha beredskap för att

överväganden behöver göras som inte kan förutses i inledningen av forskningen. Sådana situationer kan uppstå i stunden under interaktioner mellan utvärderaren och deltagarna. Under planeringen av utvärderingen handlade ett viktigt etiskt övervägande om hur uppgifter om deltagarna skulle användas och presenteras i rapporter från utvärderingen. Efter överväganden valde jag att ange deltagarnas namn i en bilaga till utvärderingsrapporterna medan citat i rapporterna kopplades till personens funktion istället för namn. I deltagarorienterad forskning tydliggörs ofta villkoren för deltagande i informations- och samtyckesavtal (se till exempel Andersson 2006). När det gäller den här utvärderingen gjordes bedömningen att det inte krävdes något formellt informations- och samtyckesavtal. Bedömningen byggde på att utvärderingens innehåll var förhållandevis övergripande och inte rörde integritetshotande uppgifter om individer.

Mot bakgrund av syftet med utvärderingen valde jag att låta narrativa forskningstraditioner influera utvärderingsmetoderna. Narrativa forskningstraditioner har flera fördelar vid utvärdering av komplexa förändringsprocesser. De erbjuder möjligheter att i) skapa en rik beskrivning av insatsens process och resultat utifrån olika perspektiv; ii) skapa förutsättningar för lärande bland genomförare och intressenter och iii) beskriva oplanerade och oväntade resultat (Gearty 2008, Wilder & Walpole 2008).

Inom de narrativa forskningstraditionerna valdes minnesarbete som en viktig metod inom utvärderingen (Dominicé 2000, Esseveld 1999, Widerberg 2008). Minnesarbete är en metod för att utforska en social konstruktionsprocess som den återspeglas i minnet hos enskilda personer (Esseveld 1999, s 109). Därmed försöker forskare genom minnesarbete förstå hur relationer, handlingar och företeelser på olika sätt skapas och får sin innebörd i en viss kontext. Esseveld menar att minnesarbete synliggör de sociala relationerna som skapar erfarenheter (Esseveld 1999, s 111).

Dessutom kompletterades minnesarbetet med analyser av kommunala styrdokument och publikationer som beskriver Malmös satsning på LHU. Analyserna gjorde jag för att försäkra mig om att skapa tillräckligt mycket förståelse av satsningen för att kunna bidra med processledning; dokumentation; teorikoppling; problematisering samt analys och syntes av lärdomar.

Interaktion med deltagarna

I november 2013 gick utvärderingen in i en mer intensiv fas i och med genomförandet av en workshop i Malmö. Den samlade två grupper av beslutsfattare: deltagarna i utvärderingen och intressenterna, det vill säga de beslutsfattare som deltagit i begränsad omfattning i satsningen men på olika sätt är betydelsefulla för att föra lärdomarna vidare. Intressenterna var två kommunalråd, två forskare och en tjänsteman vid Miljöförvaltningen. Workshopen organiserade jag så att deltagarna engagerades i minnesarbete före och under den första delen av workshopen för att därefter föra dialog med intressenterna under den andra delen av workshopen.

Minnesarbetet förbereddes genom att deltagarna ombads att sammanställa en berättelse av sitt arbete med LHU enligt följande instruktion:

- 1) Tänk tillbaka på den tid som du varit delaktig i Malmös LHU-satsning. Fundera igenom vad du har gjort och vad du tror att satsningen har resulterat i.
- 2) Skriv därefter ned en berättelse på cirka en A4-sida kring följande fråga: Vilken förändring, som LHU-satsningen har bidragit till, anser du vara allra viktigast för Malmöborna?

Samtliga deltagare skrev och distribuerade en berättelse till varandra och till mig innan workshopen. Under workshopen fortsatte sedan minnesarbetet i följande steg: i) deltagarna läste enskilt igenom varandras berättelser; ii) deltagarna samtalade om berättelserna med hjälp av följande frågor: vilka är skillnaderna och likheterna mellan berättelserna? Är det något viktigt som saknas i berättelserna?; iii) samtalet fortsatte genom att deltagarna gemensamt kom överens om vilka de viktigaste resultaten av LHU-satsningen var.

En likhet mellan deltagarnas berättelser var att de knöt an till den mer övergripande berättelsen om Malmös resa från industristad till kunskapsstad. Citatet nedan illustrerar den gemensamma berättelsen.

Det var en gång en liten stad, långt, långt uppe i norr. Staden var ganska nöjd med sitt liv och sin stolta tradition som arbetarstad ó avadådå liksom ó ända tills en iskall nordan drog in och lamslog livet som det levdes då. Den ekonomiska snålvinden kylde ner både arbetsmarknad och framtidshopp. Konkursen hotade. Men staden bjöd motstånd. Här ska inte ges upp ó vi återuppfinner helt enkelt oss själva, blir industristaden som blev en kunskapsstad, väljer hållbar utveckling som vår Betlehemsstjärna. Med ett visst mått av desperation, rätt mycket kaxighet och rejält med beslutskraft visade vi att det visst går att vända Titanic. På köpet blev vi bra på att agera snabbt, på att ta plats och på att bygga. Malmö blev en small size dog with a big dog attitude.

Likaså blev det tydligt att deltagarna var överens om att satsningen hade varit öppen, samarbetsinriktad och av pilotkaraktär.

Satsningen har framförallt fungerat som en pilotmodell för flera projekt. Ett exempel är Gröna skolgårdar, som lyckats att nå ut inom förvaltningarna men även externt genom media. Globalen och plattformen för globala frågor, Globala Malmö, är också ett exempel hur relativt lite resurser har använts till att samla globala frågor under ett och samma paraply och nå ut med globalt fokus. Satsningen på LHU har varit värdefull för att testa mindre projekt innan de skalas upp.

Det fanns även en samstämmighet avseende satsningens resultat. Här lyfte deltagarna fram stärkta nätverk, förändrade arbetssätt, nya metoder och nya plattformar för samarbete.

Att utbildning och skolsamarbeten numera ses som en viktig del av Öresundskommitténs arbete för att skapa vardagsintegration i Öresundsregionen. Att lärare och andra pedagoger fått kunskap om samt testat nya metoder för lärande och på så vis får ökade möjligheter att utveckla sitt arbete. Att vi fått fram metoder för barns inflytande i stadsplanering och startat en diskussion i Malmö om hur det kan bli långsiktigt.

Deltagarna var även överens om att satsningen hade medverkat till en förändrad bild av Malmö.

Att positivt stärka Malmös bild både inåt och utåt är en viktig uppgift och LHU har genom Globala Malmö påbörjat en sådan process.

Det var svårare för deltagarna att säga vilka som är de viktigaste resultaten för Malmöborna.

Frågan går kanske inte att besvara ännu, effekterna av det vi gör nu syns kanske inte förrän om 10-15 år och det kanske är något helt annat än vi tror.

Bland de viktigaste resultaten nämndes att Malmöbornas inflytande har ökat. Deltagarna delade även en känsla av att de har åstadkommit en del, men att mycket återstår att göra.

Nu är vi i det som kallas kunskapsstaden, men vad betyder egentligen det? Nu är vi mitt i den segregerade staden där 175 nationaliteter samsas och där det ibland skaver, mitt i en ung, global och modern stad. Nu ses vi som ett internationellt föredöme inom hållbar utveckling, men vet själva hur förtvivlat mycket det är kvar att göra och tycker själva att vi mest skrapat på ytan. Vi har byggt, planerat, samarbetat och skapat några rätt unika lösningar som vi kan vara stolta över, men hur når vi nästa nivå?

En skillnad mellan berättelserna var perspektivförskjutning beroende på om berättaren är politiker, chef, kommunikatör eller utbildare.

En skillnad mellan min berättelse är att jag pratar mycket om förankring och integrering medan ni andra tar upp konkreta exempel på projekt som faktiskt har gjorts. Vilken i många fall har gått från pilot till mainstream. Skillnad att vi jobbar på olika nivåer. Politiker som möjliggör och tjänstemän på övergripande nivå och genomförande nivå.

När det gäller vad som saknas i berättelserna så lyfter deltagarna själv fram avsaknaden av effektutvärderingar.

Vad har kommit ut av de 30 miljonerna? Skulle man kanske göra en utvärdering av om det är välinvesterade pengar? Det saknas. Då måste man först veta vad de här miljonerna har genererat. Kurserna som ges inom LHU har kostat mycket mer än en ordinarie kurs. Men det har också inneburit en annan kvalitet än vad vi mångt och mycket sysslar med. Flera projekt har också generat ytterligare medel. Externa medel från EU.

Min känsla var att metoden, att utgå från deltagarnas egna berättelser och prata om likheter, skillnader och tystnader, gav förutsättningar för ett dynamiskt samtal och att deltagarna var engagerade och fann det meningsfullt.

Nästa steg var att deltagarna skulle arbeta fram en gemensam berättelse om Malmös LHU-satsning baserat på det tidigare minnesarbetet. Avsikten var att ta fram en berättelse som ska kunna användas för att kommunicera med personer som inte varit så aktiva i satsningen, till exempel med intressenterna som var inbjudna till workshopens senare del. Det visade sig vara svårt för deltagarna att fläta samman sina berättelser.

Deltagarna inledde med att blicka framåt och samtala om hur satsningen kunde fortsätta.

Vi måste ha nya målsättningar. Den samlade bedömning är att det här har varit viktigt och behövt även om vi behöver bli ännu bättre på att beskriva det på ett lättförståeligt sätt, där har vi en läxa. Det finns väldigt mycket kvar att göra där det kan finnas effekter framöver. [í] Vi är mogna att gå in i ett nytt skede.

Samtalet fortsatte med att kopplingar till andra policyprocesser diskuterades. De diskuterade även sina förhoppningar om att satsningen skulle kunna tas vidare.

[Jag vill ha] En bred diskussion om olika områden för en mer politisk diskussion om hur vi kan få in LHU. Gemensam process där vi kan komma vidare och synka med det som pågår.

Deltagarna upplevde svårigheter att forma den gemensamma berättelsen.

Det är svårt att på kort tid att snabbt klämma fram en massa kloka tankar det är en process som startar här.

För mig var det utmanande att processleda den här delen av workshopen. En timme var avsatt för att deltagarna skulle väva samman sina berättelser. Under samtalets gång upplevde jag att det var svårt för deltagarna att få igång ett fokuserat arbete kring den gemensamma berättelsen. För att stötta deltagarna prövade jag olika tillvägagångssätt i min processledning. Jag gav förslag på hur de skulle kunna organisera sitt arbete, jag drev på när tiden började bli knapp och jag försökte stötta en av deltagarna att ta ledning i arbetet. Men min upplevelse var att försöken inte fick någon större effekt. I mina anteckningar skrev jag:

Jag är inte säker på vad som egentligen gick fel här. Var det fel i designen på det sättet att det var överambitiöst att tro att de skulle kunna komma överens om en gemensam berättelse? Var det processledningen som brast? Kunde jag ha använt andra strategier för att hjälpa deltagarna att genomföra uppgiften? Eller finns det andra förklaringar till att det inte blev som jag hoppats?

Den här delen av workshopen avslutades med att deltagarna gjorde en preliminär fördelning av vem som skulle säga vad, när berättelsen om satsningen skulle presenteras för intressenterna. I det avslutande steget i workshopen kom intressenterna till workshopen för att samtala med deltagarna kring hur satsningen kunde integreras i pågående och nya utvecklingsprocesser. Samtalet inleddes med en presentationsrunda och därefter gjorde deltagarna sin presentation av satsningen på LHU.

Grundidén har varit att gå från pilot till uppskalning. Från konkret verksamhet till att växla upp det till ett stort projekt som globala Malmö. Pilotprojekt kring mat som har lett till matpolicy som har nått tusentals personer, pilot med gröna skolgårdar som har växlats upp. Kompetensutveckling som har lett till ökat samarbete, [í] spinoffeffekter finns som kan tas om hand i olika delar.

Presentationen från deltagarna inkluderade även en rad frågor till intressenterna.

De nya skolförvaltningarna hur kommer dom in i detta, hur ser samarbetet ut med Naturskolan och hur kan vi hitta former för en tydligare rollfördelning. Avgränsning av målgruppen? Kunskapsförmedling om hållbar utveckling är fokus. [í] Tittar man utifrån Malmökommissionen så visar den på segregationen. Hur når vi de som är utanför systemet?

Efter presentationen började samtalet mellan klagörande frågor, möjliga utvecklingsområden och framtida verksamhet. Ett återkommande tema var frågor om mätbara resultat från intressenterna. Försök att sammanfatta samtalet gjordes mot slutet.

[LHU] är ett samlingsbegrepp som samlar massa saker. Vi behöver något som tar hand om det här. Lärande står i fokus, beroende på vilken fråga man hanterar träder de olika kommunala strukturerna fram och tillbaka. Folkbildning är en del, det finns andra frågor som landar på olika förvaltningar. Behövs yta där det kan synkas och samordnas. [í] Tydliga riktlinjer måste komma från politiken, det kanske behövs ett kopplingsmöte med de olika skolförvaltningarna. Skolförvaltningen kommer att koppla till Malmös utmaningar och det kommer att handla om hållbarhet, den processen pågår för fulla muggar, som ska länkas in i kommunens övergripande målbild som behöver konkretiseras, det sker under våren. Nu är man i full gång med de nya förvaltningarna att bygga en helt ny målbild. Utvidgade klassrummet, pedagogiska metoder och om hur utbytet ser ut idag, väldigt mycket en parallell diskussion som vi gärna vill rapportera in i den här processen. Den processen är en nyskapande process.

Analys och syntes

Efter workshopen analyserade jag deltagarnas berättelser med hjälp av minnesarbetsmetodik. Analyserna av berättelserna kombinerades sedan med resultaten av mina dokumentstudier för att beskriva satsningen och dra ut lärdomar från den. Detta arbete sammanställdes sedan i en delrapport som lämnades till deltagarna i Malmö för deras kommentarer. Efter att ha erhållit kommentarer från deltagarna och samtalat med projektledaren utarbetade jag en slutversion av rapporten (Westin 2014).

Utvärderingen resulterade i en beskrivning av Malmös satsning på LHU och fem lärdomar från satsningen: 1. Sätt öppna mål för att möjliggöra samarbete och ta tillvara kompetens; 2. Formulera en gemensam berättelse som skapar mening; 3. Kombinera olika förändringsstrategier för att få genomslag; 4. Använd befintliga system och förstärk pågående arbete; 5. Experimentera, dra ut lärdomar och anpassa därefter.

Baserat på utvärderingen gavs en huvudrekommendation till Malmö stad:

Malmö stad bör fortsätta utveckla sin redan starka förmåga att öppna upp för förändringsarbete genom sökande och inkluderande processer. Samtidigt bör system och kompetenser utvecklas som förstärker stadens förmåga att stänga igen ó utvärdera, prioritera och koordinera ó förändringsarbete.

I skrivande stund samtalar jag med deltagarna i Malmö om nästa steg när det gäller att ta om hand och sprida utvärderingens resultat.

Kritiska moment och lärdomar

I detta avsnitt diskuteras möjligheter och begränsningar med utvärderingsprocessen, inledningsvis med hjälp av analysverktyget som presenterades i avsnitt 3. Därefter presenteras två slutsatser avseende utvärdering bortom NPM.

Tabell 3 visar att utvärderingsprocessen baserades på förtroende och ägarskap samt möjliggjorde utveckling av praktisk visdom (fronesis) och gav utrymme för reflektion.

Däremot framstår utvärderingsprocessen som mer begränsad när det gäller inkludering och representativitet, dissonans, utveckling av teknisk och vetenskaplig kunskap (techne och episteme) och kunskapsspridning.

I berättelsen om utvärderingsprocessen i avsnitt 4 träder två kritiska moment fram: när deltagarna försökte fläta samman sina berättelser och när deltagarna samtalade med intressenterna. I det förstnämnda momentet observerade jag att deltagarna hade svårt att länka samman sina olika berättelser och upplevde att mina försök att stödja dem inte fungerade. Kanske kan svårigheterna förklaras av att detta moment i processen krävde kompetenser som utvärderaren bör bistå med avseende strukturering, analysering och sammanställning av stora material. Därför borde jag kanske ha varit huvudansvarig för att leda sammanlänkningen av berättelserna istället för att låta deltagarna leda denna del av processen.

Det andra kritiska momentet var samtalet mellan de som varit djupt involverade i satsningen (deltagarna) och de som är betydelsefulla för att föra satsningens resultat vidare (intressenterna). I det här samtalet var ett återkommande inslag att vissa av intressenterna efterfrågade objektiva bedömningar av satsningens effekter. Med det språk som har använts tidigare i den här artikeln var intressenterna inte riktigt nöjda med deltagarnas praktiska visdom utan efterlyste mer av teknisk och vetenskaplig kunskap. De behövde kunskap som på ett legitimt sätt kunde fastställa satsningens resultat och värde. Möjligen hade intressenterna känt större förtroende och ägarskap för den kunskap som utvecklats genom utvärderingen om de hade involverats tidigare och mer intensivt i utvärderingsprocessen.

Vad säger då de erfarenheter som beskrivits och analyserats i den här artikeln om utvärdering bortom NPM, utvärdering baserad på förtroende och samarbete istället för kontroll och konkurrens? Två övergripande slutsatser kan dras utifrån studien.

För det första visar studien att det är möjligt att, med medvetna metodval och förhållningssätt, skapa förutsättningar för deltagarna (de utvärderade) att känna ägarskap, utveckla förtroende, få utrymme för reflektion och bilda praktisk visdom om sin egen praktik.

För det andra pekar studien på att utvärdering bortom NPM behöver möjliggöra bildande av olika former av kunskap, praktisk visdom likväl som teknisk och vetenskaplig kunskap. Studien visade att den praktiska visdom som utvecklar professioners praktik behöver kompletteras med bildande av den tekniska och den vetenskapliga kunskap som är värdefull som underlag för beslut om resurstilldelning och prioriteringar.

Tabell 3. Analys av utvärderingsprocessen

Processkvaliteter	Analys
Inkludering och deltagande	Urvalet av deltagare gjordes i samarbete mellan mig som utvärderare och ansvariga inom Malmö stad. Deltagandet begränsades till nyckelpersoner i satsningen vilket, till exempel, utestängde brukare av satsningen. Detta begränsade utvärderingens representativitet. Maktskillnader mellan deltagarna hanterades genom att de fick samma möjlighet och utrymme att formulera sina berättelser och genom att jag försökte fördela talutrymmet rättvist under samtalet om berättelserna.
Dissonans	Deltagarna uppvisade förhållandevis stora likheter avseende sociala karakteristika, erfarenheter och värderingar. Mellan deltagarna observerade jag inte någon högre grad av dissonans. Högre grad av dissonans uppstod vid interaktionen mellan deltagarna och intressenterna. Under detta skede uppstod dissonans särskilt avseende hur satsningens resultat skulle värderas. Minnesarbetet gav utrymme för deltagarna att tydliggöra och diskutera skillnader och likheter i deras förståelse av satsningen.
Förtroende och ägarskap	Graden av förtroende och ägarskap var förhållandevis hög innan utvärderingsprocessen startade. Deltagarna hade samarbetat under längre tid och lärt känna varandra och utvecklat förtroende och starkt ägarskap för sitt arbete. Utvärderingen kom till på deltagarnas eget initiativ och de medverkade i designen vilket ytterligare stärkte ägarskapet. Intressenterna hade däremot varit mindre delaktiga både i själva satsningen och i utvärderingsprocessen och uppvisade en lägre grad av ägarskap och förtroende.
Kunskapsbildning	I utvärderingsprocessen var det praktisk visdom (fronesis) som dominerade, deltagarna gjorde bedömningar baserade på egna erfarenheter, teori och värderingar. I min roll som utvärderare bistod jag med inspel baserad på vetenskaplig kunskap (episteme). Men dessa inspel var begränsade och generella till sin karaktär.
Kunskapsspridning	Spridning av kunskap skedde mestadels genom interaktionen mellan deltagarna och intressenterna. Minnesarbetet gav deltagarna möjlighet att artikulera och sammanväga sina kunskaper för att sedan kunna kommunicera kring dessa. I skrivande stund planeras ytterligare spridning av kunskaperna
Reflektion	Utrymme till reflektion över handling (reflection-on-action) gavs genom minnesarbetet. Reflektion i handling (reflection-in-action) förekom under interaktionen mellan deltagarna och särskilt under det moment när deltagarna samtalade med intressenterna.

Referenser

- Ahlbäck Öberg, Shirin 2010: Att kontrollera förvaltningen: framväxten av granskningssamhället. I: Rothstein, Bo (red) 2010: *Politik som organisation: förvaltningspolitikens grundproblem*. Stockholm: SNS förlag.
- Ahlbäck Öberg, Shirin & Widmalm, Sten 2012: öProfessionalism nedvärderas i den marknadsstyrda staten. Artikel i DN. <http://www.dn.se/debatt/professionalism-nedvarderas-i-den-marknadsstyrda-staten/>
- Calderon C & Westin, Martin 2015: Understanding how context influences collaborative planning: an analytical framework. *Planning Practice and Research*. (Forthcoming)
- Cundhill G, Shackleton S, Sisitka L, et al. 2014: *Social learning for adaptation: a descriptive handbook for practitioners and action researchers*. Grahamstown: IDCRC/Rhodes University/Ruliv.
- Dominicé, Pierre 2000: *Learning from our lives: using educational biographies with adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Esseveld, Johanna 1999: Minnesarbete. I: Sjöberg, Katarina (red) 1999: *Mer än kalla fakta. Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur, ss 107-127.
- Gearty, M 2008: Achieving carbon reduction: learning from stories of vision, chance and determination. *Journal of corporate citizenship*, 30, 81-94.
- Kolb, David 1984: *Experiential learning: experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Lindgren, Lena 2014: *Nya utvärderingsmonstret: Om kvalitetsmätning i den offentliga sektorn*. Lund: Studentlitteratur.
- Osborne, SP 2010: *The New Public Governance: Emerging Perspectives on the Theory and Practice of Public Governance*. London: Routledge.
- Reason, Peter & Bradbury, Hilary (Eds.) 2007: *The SAGE Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. London: SAGE.
- Stillhoff J 2014: Hotet mot demokratins grundvalar ó Radioessän ó OBS.
<http://sverigesradio.se/sida/gruppsida.aspx?programid=503&grupp=12332&artikel=5670604>
- Wals, Arjen E.J., van der Hoeven, Noor & Blanken, Harm 2009: *The acoustics of social learning: Designing learning processes that contribute to a more sustainable world*. Wageningen: Wageningen Academic Publishers.
- Westin, Martin 2014: Slutrapport från en studie av Malmös satsning på lärande för hållbar utveckling.
<http://swedesd.se/images/stories/PDF/Publications/SlutrapportESDMalmo2014.pdf>

Westin, Martin, Hellquist A, Colvin J, et al. 2014: Towards Urban Sustainability -Learning from the design of a programme for multi-stakeholder collaboration. *Southern African Journal of Environmental Education*, 2013(1), 39-57.

Widerberg, Karin 2008: For the Sake of Knowledge. Exploring Memory-work in Research and Teaching. In: Hyle, Adrienne et al (Eds.) *Dissecting the Mundane. International Perspectives on Memory Work*. Lanham: University Press of America, pp 113-132.

Wilder L and Walpole M 2008: Measuring social impacts in conservation: experience of using the Most Significant Change method. *Oryx*, 42(04), 529-538.

Zaremba, Maciej 2013: *Patientens pris: ett reportage om den svenska sjukvården och marknaden*. Kommentarer av Lind, Magnus, Ahlbäck Öberg, Shirin och Widmalm, Sten. Stockholm: Weyler.

Del III, Bidrag från skolutbildningsvärlden

Att följa musiklärare på en bedömningsresa

Etiska och metodiska överväganden kring ett deltagande aktionsforskningsprojekt i musikpedagogik

Johan Nyberg . johan.nyberg@ltu.se

Medan han tog fram en reservoarpenna ur kavajens innerficka och skrev några ord längst ner på ett av arken sade han: Då återstår inget annat än lärarbanan. Men också en lärare, muttrade han medan han skrev ännu några ord, kan förmodligen i all beskedlighet leva ett meningsfullt liv. I det närmaste.

Överläkaren i Torgny Lindgrens Pölsan (2002)

Utbildningsväsendet i Sverige har sedan 1990-talet föremål för en rad snabbt genomförda reformer. Bland dem som gäller det aktuella utbildningsområdet i detta kapitel kan nämnas grund- och gymnasieskolans kommunalisering, skolpengssystemet, valfrihets- och friskolereformerna samt införandet av nya läroplaner. Skillnaden från tidigare perioder av förändring är ett skifte från i stort sett politisk konsensus till utbildning som parti-ideologiskt färgad. I praktiken har det inneburit ett skolväsende byggt på marknadsekonomiska principer ó en skiftning som har lett till en avprofessionalisering av läraryrket och till undervisning som förmedling i stället för kommunikation (jfr Dewey 1916).

Gymnasieskolan som musikpedagogiskt professionsfält

Läraryrket som profession har en komplex, heterogen bakgrund där rekryteringen har skett av personer från en mängd olika bakgrunder, med olika förutsättningar och intresseområden till ett fält med skiftande huvudmän och kontrollinstanser (Florin 2012). Den yrkesgrupp som denna text berör är musiklärare och det professionella fältet är musikutbildning på gymnasieskolan. De många och snabba utbildningsreformerna har medfört nya utmaningar för musiklärare, bland annat när det gäller yrkesidentitet. Där *musiker-* respektive *läraridentiteter* tidigare var tydliga och framträdande drag (Georgii-Hemming 2005, Asp 2011) har dessa kompletterats med vad som kan beskrivas som en *prestationsidentitet* (Calander & Lindblad 2005). I den rollen ska musiklärare möta konkurrens från en hotande omvärld genom att ansvara för marknadsföring och kvalitetsgranskning, gärna i relation till nationell och internationell ranking och genom mätning av testresultat. I detta lyfts bedömning och betygsättning fram som kritiska aspekter, ofta utan större reflektion kring innebörd i, och konsekvenser av dessa begrepp. I relation till professionell verksamhetsutveckling beskriver

Ingrid Carlgren (2013) att denna sker med hjälp av olika paket, där lärare ska lära nytt och få möjlighet att träna på det nya. Dessa paket, liksom ödet nyaö, kommer enligt Carlgren hela tiden från andra håll och andra professionsområden. Tillsammans med utvecklandet av en prestationsidentitet speglar detta en övergripande samhällsskiftning från professionellt ansvarstagande till *redovisningsplikt* (Apple 2004, Englund 2011). Genom denna förändring har musklärare tvingats in i ett system där estetiska kvaliteter och kunskaper behöver redovisas i en kvantitativ form. Även om en bokstav i ett betyg eller en poängsumma på ett prov inte fullt ut kan beskriva eller karakterisera det som bedömts, så gör dagens krav på redovisningsplikt genom jakten efter (skenbar) enkelhet och tydlighet tilltron stark till vad dessa kan säga om *alla* aspekter av en utbildnings kvaliteteter.

För att kunna möta detta krav har det i musikpedagogisk forskning påvisats ett behov av ett utvecklat yrkesspråk (Zandén 2010). Genom att utveckla en delad, språklig yrkeskompetens kan musklärare uppnå samsyn, och därmed till viss del också formuleringen i skollagen om att skolors verksamhet ska vila på öbeprövad erfarenhetö (SFS2010:800, 1 kap. 5§). I samma paragraf anges dessutom övetenskaplig grundö som en motsvarande förutsättning skolors arbete. Frågan är då vilka möjligheter som finns för utveckling inom lärares professionella kontext i enlighet med kraven i skollagen? De externa paketlösningar som nämnts tidigare har visat sig vara ineffektiva i fråga om bestående förändringar (Timperley et al 2007). Av den anledningen är andra modeller och verktyg för musklärarens professionella utveckling av intresse. Ett exempel är temat för detta kapitel: musklärare på en bedömningsresa i ett deltagande aktionsforskningsprojekt.

Landmärken och kartor för en bedömningsresa

Olika tolkningar och förhållningssätt har beskrivits för att kunna belysa bakgrunden till hur kvalitet, beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund framställs och visar sig i relation till gymnasieskolan som professionellt praxisfält. Av den anledningen är frågeställningar kring hur muskläraryrket kan utvecklas av stort intresse, inte minst i relation till musikpedagogisk forskning och hur denna kan komma till gagn för praktiken.

Ett utvecklat, delat yrkesspråk har nämnts som en av förutsättningarna för musklärarens (åter)professionalisering. För att kunna nå ökad kunskap om musklärarens begreppsliggörande⁹ av kunskap och lärande i musik har jag som doktorand i musikpedagogik tillsammans med en kärngrupp på sju musklärare på gymnasieskolans estetiska program (varav två var huvudansvariga) under ett läsår genomfört ett utvecklingsarbete med deltagande aktionsforskning som ansats och förhållningssätt. Genom att jag tillsammans med hela musklärarkollegiet initierade ett kommunalt finansierat forsknings- och utvecklingsprojekt (FoU-projekt) fick den skola som beskrivs i denna text möjlighet att utveckla det musikpedagogiska bedömningsarbetet. Avgränsningen sattes till att gälla likvärdighet i bedömning för två kurser: *Instrument eller sång 1* respektive *2* (Skolverket

⁹ Med begreppsliggörande avses i denna text att beskriva, förklara, sätta ord/begrepp på något ó att i text eller tal visa på hur någonting uppfattas och förstås.

2011). Innan FoU-projektets deltagare och genomförande beskrivs mer i detalj tecknas först en beskrivning av de regionala och lokala fält inom vilket projektet genomfördes.

Att arbeta tillsammans med andra på egen hand i en toppstyrd organisation

De musklärare som deltog i FoU-projektet kommer från vad jag benämner som två olika skolkulturer, förenklat benämnda *gemenskaps-* respektive *singulärkultur* (Nyberg 2015b). Mötet mellan dessa beror på en sammanslagning av två skolor (och därmed arbetssätt) inom samma skolorganisation. Dessa kulturer ska inte förväxlas med progressiva, förändringsbenägna respektive konservativa, bevarande kulturer. Begreppen avser att spegla musklärares från de olika kulturerna skilda erfarenheter och förhållningssätt till musikdidaktik, läraruppdraget och (tidigare) skillnader i strukturella respektive rumsliga aspekter på lokal nivå. Skolorganisationen har *systematiskt tillsammansarbete* som ledord, vilket alltså är något som lärare och andra anställda förväntas göra: arbeta systematiskt och tillsammans. I praktiken har det dock inneburit en motsvarighet till paketlösningens principen som Carlgren (2013) beskriver, något som också skiljer de två skolkulturerna åt: möjligheterna till kollegialt samarbete, medbestämmande och professionellt ansvarstagande. Sammantaget har detta inneburit en skillnad i utvecklandet av skolkulturernas musikdidaktiska förhållningssätt (Nyberg 2015a, 2015b). Det visade sig dock under FoU-projektets gång att dessa förhållningssätt inte enbart kan härledas till ursprunglig arbetsplats/kultur utan också till lärarnas personliga syn på musikundervisning, det vill säga att vissa förhållningssätt delades av lärare oavsett bakgrund.

Forsknings- och utvecklingsprojekt om musikpedagogisk bedömning ó genomförande, etik- och metodfrågor

Ovan har bakgrund och förutsättningar, gentemot vilka FoU-projektet och metodvalet av deltagande aktionsforskning kan ses, beskrivits mycket kort. Nedan följer en beskrivning av deltagarna och projektets utformning, samt de metodiska och etiska frågeställningar som väckts under projektets gång.

FoU-projektets deltagare

Sammanlagt har sju musklärare tillsammans med mig som extern forskare utgjort en kärngrupp inom FoU-projektet. Som före detta anställd var den aktuella skolan en av dem jag kontaktade i mitt avhandlingsarbete om musklärares begreppsliggörande av musikalisk kunskap och lärande. Anledningarna till att skolan tackade ja till ett deltagande är flera. Dels så sammanföll FoU-projektet i tid med min empiriinsamling, och dels framstod deltagande aktionsforskning som ett intressant sätt för genomförande för skolan. Det sistnämnda baserades både på skolans pedagogiska strävan och arbetssätt och den fördel som upplevdes i och med att jag som forskare hade erfarenhet av muskläraryrket ó och därmed insikt i lärares vardag ó och att jag inte var en fullständig främling för skolans personal. De senare aspekterna upplevdes av deltagarna som en garant för trygghet, ett genuint och öppet forskningsintresse och goda kunskaper om lärares behov och arbetsförhållanden.

Två av de deltagande lärarna valde att ta på sig rollen som huvudansvariga för FoU-projektet. Därmed fick de i enlighet med förutsättningarna tid avsatt i sina tjänster för planering, genomförande, redovisning och uppföljning av projektet. Övriga lärare deltog också frivilligt, men inom ramen för sin ordinarie undervisning och utan ekonomisk ersättning eller nedsättning i tid. Valet att göra deltagandet frivilligt baserades dels på skolans arbetsätt och där synen på verksamhetsutveckling är en av delaktighet och att intern problemformulering är lika viktig som extern och dels på tilliten till lärarnas förmåga att själva avgöra vilken arbetsbelastning som upplevs som rimlig. För att inkludera de lärare som valde att avstå deltagande beslutades att all information om och från projektet skulle finnas tillgänglig för hela kollegiet, men i anonymiserad form där så krävdes. Anledningen var att undvika risken för en uppdelning i öviö och ödemö i musikleärarkollegiet, men också för att kunna få värdefull kollegial återkoppling och information under projektets gång.

Tillsammans med de två huvudansvariga lärarna färdigställde jag (som deltagande forskare) den ansökan som låg till grund för projektet. Den övergripande problemformuleringen baserades på skolans långsiktiga kvalitetsarbete, medan den mer konkreta frågeställningen om likvärdig och rättssäker bedömning byggde på hela musikleärarkollegiets önskemål. FoU-projektets längd bestämdes till ett läsår. Efter ansökningens beviljande genomförde de huvudansvariga lärarna och jag två planeringsmöten, efter vilka alla musikleärare på skolan kallades till ett informationsmöte. Inför detta skickades information ut i form av projektplanen för FoU-delen samt en översikt av forskningsprojektets syfte och frågeställningar, etiska aspekter samt en översiktlig beskrivning av deltagande aktionsforskning som metod och förhållningssätt. Mötet leddes av huvudlärarna och jag deltog för att informera om DAF och svara på eventuella frågor.

På detta sätt har målsättningen med FoU-projektet formulerats kollaborativt av hela kollegiet, medan det inom projektet funnits tre öskiktö av deltagare i relation till roller och uppgifter (utan uttalad rangordning): 1) Forskaren, med uppgift att både delta i och vid behov leda gruppen, som kan bidra med information och som för med sig en frågeställning från forskningsfären (Winther Jørgensen 2008) 2) De huvudansvariga musikleärarna, med uppdraget att som organisatörer genomföra projektet och uppnå syftet. De har också redovisningsskyldighet gentemot finansören 3) De övriga, fem deltagande musikleärarna i kärngruppen, som behövt balansera sitt deltagande i relation till ordinarie arbetsuppgifter men också ansvara för att föra gruppens arbete framåt mot måluppfyllelse.¹⁰

¹⁰ Utöver detta har det i arbetet med projektet tillkommit lärare som inte valt att ingå i FoU-projektets kärngrupp: dels en lärare som tackade ja till att delta i arbetet med lektionsobservationer kring bedömning, dels lärare som ingår i övriga lärarkonstellationer där kärngruppens deltagare ingår (ämneslärlärlag och arbetsplatsträffar). Genom lektionsobservationer och undervisningsloggar har också ett antal elever medverkat (se Nyberg 2015c).

FoU-projektets design och genomförande

Inför gruppens första möte hade alla deltagare i uppgift att formulera problem- och intresseområden kopplade till de aktuella styrdokumenterna för, och undervisning i instrument- eller sångkurserna. Dessa skickades till de huvudansvariga lärarna och till mig, som under ett möte i relation till projektplanen sammanställde och kategoriserade det inkomna materialet inför gruppens första träff. Tanken var att följa aktionsforskningens idé om cykler i fyra steg: *planering ó genomförande ó utvärdering ó reflektion* (se exempelvis Cain 2008). I överenskommelse mellan alla deltagare i gruppen sattes tiden för aktionsforskningscyklerna till ungefär fyra veckor. Sammanlagt hölls åtta möten med kärngruppen med en längd på minst 60 minuter, vilka alla spelades in i audio. Utöver detta följde jag lärarna i andra formella och informella sammanhang. Jag och de huvudansvariga lärarna genomförde också två offentliga redovisningar av det då pågående projektet: en på en forskningskonferens för lärare samt ett forum för pedagogisk utveckling med skolledare och lärare med så kallade karriärtjänster.¹¹ Under hela projektets gång höll jag och den ena av dessa två lärare regelbunden kontakt via e-post och telefon för avstämning av projektets genomförande i förhållande till målsättningar och riktning.

En enkel notbild, helt enkelt?

De områden som gruppen arbetade med under de olika cyklerna var alltså något som beslutades gemensamt. Önskemålet för fokus på FoU-mötena (liksom i ansökan) berörde vad som övergripande kan beskrivas som den musikpedagogiska bedömningens *vad* och *hur*, och utgångspunkten för alla cykler var de tidigare nämnda kursplanerna. Som ett exempel på gruppens arbete kommer jag att beskriva det första område för reflektion som valdes av gruppen: begreppet *enkel notbild* från de så kallade kunskapskraven (tidigare betygsriterier) i kursplanen för *Instrument eller sång 1* (Skolverket 2011). Lärarna gav sig själva i uppgift att ta fram var sitt exempel på vad de ansåg vara en enkel notbild. Syftet var att få en ingång till hur begreppet kan tolkas, och vad detta innebär i bedömningsarbetet under kursens gång (formativ/summativ bedömning) och avslutning (summativ bedömning i form av betygsättning). Exempelen visade sig vara allt annat än homogena.

Med fysiska exempel uppklistrade på en whiteboard kunde medlemmarna i gruppen under det andra mötet få en överblick av sin egen och de andras notbilder. Efter att ha betraktat dessa satte vi oss ned och började diskutera våra intryck och erfarenheter.¹² Det visade sig att de lärare som hade sin bakgrund i vad jag benämnt som singular-kulturen lade fram exempel på notbilder vars svårighetsgrad de övriga lärarna menade var alltför enkel. Här framkom det genom vårt samtal att erfarenheterna av kollegialt utbyte och kollegiala reflektioner, exempelvis om ämnesövergripande aspekter, skilde sig markant kulturerna emellan. Synen på

¹¹ Förstelärare respektive lektorer. De offentliga presentationerna ingår både i metodansatsens fokus på transparens (jfr Reason 2006) och som villkor för den beviljade finansieringen av FoU-projektet.

¹² Vi satte oss medvetet och uttalat alltid i en ring under mötena, dels för att kunna se varandra och dels för att vi alla skulle vara lika delaktiga i att leda/delta i mötet.

undervisning och lärande sträckte sig från det holistiska till det atomistiska. Notbilden och notläsningskunskapens funktion var i singulärkulturen strikt kopplad till så kallad *a prima vista*-läsning (det vill säga utövande vid första anblicken), och komplexiteten i noten knuten till den specifika kursen och till betygssättning/examination. Det framkom exempelvis att graden av komplexitet i en notbild som ansågs som öenkelö i kursen *Instrument och sång 1* (till en början) var mycket lägre än vad samma lärare angav som öenkeltö ö för samma elever ö i ämnet *Musikteori*. Då jag undrade varför kraven på elevernas notläsningsförmåga skilde sig mellan kurser/ämnen blev några lärares förklaring att övi har inte tid att undervisa i musikteori på instrument- och sånglektionernaö. Det visade sig också att sätten som lärarna kommunicerande med eleverna kring styrdokumentet (exempelvis kunskapskraven) skilde sig åt, från i grova drag tre tillfällen per termin till en mer kontinuerlig integration i den dagliga undervisningen. Orsakerna till detta upptäckte lärarna under projektets gång. Skillnaderna berodde både på bakgrund (singulär- eller gemensamhetskultur) och på förhållningssätt till elevens förmågor, bland annat att förstå och ta till sig textdokument. Förklaringarna till olikheter som dessa, lärare emellan, framkom genom att vi i gruppen jämförde och diskuterade de kvaliteter som kunde rymmas i begreppen öenkelö och önotbildö, men också kontext och funktion för dessa: när, hur och varför ska elever (kunna) uppnå/uppvisa kunskap i att öavkoda och realisera en enkel notbildö (Skolverket 2011)?

Reseledare, guide eller medresenär? Verkyt för att inkludera forskare, lärare och elever i FoU/DAF-projektet

Exemplet med öenkel notbildö var ett av de tillfällen då jag i min funktion som extern deltagare i gruppens arbete kunde göra problematiseringar utifrån de olika aspekterna av lärande och undervisning i lärarnas förhållningssätt till och begreppsliggörande av kunskap och lärande. Denna funktion av öproblemställareö delades dock under projektets gång omväxlande av alla deltagare i gruppen, och var alltså inget som var specifikt för mig som extern deltagare. Vad som skilde mig och de två administratörerna från resten av gruppen var vårt uppdrag att ha en övergripande koll och se till att fokus i gruppens arbete hölls på projektets målsättning. Ett exempel var att mycket av våra diskussioner till en början hamnade just på *vad* som skulle bedömas. Genom att vi som öadministratörerö reflekterade över och sammanställde det som kom fram under våra möten kunde vi visa på övriga områden som var av vikt i relation till de övergripande målen ö exempelvis *hur*, *när* och *varför* bedömning sker; innebörd i styrdokumentens *värdeord*; *kvalitet* och *kvantitet* i relation till musik som estetiskt uttryck; lärares¹³ förhållningssätt till bedömning samt innebörden i begreppen *likvärdighet* och *rättssäkerhet*. Beslut om att byta fokus och lämna ett ämne eller område togs alltid gemensamt i gruppen.

En av de aktiviteter som föreslogs av mig för att skifta fokus från *vad* till övriga aspekter av bedömning var arbetet med undervisningsloggar (Björk & Johansson 1996). Med hjälp av så kallade *trippelloogar* gjorde en eller två observatörer anteckningar kring händelser under

¹³ Detta eftersom dessa frågeställningar inte enbart gällde den egna verksamheten utan också yrket generellt och specifika erfarenheter från möten med lärare från andra skolor och skolormer.

lektionspass kopplade till bedömning (logg 1) för att sedan skriva reflektioner kring dessa (logg 2). Loggarna kommenterades sedan av den observerade (logg 3). På så sätt kunde lärarnas praktiska tillvägagångssätt i undervisningen när det gällde den musikpedagogiska bedömningen granskas och delas. Många gånger var tillvägagångssätten oreflekterade och ibland till och med automatiserade, i andra fall väl genomtänkta och förberedda. Vad som inte rymdes i dessa loggar var hur de som bedömdes ó eleverna ó upplevde lärarnas aktioner och reflektioner. I projektets nästa cykel användes därför på förslag av en av de medverkande lärarna ytterligare en loggboksvariant (*kvadruppellogg*), där de elever vars lektioner observerades fick beskriva sina upplevelser av händelserna under lektionens gång, och också kommentera observatörens anteckningar (logg 4). Dessa (liksom logg 1 och 2) kommenterades sedan av den observerade läraren.

Genom loggböckerna kunde både lärare och elever ge och få feedback kring bedömning, kunskap och lärande. Att läsa, kommentera och diskutera materialet gjorde att en dialog kunde föras kring *hur* och *när* bedömning sker, det vill säga kring lärares och elevers kommunikation i undervisning men också kring lärares reflektionsprocess i relation till undervisningshandlingar.

Att knyta ihop en säck som aldrig blir full

I arbetet med FoU-projektet har de deltagande lärarna till stor del, men inte alltid, varit självgående. De uppvisade stor nyfikenhet och ömsesidig respekt inte enbart för varandras erfarenheter, utan också för de kunskaper och metoder som jag genom min forskningserfarenhet kunde tillföra. Eftersom de förstod och insåg behovet av att vidga sina intresseområden så dök också nya frågor hela tiden upp genom deras begreppsliggöranden och vårt delande av erfarenheter. Vid vissa tillfällen behövdes som beskrivits styrning från mig eller de administrativt ansvariga lärarna. Detta berodde dock aldrig på ointresse, utan snarare viljan att gå på djupet i områden som engagerade deltagarna. En del frågeställningar blev alltså lämnade innan de hade bearbetats fullt ut. Orsaken till detta var inte enbart målsättningen med projektet, utan också att vissa områden är så pass föränderliga att de helt enkelt inte går att diskutera till punkt.

Efter vårt sista gruppmöte har jag och de administrativt ansvariga lärarna arbetat vidare med den offentliga redovisningen av projektet. Även om en sådan rent tekniskt sett kan sägas ha genomförts redan vid två tillfällen så upplevde lärarna att en komplettering kunde vara på sin plats. I skrivande stund arbetar vi därför gemensamt på en så kallad utvecklingsartikel, antingen för publikation i huvudmannens regi eller i annat lämpligt forum.

Frågeställningar kring metod och etik

Under planering, genomförande och efterarbete har ett flertal frågor och funderingar väckts hos mig. Dessa gäller allt från metodiskt tillvägagångssätt, ansvarsfördelning inom FoU-projektet, graden av aktivitet till etik. Det gäller dels planering, och dels genomförande: hur hårt kunde och behövde jag påverka projektets utformning och genomförande för att säkerställa material för min egen forskning utan att detta tog överhanden eller inverkade menligt på musklärarnas målsättningar?

Trots att de deltagande lärarna uppvisade stor ömsesidig respekt och nyfikenhet under våra möten så framstod inte alla som lika engagerade i arbetet när det gällde förberedelser och reflektion under tiden *mellan* gruppens möten. Oavsett förberedelser så är min upplevelse att det under mötena aldrig förekom destruktiva tendenser, utan snarare tvärtom: då lärarna fick (och tog) möjligheten till att dela erfarenheter gjorde de detta med stor respekt för alla andra. Den huvudansvariga lärare som drog det största lasset kunde ibland beskriva en besvikelse över bristande engagemang, men var samtidigt mycket noga med att påpeka att hen ställer höga krav på sig själv och därmed på andra.

Att som profet i sin egen hemstad kasta sten i glashus

Under projektets gång kom min kunskap om musiklärares behov och förutsättningar ó där min erfarenhet av läraryrkets gav en grund till förståelse ó väl till pass, exempelvis i mötet med andra än deltagarna i kärngruppen. I min roll som forskare har jag också den inställningen att jag (i empiriska studier) är en inbjuden gäst i någon annans verksamhet, och att så kallade informanter delar sina erfarenheter utan andra krav på motprestation än ett etiskt korrekt tillvägagångssätt och bemötande. I detta projekt har dock ytterligare aspekter tillkommit i relationen mellan mig som forskare och de deltagande lärarna när det gäller närhet och distans.

I forskningsprocessen har det krävts medvetenhet om balansen i vad Lennart Svensson (2002) kallar att forska *med, på* och *åt* en praktik, det vill säga balansen i att dela kontroll och ansvar för lärandeprocessen så att alla deltagare inom projektet kan bli delaktiga, liksom att de uppsatta, multipla målen kan uppfyllas (Lewin 1946, Phillips et al 2013). Detta är något som är underförstått i tillägget *deltagande* till aktionsforskning (Holmstrand 2006). I det här fallet finns det en koppling till att upprätthålla ett professionellt engagemang hos lärarna (att forska *med* och inte *på*) och till risken för en förlorad distans till forskningens syfte och trovärdighet (att forska *åt*). Här har funktionen av de olika ödeltagarskikten ó för planering varit av godo: Exempelvis har jag som en av tre administrativt ansvariga kunnat ta över då de två andra av olika anledningar varit förhindrade att delta i gruppmötena. Eftersom arbetet med detaljplanering har varit delat (och öppet inför övriga i gruppen) har jag och dessa lärare kunnat slå vakt om att intressekonflikter inte har uppstått, samt att det funnits en gemensamt framtagen handlingskedja. Tillsammans med min tidigare erfarenhet från forskningsmetodik (Nyberg 2011) och undervisning har jag ibland kunnat föra in frågeställningar som haft dubbla funktioner: att föra projektet framåt och samtidigt säkerställa tillgång till data som kan ge svar på mina forskningsfrågor. Det framstår av (alla) lärares agerande också som om jag sågs som en person med legitimitet och auktoritet (i en auktoritativ betydelse, det vill säga att jag ansågs vara kompetent utan maktanspråk).

På vilket eller vilka sätt har jag då genom mitt deltagande (och eventuella legitimitet) påverkat denna grupp av deltagare ó musiklärare och elever ó oavsett öskikt ó eller grad av inblandning i FoU-projektet? För att få en typ av svar kan vi vända oss mot etnografins och autoetnografins områden (Qvarsell 1996, Whyte 1989). Jag är på många sätt en person som har och delar ett öinsidesö perspektiv (Qvarsell 1996, s 7) i den miljö och det sammanhang där jag genomför min empiriska studie: jag är (musik)lärare och har mångårig erfarenhet av den

skolform i vilket FoU/DAF-projektet genomfördes. Dessutom är jag före detta kollega med delar av aktionsforskningsgruppen, både innan och efter de bägge skolkultureernas sammanslagning och alltså också före detta anställd av FoU-projektets finansierare. För att få perspektiv på det intersubjektiva handlandet under projektets gång har jag inte enbart varit noga med att vara öppen med mina reflektioner och min egen målsättning och iakttagit vaksamhet kring relationer och olika vändningar inom projektet, jag har också använt pragmatisk filosofi som öllinsö. Medan Birgitta Qvarsell (1996) vänder sig till ett semiotiskt förhållningssätt i relation till pragmatismen via Charles Sanders Peirce, har jag valt att se på både mitt eget deltagande och övriga deltagares begreppsliggöranden ur ett annat pragmatiskt perspektiv: John Deweys teorier om erfarenhet, handling och meningsskapande i relation till lärande (se exempelvis Dewey 1916, 1934). Här ses reflektion och delaktighet som nycklar till öppenhet och förståelse (och i längden ett demokratiskt samhälle). Förhållningssättet inom deltagande aktionsforskning har inneburit att vi i FoU-projektet har fått tillgång till och kunnat dra nytta av flera erfarenhetsbanker. Vid de tillfällen där jag och lärarna inte delat uppfattningar om företeelser gällande musikpedagogisk bedömning, eller då jag upplevt arbetet som stillastående har jag genom att hålla tillbaka impulser att styra eller ösätta fartö lämnat utrymme för deltagarna att träda fram och utveckla sina begreppsliggöranden.

Medan målet med FoU-projektet har varit att få till stånd en förändringsprocess, om än i mindre format (en insats i ett ständigt pågående förändringsarbete) så har målet med forskningen dock inte varit att studera just denna process, utan att få tillgång till deltagarnas begreppsliggöranden genom att forska *med* praktiken. Den avgörande faktorn för det som får ses som ett lyckat genomförande, det vill säga att den dubbla målsättningen med projektet har uppnåtts, har som jag ser det varit nyfikenhet, öppenhet och gemensam respekt. Lärarna verkar ha känt sig trygga i de roller som funnits inom gruppen. De har också funnit trygghet i kunskapen om de forskningsetiska principer som gäller för det gemensamma arbetet, samt de personliga kopplingar vi har och den kompetens jag ansetts inneha både som forskare och pedagog. Detta är dock enligt mina erfarenheter inte att ses som att jag har forskat *på* praktiken eller att jag som forskare varit tyst för att säkra mitt deltagande (Whyte 1989). Att dialogen med dem jag har mött i FoU-arbetet har varit aktiv och utmanande ser jag också som ett tecken på att jag varken har setts som öprofet i min egen hemstadö, eller att jag har ökat stenen i glashusö.

Epilog

I skrivande stund har alla medlemmar i kärngruppen gått tillbaka till sina vardagssysslor: jag till mitt forskningsarbete och musikleärarna till sin undervisning och sitt kollegiala arbete. Målet med projektet kan sägas vara uppfyllt. Detta möjliggjordes framför allt genom den öppenhet, nyfikenhet och respekt som deltagarna har visat inför arbetsätt och frågeställningar men framför allt för varandra. Som exempel kan nämnas en av lärarna som i arbetet med öenkel notbildö från början tog stark ställning för de minst komplexa alternativen med hänvisning till att hen inte hade tid att undervisa i musikteori när kursen gällde instrument eller sång. Under arbetets gång kom detta atomistiska förhållningssätt genom gruppdialogen att förändras till en holistisk motsvarighet. Detta visade sig med tydlighet då samma lärare under en ämneskonferens med kollegor som inte ingick i kärngruppen lyckades öppna upp för

en dialog och reflektion kring bedömningens vad, hur och varför. Därigenom kunde deltagarna i den gruppen hitta möjliga lösningar på de problem som stod på agendan. Detta är ett exempel på vad Timperley et al (2007) i sin forskning kring lärares professionsutveckling och Dewey (1916) när det gäller individers växande och menar är en nyckel till beständiga förändringar: att förändra tankemönster och inte enbart andra typer av handlingar/vanor. Efter projektets avslutande får nu tiden utvisa vad som kunde ha gjorts annorlunda, och vilken effekt vårt arbete fått för våra respektive verksamheter. Det som framstår som klart redan idag efter denna bedömningsresa är att Zandéns (2011) uppmaning om musikhöskolans utvecklande av ett gemensamt yrkesspråk i fallet med dessa lärare är en fråga om att och snarare än att lära sig någonting helt nytt och förfina en redan befintlig kompetens.

Referenser

- Apple, Michael W. 2004: Creating Difference: Neo-Liberalism, Neo-Conservatism and the Politics of Educational Reform. *Educational Policy*, 18(Jan/March), 12-44.
- Asp, Karl 2011: *Om att välja vad och hur. Musikhöskolans samtal om val av undervisningsinnehåll i ensemble på gymnasietets estetiska program*. Örebro: Musikhöskolan, Örebro Universitet. (Licentiatuppsats)
- Björk, Maj & Johansson, Monica 1996: Dubbellogg och ett redskap för reflektion och lärande. I: Lendahls, Birgit & Runesson, Ulla (red) *Vägar till lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur, ss 52-67.
- Cain, Tim 2008: The characteristics of action research in music education. *British Journal of Music Education*, 25(3), 283-313.
- Calander, Finn & Lindblad, Sverker 2005: Nu var det 2030. *Pedagogiska magasinet*, 2005 (1). <http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2005/02/17/nu-2030>
- Carlgren, Ingrid 2013: *Hur lärare ska få kunskap bestäms uppifrån*. S.O.S och Skola och Samhälle, (website) <http://www.skolaochsamhalle.se/flode/skolpolitik/ingridcarlgren-kunskapsimplementering-genom-pabjuden-kollegialitet/>
- Dewey, John 1916: *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Dewey, John 1934: *Art As Experience*. New York: Perigree/Penguin Group.
- Englund, Tomas 2011: The linguistic turn within curriculum theory. *Pedagogy, Culture and Society*, 19(2), 193-206.
- Florin, Christina 2012: *Lärarnas professionalisering*. Website: www.lararnashistoria.se
- Georgii-Hemming, Eva 2005: *Berättelsen under deras fötter*. Örebro: Örebro universitet.
- Holmstrand, Lars 2006: Deltagarorienterad aktionsforskning och ett nytt paradigm? I: Wingård, Britta (red) *Livslång nyfikenhet och en vänbok till Gunilla Härnsten*. Stockholm: HLS förlag, ss 125-139.

- Lewin, Kurt. 1946: Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 4(2), 34-46.
- Lindgren. Torgny 2002: *Pölsan*. Stockholm: Norstedts.
- Lundgren, Ulf P. 1999: Ramfaktorteori och praktisk utbildningsplanering. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 4(1), 31-41.
- Nyberg, Johan 2011: *Man kan aldrig kunna allt om musik ó det känns verkligen stort. En pragmatisk studie om gymnasieungdomars begreppsliggörande av kunskap och lärande i musik*. Stockholm: KMH Förlaget. (Licentiatuppsats)
- Nyberg, Johan 2015a: Professionalism in action ó Music teachers on an assessment journey. Accepterad för publicering i Söderman, Johan & Asp-Onsjö, Lisa (red), *EDUCARE: Temanummer kring bedömning*, 2015. Malmö: Malmö högskola.
- Nyberg, Johan 2015b: You are seldom born with a drum kit in your hands ó music teachers' conceptualizations of knowledge and learning within music education as an assessment practice. Artikel skickad för granskning till *Systemic Practice and Action Research*.
- Nyberg, Johan 2015c (kommande): *Music Education as an Adventure of Knowledge ó Student and Teacher Experience as Conceptualizations of Musical Knowledge, Learning and Teaching*. Luleå: Luleå tekniska universitet, Institutionen för konst, kommunikation och lärande.
- Phillips, Louise, Kristiansen, Marianne, Vehviläinen, Marja & Gunnarsson, Ewa 2013: Tackling the Tensions of Dialogue and Participation ó Reflexive Strategies for Collaborative Research. I: Phillips, Louise, Kristiansen, Marianne, Vehviläinen, Marja & Gunnarsson, Ewa (red) *Knowledge and Power in Collaborative Research ó A Reflexive Approach*. New York: Routledge, ss 1-18.
- Qvarsell, Birgitta 1996: *Pedagogisk etnografi för praktiken ó en diskussion om förändringsfokuserad pedagogisk forskning*. Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Reason, Peter 2006: Choice and Quality in Action Research Practice, *Journal of Management Inquiry*. 15(June), 187-203.
- SFS 2010:800 *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket 2011: *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Fritzes och Skolverket.
- Svensson, Lennart 2002: Bakgrund och utgångspunkter. I: *Arbetsliv i omvandling. Interaktiv forskning ó för utveckling av teori och praktik*. Svensson, Lennart, Brulin, Göran, Ellström, Per-Erik & Widegren, Örjan (red). Stockholm: Arbetslivsinstitutet.

Timperley, Helen, Wilson, Aaron, Barrar, Heather & Fung, Irene. 2007: *Teacher Professional Learning and Development ó Best Evidence Synthesis Iteration [BES]*. Auckland, New Zealand: Ministry of Education.

Whyte, William Foote 1989: Advancing Scientific Knowledge Through Participatory Action Research, *Sociological Forum*, 4(3), 367-385.

Winther Jørgensen, Marianne 2008: På framkant: Interaktiv forskning och vetenskapens plats i samhället. I: B. Johannisson, E. Gunnarsson & T. Stjernberg (red) *Gemensamt kunskapande ó den interaktiva forskningens praktik*. Växjö: Växjö University Press, ss 349-366.

Zandén, Olle 2010: *Samtal om samspel. Kvalitetsuppfattningar i musik lärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet*. Göteborg: Nämnden för konstnärligt utvecklingsarbete, Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet.

Zandén, Olle 2011: Professionalise or perish. A case for heightened educational quality through collegiate cooperation. Holgersen, Sven-Erik. & Graabæk Nielsen, Siw (red). *Nordisk musikpedagogisk forskning, Årsbok 12*. Oslo: Norges musikkhøgskole, ss 117-134.

Reflektioner om emancipation

Tom Storfors . tom.storfors@mdh.se

Varför emancipation?

Mot bakgrund av mina erfarenheter från en forskningscirkel som jag ansvarat för utvecklar jag i denna text ett resonemang kring emancipation. Jag uppfattar nämligen detta som ett centralt begrepp i både konventionella utbildningssammanhang och forskningscirkel. Forskningscirkeln som den här texten kretsar runt genomfördes tillsammans med personal från en särskola. Det övergripande syftet för det gemensamma arbetet var att undersöka innebörden i att all utbildning ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Detta resulterade i en text där jag diskuterade svårigheten med att balansera vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i en forskningscirkel (Storfors 2014). Den texten kretsade mycket kring nyckelbegrepp som bildning, kunskap och vetenskaplig kvalitet. Den avslutande lärdomen jag formulerade utifrån detta arbete var att hög vetenskaplig kvalitet, med fokus på reliabilitet och validitet, också medförde hög demokratisk kvalitet (Storfors 2014). Den genomförda forskningscirkeln hade emancipatoriskt syfte, vilket var att deltagarnas kunskap om balansen mellan vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet skulle stärkas. Begreppet emancipation problematiserades dock inte alls, varken i det genomförda arbetet eller i den producerade texten.

Med emancipation som nav

Nu har jag möjlighet att på ett analyserande plan återvända till den genomförda forskningscirkeln för att därigenom låta begreppet emancipation vara det nav den här texten kretsar runt. Innan jag närmar mig detta nav diskuterar jag inledningsvis makt och vetenskap, därefter presenterar jag några kännetecken för deltagarbaserad forskning och forskningscirkel vilka rättfärdigar och motiverar betydelsen av emancipation. Därefter talar jag om några lexikaliska betydelser för att sedan belysa två perspektiv på emancipation: ett perspektiv med jämlikhet som mål och ett perspektiv med jämlikhet som utgångspunkt. Texten avslutas med sammanfattande reflektioner och implikationer.

Vetenskapens makt och maktens vetenskap

I all vetenskap, ställs två grundläggande frågor; Vad är värt att veta? Hur tar vi reda på det som är värt att veta (Holmstrand 2006). Dessa till synes enkla frågor genomsyrar alla vetenskapliga paradig, även om de omformuleras beroende på syfte och paradigm, det vill säga beroende på om det handlar om kvantitativ, kvalitativ, kritisk, emancipatorisk forskning eller något annat paradigm. Det blir mer komplext om man beaktar det paradigmatiske inom ett forskningsfält. Håkan Törnebohm (1983) menar att alla undersökningar är paradigmatiske till sin natur, och att ett paradigm är sammansatt av världsbild, vetenskapsideal, vetenskapssyn, metodologi, forskarens intressen och kompetens. Det medför att forskning och vetenskap i hög grad präglas av makt och hegemoniska aspekter. Men de två grundläggande frågorna berör inte bara inomvetenskapliga perspektiv utan är i allra högsta grad av intresse

för samhället i stort. I dagens samhälle visar exempelvis forskning att det råder en avgrund mellan utbildningspolitik och utbildningsforskning (Englund 2011). Vetenskapen utgör, med andra ord, inte en fredad zon utan befinner sig alltid i hegemoniska maktkamper i någon form. Ur ett maktperspektiv kan frågorna omformuleras till: Vem bestämmer vad som är värt att veta? Vem bestämmer hur vi ska ta reda på det som är värt att veta? Poängen med min argumentation är att inte bara paradigmatiska aspekter är närvarande inom vetenskapliga och andra sammanhang utan också makt och hegemoni, vilka är särskilt relevanta i relation till emancipation.

Några kännetecken för

i deltagarbaserad aktionsforskning

Flera forskare menar att deltagarbaserad aktionsforskning (PAR, Participatory Action Research) utgör forskningscirkelns vetenskapliga hemvist (Holmstrand & Härnsten 2003, Lindhult 2008, Lahdenperä 2014). Vad kännetecknar då PAR? Kemmis och McTaggart (2005) talar om sex meta-teoretiska kvalitéer för deltagarbaserad aktionsforskning, nämligen att 1) det är en process som belyser relationen mellan individ och samhälle, 2) forskningen är en läroprocess där deltagarna undersöker och formulerar sin kunskap och yrkesidentitet baserat på delaktighet, förståelse, färdigheter och värderingar, 3) den är praktisk och aktiv, 4) den är frigörande eftersom den syftar till att hjälpa människor att befria sig från orättvisa och otillfredsställande omständigheter vilka begränsar såväl utveckling som autonomi, 5) den kännetecknas av reflexivitet och kritiskt tänkande, 6) den syftar till ny kunskapsutveckling genom att förändra både teori och praktik.

Olika forskare framhåller olika aspekter av dessa sex kriterier. Park (2006) menar till exempel att ett viktigt kännetecken för deltagarbaserad aktionsforskning är att man forskar tillsammans med deltagarna och *inte på/om* dessa, vilket medför att PAR har en tydlig intersubjektiv karaktär. Macintyre (2008) framhåller i sin tur att en essentiell aspekt av PAR består av att bygga en relation mellan teori och praktik för att tillsammans utveckla kunskap och skapa möjligheter till förändring. Båda betonar således den deltagande och intersubjektiva aspekten samt den gemensamma kunskapsutvecklingen. Ett framträdande karakteristikum för PAR är den emancipatoriska aspekten, det vill säga att den ska vara frigörande och syfta till att befria människor från orättvisor och förtryck. Emancipation kan därför betraktas som en del av den paradigmatiska strukturen (Törnebohm 1983) för deltagarbaserad aktionsforskning.

i forskningscirkeln

Forskningscirkeln har vuxit fram i en svensk kontext med stark betoning av demokratiska arbetssätt och processer, sprungen ur folkbildningstraditionen (Holmstrand & Härnsten 2003). Lahdenperä (2014) ser forskningscirkeln som arena och mötesplats för samverkan och samproduktion mellan deltagare från akademien och övriga samhället. Här möter forskare och praktiker varandra och producerar något tillsammans. Holmstrand & Härnsten (2003, s 23) beskriver innehållet i forskningscirkeln på följande sätt:

öForskningscirkeln framstår alltså framför allt som en modell för samarbete, möte, mellan forskare och praktiker av något slag. I mötet äger en ömsesidig kunskapsöverföring rum och olika kunskaper kan kontrastera mot varandra och utmana förenklade eller smala perspektiv. Denna ömsesidiga påverkan innebär i sig också ett slags demokratisering genom att fler deltar i kunskapsbildningen. Det öppna, kritiskt ifrågasättande men samtidigt konstruktiva förhållningssätt till kunskaper som kan förekomma i forskningscirkel utgör en väsentlig grund för utveckling av vad vi har kallat demokratiska kunskapsprocesser.ö

De framhåller forskningscirkelns betydelse för demokratisk kunskapsutveckling samtidigt som de också argumenterar för nödvändigheten att utmana förtryckande strukturer, maktmissbruk och hierarkiska strukturer, det vill säga emancipatoriska aspekter (Holmstrand & Härnsten 2003). Mot bakgrund av vad jag hittills redovisat framstår det alltså som rimligt att påstå att emancipation också är ett framträdande kännetecken för forskningscirkeln. Med andra ord, emancipation utgör en viktig aspekt av forskningscirkelns paradigmatiska struktur.

Emancipationí

í som gåva eller att avstå auktoritet

Biesta (2014) hävdar att den bokstavliga betydelsen av emancipation innebär att ge bort ägandeskap, medan innebörden på ett bildligt plan handlar om att avstå sin auktoritet över någon. Den bokstavliga meningen har sitt ursprung i innebörden att ge slaven frihet, likt en gåva. Slaven får sin frihet som en gåva av slavägaren. Den bildliga tolkningen är inte lika stark, men också väldigt ötalandeö då det handlar om att avstå sin auktoritet. Gemensamt för båda är dock att det innefattar en hegemonisk relation där någon är överordnad och någon är underordnad.

í som frigörelse från eller befriad av?

Enligt Svensk ordbok kan emancipation översättas med frigörelse. Omedelbart infinner sig frågorna om frigörelse från *vad* eller från *vem*. Med tanke på alla betydelser är det rimligt att hävda att det handlar om någon form av hegemonisk relation där någon eller något utövar makt på någon som är underordnad dessa. Utifrån övemö kan denna relation formuleras i termer av exempelvis förtryckare/förtryckt, kolonisatör/koloniserad, mästare/lärjunge,¹⁴ lärare/elev, chef/anställd, forskare/deltagare etc. Den underordnade måste frigöra sig från eller bli befriad av den överordnade. Utifrån övadö kan det uttryckas som en frigörelse från en rådande hegemoni som upprätthåller obalansen, vilket kan vara både någon form av ideologi, livsåskådning eller förtryckande struktur. Detta ligger nära Foucaults begrepp *governmentality* (Mills 2004). Mycket förenklat innebär *governmentality* en ideologisk maktutövning över människor som gör och tänker det som ideologin förväntar sig samtidigt som människor tror att de gör det av egen fri vilja. Människans fria vilja sammanfaller med

¹⁴ Frågan leder i sin tur vidare till tankar om hur man kan förstå begreppet frihet, vilket dock inte utvecklas här.

den ideologisk-hegemoniska värdegrunden, oavsett om det är ömarknadens osynliga handö, en diktatur, demokrati eller en social struktur som upprätthåller herraväldet. I denna dimension av maktutövande eftersträvas dessutom en normalisering av rådande hegemoni som om den vore det naturliga tillståndet. Detta kan sammanfattas som att den underordnade måste frigöra sig från eller bli befriad av det som överordnat. Detta resonemang leder fram till en viktig fråga när det gäller emancipation. Kan människan frigöra sig själv från eller blir människan befriad av den överordnade/det överordnad?¹⁵

Vad innebär detta för arbetet i en forskningscirkel? Vad eller vem ska deltagarna befrias ifrån? Alternativt, vad eller vem ska de frigöra sig ifrån? Med tanke på makt och hegemoni verkar det som lite öfuttigtö att bara eftersträva att upprätthålla den demokratiska validiteten, vilket jag eftersträvade i forskningscirkeln.

í med utgångspunkt i ojämlikhet

Inom den deltagarbaserade aktionsforskningen med emancipatoriska strävanden framträder två traditioner, den ena härrör ur Paulo Freires befrielsepedagogik och den andra ur tankar från Jürgen Habermas om ett kritiskt emancipatoriskt kunskapsintresse. Båda synsätten har det gemensamt att det utgår från ojämlikhet.

Paulo Freires pedagogik för förtryckta

Paulo Freire menar att ett mål för den befriande pedagogiken är att uppnå conscientizacao, vilket innebär att deltagarna lär sig förstå de sociala, politiska och ekonomiska motsättningarna för att kunna handla mot de förtryckande elementen (Freire 1970, s 37). E. San Juan, Jr (1998) hävdar att Freires dialogiska befrielsepedagogik kännetecknas av en kritisk pedagogik i vilken deltagarna går från en önaiv uppfattningö till en kritisk medvetenhet, som benämns conscientizacao. Genom utbildning ska människan bli medveten om den hegemoni som råder, det vill säga hur det överordnade har makt över den underordnade. Denna medvetenhet är inte ett bara ett mål i sig utan också ett första nödvändigt steg för att kunna frigöra sig från rådande förtryck. Freire (1970) betonar dessutom att det inte handlar om någon enkel kunskapsöverföring, utan om aktiv problemformulering med respekt för de dialogiska subjekten. Freire menar att människan är en praxis-varelse där: öMänniskans aktivitet består handling och reflektion: den är praxis; den är förändring av världen. Människans aktivitet är teori och praktik, reflektion och aktivitet.ö (Freire 1970, s 134). Människan är med andra ord alltid en handlande agent och kan inte reduceras till enbart en tänkande eller enbart en handlande varelse. Denna syn på emancipation stämmer väl överens med Holmstrand och Härnstens (2003) beskrivningar av forskningscirkeln demokratiska kunskapsprocesser och eftersträvande av frigörelse från förtryck.

Kritisk emancipatorisk aktionsforskning

Den andra inriktningen, Emancipatory Action Research, har till stor del utvecklats av Stephen Kemmis och Wilfred Carr utifrån Habermas tänkande. Kemmis (2001) utgår från Habermas

(1972) indelning av vetenskapen i tre kunskapskonstituerande intresseområden: den positivistiska, den hermeneutiska och den kritiska. Respektive område har sin egen logiska rationalitet och sammanhängande intresse. Den positivistiska kännetecknas av ett instrumentellt medel-mål-intresse och förekommer inom empirisk-analytisk forskning, den hermeneutiska av ett praktiskt intresse i form av eftertänksamma beslut i praktiska situationer och förekommer i tolkande forskning, och den kritiska av ett emancipatoriskt intresse att befria människor från determinerade vanor, sedvänjor, illusioner och tvingande omständigheter (Kemmis 2001). Lite förenklat kan det formuleras som att positivismen förklarar och förutser, hermeneutiken tolkar och förstår och den emancipatoriska kritiserar och förändrar.

Kemmis (2001) framhåller att den emancipatoriska aktionsforskningen syfte kan beskrivas som en intervention av kulturella, sociala och historiska processer såsom de gestaltas i vardagen för att rekonstruera både praktik och praktikens förutsättningar. Vidare hävdar Kemmis (2001) att uppgiften för kritisk forskning och kritisk emancipatorisk aktionsforskning är att undersöka sammankopplingar och spänningar mellan system och livsvärld eftersom systemen koloniserar livsvärlden. Med stöd i Habermas tänkande framhåller Kemmis (2001) att människans livsvärld är koloniserad av olika system, exempelvis ekonomiska och politiska systemet.

Carr & Kemmis (2009) påstår att all form av kritisk aktionsforskning innefattar tre områden eller funktioner; det personliga, det professionella och det politiska. De påpekar vidare att om den bara skulle omfattas av det personliga och professionella skulle det inte vara utbildning utan bara skolning. Carr & Kemmis (2009) betoning av den politiska funktionen för kritisk aktionsforskning innebär en inkludering av en emancipatorisk dimension som dessutom innebär att utbildning inte kan begränsas till skolning och socialisation. Även Biesta (2014) anser att all utbildning har en politisk dimension och att vetenskapens makt och maktens vetenskap alltså också bör inkluderas i resonemangen och betraktas som en del av den paradigmatiske strukturen.

Människan alltid underordnad

Det finns både likheter och skillnader mellan den emancipatoriska aktionsforskningen och den kritiska pedagogiken. En stor skillnad består av de kontexter de vuxit fram ur. Freires befrielsepedagogik har utvecklats i arbeten med fattiga och förtryckta i Sydamerika med starka förtryckande strukturer som en följd av kolonialism och kapitalism. Habermas förståelse av emancipation är å sin sida starkt präglad av ett eurocentriskt vetenskapligt och politiskt tänkande. Men en intressant likhet är att Habermas också talar om kolonisation, hur systemen koloniserar människans livsvärld. Båda antar att människor alltid är underordnade någon form av förtryck, såväl i Sydamerika som i Västvärlden.

Motsägelser med utgångspunkt i ojämlikhet

Biesta (2014) har utvecklat en kritik där han hävdar att den här tolkningen av emancipation präglas av en speciell pedagogisk logik, vilken baseras i att läraren eller forskaren är den som vet och eleven eller deltagaren den som ännu inte vet. Lärarens eller forskarens uppgift blir att

förklara världen för eleven eller deltagaren och elevens eller deltagarens uppgift blir att bli lika kunnig som läraren. Det medför, enligt Biesta, att logiken präglas av flera motsägelser beroende på att läraren/forskaren utgår från ojämlikhet och har jämlikhet som mål. Den första motsägelsen innebär att det skapas ett beroendeförhållande mellan den som ska frigöra och den som ska frigöras eftersom emancipationen baseras på intervention. Ska den underordnade i så fall vara tacksam för att den får friheten av den överordnade? Den andra motsägelsen går ut på att logiken inte bara är grundad i ett beroendeförhållande utan också kännetecknas av en fundamental ojämlikhet. Emanciperaren har makt/kunskap att veta både vad, hur och om den emanciperade uppnår tillräcklig kunskapsnivå eller rätt kunskap (Biesta 2014). Den tredje motsägelsen enligt Biesta betyder att emancipationens logik utmärks av en fundamental misstänksamhet, eftersom det måste komma en kunnig lärare och upplysa eleverna om deras okunskap, okunniga medvetande eller falska medvetande. Den upplyste läraren kommer och påstår att hen inte bara har kunskapen utan också att hen har sanningen som ska göra dem fria.

Den här formen av emancipation utgår från ojämlikhet och har jämlikhet som mål. I formen ingår också att någon ska komma utifrån och genom en intervention ska deltagarna få ökad kunskap och därmed kunna befria sig från förtryck. Risken finns att en ny eller en annan hegemoni skapas genom att läraren eller forskaren anser sig ha den sanna kunskapen. Det behöver emellertid inte innebära att det är samma hegemoni som redan råder som infinner sig. Med andra ord, visst finns det risk att befrielsepedagogen som jobbar i Freires anda har större makt än deltagarna, men det utesluter inte att både pedagogen och deltagarna blir mer medvetna om det koloniala förtryck de är underordnade. På liknande sätt finns det risk för att en ny en ny hegemoni skapas i praktiker o inom forskning och andra former av samarbete som t ex PAR o där deltagare arbetar utifrån Habermas syn på emancipation. Men samtidigt finns det möjlighet att PAR trots det kan medvetandegöra och frigöra människorna från det förtryck systemen utövar på livsvärlden.

í med utgångspunkt i jämlikhet

Perspektivet som tar jämlikhet som utgångspunkt, har utvecklats av filosofen Jacques Ranci re i flera av sina verk. I den här texten används tankar från Ranci res (2011) bok *Den okunnige läraren. Fem lektioner om intellektuell frigörelse* och från Gert Biestas (2014) *The Beautiful Risk of Education*. Biesta utvecklar och använder Ranci res tankar om emancipation när han utvecklar en pedagogisk teori. Biesta (2014, s 92) menar att traditionell utbildning bygger på en fundamental ojämlikhet och en speciell pedagogisk logik eftersom den utg r från den som utbildar som f r över till den som mottar och behöver utbildning.

Det finns stor risk att hegemonin upprätthålls genom att forskaren/läraren blir en m sterf rklarare som genom sina oändliga förklaringar f rdummar mottagaren. Budskapen som förmedlas har de metaforiska betydelse:  du kan inte nå detta själv, du kan inte frigöra dig, jag måste genom min kunskap befria dig, och jag avg r när och om du n r m let . Det påminner om emancipation i den ursprungliga bokstavliga innebörden av att betrakta ägandeskap som en gåva.

Att ständigt verifiera och praktisera jämlikhet

Rancières utgångspunkt är att alla människor är jämlika. Emancipation med jämlikhet som utgångspunkt vilar på tre grundläggande och sammanhängande aspekter som diskuteras nedan; allas jämlika intelligens, att man ska undervisa om vad man inte vet och det universella lärandets principer. Det kan uttryckas som att jämlikhet inte bara är utgångspunkt utan också det absoluta, grundläggande axiomet som bör präglade all form av emancipation.

Vad innebär detta? Jo, det finns inget annat att göra än att ständigt peka ut den extravaganta väg som består i att i varje mening och varje handling gripa efter *jämlikhetens aspekt*. Jämlikheten var inte ett mål att uppnå, utan en utgångspunkt, ett antagande att bibehålla under alla omständigheter. (Rancière 2011, s 178). Det innebär om vi följer tankegången att jämlikhet är något som praktiseras och verifieras (Rancière 2011, s 177). Och genomförs utifrån de tre frågorna: Vad ser du? Vad tänker du om det? Hur förhåller du dig till det? Och så vidare, i oändlighet. (Rancière 2011, s 34). Med andra ord: jämlikhetens aspekt praktiseras och verifieras samtidigt vilket är möjligt om man utgår från de jämlikas intelligens.

De jämlikas intelligens

Rancières distinktion mellan intellektuell kapacitet och intelligensen uttryck ligger till grund för jämlikhet som utgångspunkt för emancipation.

öSamma intelligens skapar substantiv och matematiska tecken. Samma intelligens skapar tecken och resonemang. Det finns inte två sorters själar. Det råder ojämlikhet mellan intelligensens *uttryck*, beroende på hur stor energi viljan förmedlar intelligensen för att den ska upptäcka och sätta samman nya relationer. Men det finns ingen ojämlikhet beträffande *intellektuell kapacitet*. Frigörelse är att bli medveten om denna *naturliga* jämlikhet. Det är detta som öppnar vägen för alla i vetandets land. (Rancière 2011, s 39)

Jämlikheten finns så att säga redan där, men har påverkats av samhällets diskurser om bland annat intelligenskvoter och liknande där man blandat samman kapacitet och uttryck. Och en av samhällets tydligaste diskurs är den så kallade pedagogiska myten som delar världen i två: en högre och en lägre intelligens. Myten innefattar också den kunnige och förklarande läraren som kontrollerar både om och när eleven lär sig den rätta kunskapen (Rancière 2011, s 14), vilket medför att ett ständigt förklarande snarare leder till ett kontinuerligt fördummande. Gentemot den pedagogiska myten anför Rancière människans jämlika intellektuella kapacitet, viljan och ansträngningen. När två människor möts handlar det om två viljor som uttyder varandra i en gemensam ansträngning. De två viljorna anstränger sig att uttyda tecken vilket kan uttryckas som att människor alltid tolkar varandra eller ständigt befinner sig i översättning och motöversättning. (Rancière 2011, s 83-84). De jämlikas intelligens handlar inte om kunskap i första hand utan om att frigöra medvetandet om att vi redan är jämlika (Rancière 2011, s 55).

Den okunnige läraren

För att kunna utgå från jämlikheten som axiom måste den okunnige läraren undervisa om sådant den inte har kunskap om. Koncentrerat sagt innebär den okunnige lärarens imperativ: öLåt dem börja undervisa sådant de inte vet, så kanske de kommer att finna oväntade intellektuella förmågor och plötsligt vara på väg mot nya upptäckter.ö Rancièrè 2011, s 138). För en lärare framstår det som märkligt att undervisa om något man inte har kunskap om, eftersom ämneskompetens utgör en av de fyra nyckelkompetenserna, enligt Håkansson & Sundberg (2012). Det handlar emellertid om att vara öppen för att undersöka det okända, närmare bestämt genom att ställa frågor om det man inte vet (Rancièrè 2011, s 43). Poängen är att läraren och eleven tillsammans ska undersöka något man inte vet något om, något okänt för båda. Likt två forskare ska de tillsammans ställa grundläggande frågor.

Universell undervisning

Rancièrè (2011, s 28-29) hävdar vidare att alla kan utöva universell undervisning och att den kännetecknas av att det är lärjungen som skapar läromästaren. Det kan låta märkligt men öI den universella undervisningen ska den okunnige läraren utgå från de jämlikas intelligens, intelligens kapacitet, genom att ställa frågan: vad tänker du om det? Frågan i sig är rotad i jämlikhetens utgångspunkt och pekar på att öman måste lära sig någonting och relatera allting annat till det, i enlighet med principen att alla intelligenser är jämlika (Rancièrè 2011, s 130). Detta kan låta dramatiskt eller abstrakt, men öGeniets hemlighet är densamma som den universella undervisningens: lära sig, repetera, imitera, översätta, plocka isär, sätta ihop igen.ö (Rancièrè 2011, s 91). Detta är inte bara vad geniet gör utan också barnet som bygger lego.

Sammanfattning av emancipation med jämlikhet som utgångspunkt

Emancipation med jämlikhet som utgångspunkt innebär att i praktiken ständigt bekräfta jämlikhet. Den är baserat på allas jämlikas intelligens, det vill säga människors naturliga kapacitet till intelligens och på viljan och ansträngningen. Det medför i sin tur att den universella undervisningen är möjlig för gemene man att utöva. Alla kan lära sig, repetera, imitera, översätta, plocka isär, sätta ihop igen. För att denna intellektuella emancipation ska kunna praktiseras och verifieras i jämlikhet ska läraren undervisa om något den inte kan för att på så sätt kunna upprätthålla jämlikhetsarbetet. Läraren kan till exempel undervisa om och i ett språk den inte behärskar alls. Poängen är då att läraren och eleverna, eller forskaren och deltagarna, kan närma sig samma ämne i respektfull jämlikhet genom att ständigt verifiera och bekräfta allas jämlika intellektuella kapacitet.

Motsägelser med jämlikhet som utgångspunkt

Biesta (2014) skriver om motsägelser som risken att skapa ett beroendeförhållande och upprätthålla ojämlikhet präglad av misstänksamhet ni relationen lärare/forskare och deltagare när man utgår från ojämlikhet. Risken finns att forskaren kommer med kunskapen som ska befria men samtidigt kontrollerar både vad som är värt att lära sig och hur man ska ta reda på det.

Det finns dock en del motsägelser med att utgå från jämlikhet också. Den första motsägelsen framträder då Rancièr talar om att ständigt verifiera jämlikhet i praxis, vilket ska leda till att deltagarna blir medvetandegjorda om allas jämlika intelligens. Det bör väl också betraktas som en kunskapsprocess eftersom det handlar om att medvetandegöra. Båda varianterna av emancipation handlar således om begreppet medvetandegöra. Med emancipation som har jämlikhet som mål genomgår deltagarna en kunskapsprocess för att bli medvetna om sin situation för att sedan kunna förändra den. Med emancipation som har jämlikhet som utgångspunkt handlar det om att man blir medveten om att man redan är jämlik, men detta genomförs av läraren/forskaren i form av kontinuerlig verifikation.

Den andra motsägelsen som man kan fundera över är om det överhuvudtaget är möjligt att undvika makt i form av överordning och underordning i forsknings- och utbildningssammanhang. Med emancipation med jämlikhet som mål är det risk för att makt och hegemoni införs och upprätthålls av Mästar-förklararen som kommer med kunskap och rättfärdigar handlingen i Kunskapens namn. Med emancipation med utgångspunkt i jämlikhet är det risk för att makt och hegemoni införs och upprätthålls av Mästar-befriaren som praktiserar jämlikhet och rättfärdigar handlingen i Jämlikhetens namn.

Det finns således en uppenbar risk eller möjlighet att deltagarna varken vill ha Mästar-förklararen eller Mästar-befriaren. För de kan ju trots allt säga nej tack till med motiveringen att de redan är fria eller att de inte behöver någon för att befria sig själva.

Emancipation i forskningscirkeln

Sammanfattande reflektioner och implikationer

Den genomförda forskningscirkeln hade ett uttalat emancipatoriskt syfte. Men som jag nämnt tidigare problematiserades inte det emancipatoriska syftet eller begreppet emancipation överhuvudtaget, varken under arbetet eller i den tidigare texten. I den här avslutande delen av texten kommer jag att försöka knyta ihop det som har problematiserats och peka på några sammanfattande reflektioner och implikationer.

Hegemoni inom forskningscirkeln

Utifrån olika innebörder av begreppet emancipation ställdes frågan: Kan människan frigöra sig själv eller blir människan befriad av den överordnade/det överordnade? Därefter utvecklades och problematiserades två synsätt på emancipation. Det första hade jämlikhet som mål medan det andra hade jämlikhet som utgångspunkt. Jag har argumenterat för att det med jämlikhet som mål finns det risk att man inför och upprätthåller en ny hegemoni i form av Mästar-förklararen som den överordnade. Med jämlikhet som utgångspunkt finns det risk att man inför och upprätthåller en annan hegemoni i form av Mästar-befriaren som den överordnade. I båda synsätten finns det alltså risk för att man i forskningscirkeln inför och upprätthåller en ny hegemoni, men utifrån olika motiv; antingen i Kunskapens eller i Jämlikhetens namn. Det innebär inte att hegemoniska aspekter kan eller bör undvikas eller att ett icke-hegemoniskt tillstånd ska eftersträvas. Det handlar snarare om att i arbetet med forskningscirkeln bör man vara medveten om, förhålla sig till och kontinuerligt beakta risken

med att en annan överordnad framträder eller vara så tydlig och transparent att säga när man framträder i någons namn. I arbetet i forskningscirkeln bör forskaren till exempel kunna säga: "Som forskare vill jag påstå att forskningen pekar på att...". Forskaren bidrar då till den gemensamma kunskapsprocessen utan att framhäva anspråk på sanning, det bästa eller det slutgiltiga argumentet. Detta är av stor betydelse då både emancipation och demokratiska kunskapsprocesser utgör en del av forskningscirkelns paradigmatiske struktur.

Forskningscirkeln som medel mot hegemoni

Både Mäster-förklararen och Mäster-befriaren kan dock lättare rättfärdigas när det handlar om frigörelse från maktens tredje dimension i form av något herravälde, det vill säga om en hegemonisk relation präglad av överordning och underordning utanför själva forskningscirkeln. Emancipation med utgångspunkt i ojämlikhet eftersträvar att medvetandegöra deltagarna om den hegemoni som råder, oavsett om det handlar om en förtryckande ideologi eller ett system som koloniserar deltagarnas livsvärld. Emancipation med utgångspunkt i jämlikhet kan tolkas som att deltagarna ska bli medvetandegjord om att de redan är jämlika, vilket också kan medföra befrielse från den överordnade hegemonin eller det förtryckande systemet. Med andra ord måste inte den som leder forskningscirkeln vara del av rådande hegemoni, utan kan ha som motiv att medvetandegöra deltagarna om den ideologiska hegemoni som råder. Både emancipation med utgångspunkt i ojämlikhet såväl som i jämlikhet är därför möjliga i arbetet i forskningscirkeln gentemot det överordnade, det vill säga den ideologiska hegemonin.

Okunskapens jämlika funktion

Ett gemensamt drag för de båda emancipatoriska synsätten är betoningen av okunskap. I det ena synsättet ska den okunnige läraren helst undervisa om sådant den inte vet något om. I det andra perspektivet bet

onas att man går från okunskap, en naiv kunskap, till en insiktsfull och medvetet reflekterande kunskap. Till forskningscirkelns paradigmatiske struktur tillhör både emancipation och en gemensam demokratiserande kunskapsprocess. Det kan formuleras som att det är viktigt att ständigt hålla vetenskapens grundläggande frågor levande (Törnebohm 1983). Det handlar således om att kontinuerligt beakta frågorna om vad som är värt att veta och hur man tar reda på det som är värt att veta. Detta räcker dock inte ur ett emancipatoriskt perspektiv för de hegemoniska aspekterna måste också tas i beaktande. Det handlar därför också om att ständigt uppmärksamma vem som försöker bestämma vad som är värt att veta och vem som eftersträvar att avgöra hur man tar reda på det som är värt att veta.

Att praktisera jämlikhet

Både emancipation med utgångspunkt i ojämlikhet och i jämlikhet kan fungera i arbetet med forskningscirkeln. Jag vill avslutningsvis dock hävda att det finns något empatiskt och demokratiskt med att utgå ifrån, praktisera och verifiera jämlikhet. När jag får möjlighet igen vill jag pröva att praktisera jämlikhet genom att ställa öf den tredubbla frågan: vad ser du? Vad tänker du om det? Hur förhåller du dig till det? Och så vidare, i oändlighet.ö (Rancière

2011, s 34). Dessa frågor kan jag med fördel ställa till deltagarna i en forskningscirkel, men framför allt bör jag som reflexiv forskare ställa dessa frågor till mig själv.

Referenser

Biesta, Gert 2014: *The Beautiful Risk of Education*. Boulder, CO: Paradigm Publisher.

Englund, Tomas 2011: Mellan utbildningsvetenskap och utbildningspolitik. I: Jansson, Bo (red). *Utbildningsvetenskapens kärna. Lärarkretsens innersta väsen?* Malmö: Gleerups.

Freire, Paulo 1972: *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gummessons Kursiv.

Habermas, Jürgen 1972: *Knowledge and Human Interests*. Boston: Beacon Press.

Holmstrand, Lars & Härnsten, Gunilla 2003: *Förutsättningar för forskningscirkel i skolan. En kritisk granskning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Håkansson, Jan & Sundberg, Daniel 2012: *Utmärkt undervisning: Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur & Kultur.

Kemmis, Stephen 2006: Exploring the Relevance of Critical Theory for Action Research: Emancipatory Action Research in the Footsteps of Jürgen Habermas. I: *Reason & Bradbury* 2006.

Kemmis, Stephen & McTaggart, Robin 2005: Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere. In N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. 3rd ed. London: SAGE Publications.

Lahdenperä, Pirjo (red). 2011: *Forskningscirkel ó arena för verksamhetsutveckling i mångfald*. Mälardalens högskola, Studies in Social Sciences, Forskningsrapport 2011:1.

Lahdenperä, Pirjo 2014: Forskningscirkel som samproducerande kunskapsprojekt ó vetenskaplig kvalitet och stötestenar. I: Lahdenperä, P (red) 2014: *Forskningscirkeln ó en mötesplats för samproduktion. Mänskliga rättigheter i offentlig förvaltning*. Mälardalen Studies in Educational Sciences, 14.

McIntyre, Alistair 2007: *Participatory Action Research*. Thousands Oaks: SAGE Publications.

Mills, Sara 2004: *Michel Foucault*. New York: Routledge.

Park, Peter. 2006. Knowledge and participatory research. I: *Reason & Bradbury* 2006.

Rancière, Jacques 2011: *Den okunnige läraren. Fem lektioner om intellektuell frigörelse*. Göteborg: Glänta.

Reason, Peter & Bradbury, Hilary 2006: Introduction: Inquiry and Participation in Search of a World Worthy of Human Aspiration, I: *Reason & Bradbury* 2006.

Reason, Peter & Bradbury, Hilary (Eds.) 2006: *Handbook of action research. Participative Inquiry and Practice*. Concise Paperback Edition. London: SAGE.

San Juan, E. Jr. 1998: *Beyond Postcolonial Theory*. New York: Palgrave.

Storfors, Tom 2014: Hur bildad är jag? Att balansera vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i en forskningscirkel. I: Lahdenperä, Pirjo (red) 2014: *Forskningscirkeln ó en mötesplats för samproduktion. Mänskliga rättigheter i offentlig förvaltning*. Mälardalen Studies in Educational Sciences, 14.

Törnebohm, Håkan 1983: *Studier av kunskapsutveckling*. Bodafors: Bokförlaget Doxa.

Från individuella berättelser till reflektion och gemensam kunskapsutveckling

En forskningscirkel för verksamhetsutveckling i mångfald

Ann-Charlotte Gunnarsson . ann-charlotte.gunnarsson@outlook.com; ann-charlotte.gunnarsson@ksgyf.se

Mitt bidrag i denna skrift handlar om ett projekt som genomförts i form av en forskningscirkel med lärare vid min egen skola, en Komvuxskola i Kalmar. Vi som medverkade undervisar i ämnen som svenska för invandrare och svenska som andraspråk och har ett intresse av att fördjupa oss i olika invandrarelevs kulturer, traditioner, livsåskådningar och livsfrågor. Jag, som hållit samman cirkeln, har tidigare skrivit en magisteruppsats om vuxenstuderaandes syn på livsåskådning och livsfrågor i förhållande till det livslånga lärandet (Gunnarsson 2011) och har sedan fortsatt på masternivå. Vid samtal med kolleger på skolan beslöt vi oss för att tillsammans starta ett arbete med utgångspunkt i våra mångåriga erfarenheter. Som studerande med ambitionen att skriva en masteruppsats (Gunnarsson 2014), blev jag således både deltagare och forskare (med handledning från universitetet) i det arbete som gruppen genomförde. Här diskuterar jag delar av den process som vi genomförde tillsammans och som för närvarande fortsätter med nya frågor och nytt innehåll.

Förändrade villkor

De senaste 20-35 åren har arbetssituationen förändrats för lärare i vuxenskolan som under 1970-talet och 1980-talet endast hade ett fåtal elever per klass. Det fanns därmed mer tid och resurser till förfogande för varje elev. Eleverna var först arbetskraftsinvandrare från Europa och därefter politiska flyktingar från exempelvis Latinamerika och Iran. Idag är lärarnas arbetssituation radikalt annorlunda. Den kännetecknas av stora grupper med många elever och därmed mindre tid och resurser till förfogande både per dag och per elev. I detta sammanhang bör också nämnas att idag kommer de nyanlända svenskarna från länder som ligger allt längre ifrån Europa och Sverige. Dessa invandrare kommer också från en annan kultur, tradition, religion och livsåskådning.

Det var mot denna bakgrund som forskningscirkelns deltagare ansåg att förhållningssättet angående bemötande och arbete med invandrarelever behöver utvecklas. Det var alltså deltagarnas livserfarenhet från sina respektive klassrum och möten med invandrarelever som primärt stod i fokus för innehållet i projektet.

Litet om oss

Deltagarna i forskningscirkeln var åtta lärare som undervisar vuxna invandrare och som dagligen möter elever som har en annan kulturell bakgrund än den svenska och sannolikt en annan syn på livsåskådning och livsfrågor.

Av de åtta lärarna var en man och sju kvinnor som samtliga varit lärare under en längre tid, mellan 15 och 40 år. Alla är idag verksamma vid den aktuella Komvuxskolan. Även jag som har forskarens roll är verksam lärare vid samma skola. Mina förkunskaper och mitt intresse för pedagogik, livsåskådning och livsfrågor grundar sig i min erfarenhet som gymnasielärare inom både ungdomsgymnasiet och Komvux. Jag har också universitetsexamen i både pedagogik och teologi. Det är denna bakgrund som stimulerat mig att starta forskningsprojektet i fråga.

Under projektets gång var jag alltså både en outsider och en insider i projektet, i forskarrollen som outsider och i lärarrollen som insider (jfr Coghlan och Brannick 2010). Det fanns också en relation mellan mig och deltagarna eftersom jag är kollega till dem och arbetar och undervisar på samma skola. Detta gjorde att de kände ett stort förtroende för mig när de berättade sina livsberättelser (se nedan) som var mycket personliga. Ibland fick vi diskutera om allt som berättades skulle publiceras och visas för utomstående. På detta sätt kom jag mycket nära mina deltagare.

Enligt Bron-Wojciechowska (1992), Härnsten et al (2007), McNiff och Whitehead (2009) bör deltagarna presenteras. Deltagarna kan antingen presenteras med sina egna namn eller till exempel med allas samtycke välja pseudonymer. Detta diskuterade vi vid ett av forskningscirkelns möten och vi bestämde att deltagarna skulle presenteras med sina rätta initialer (exempelvis Ann-Charlotte Gunnarsson = AG).

Livsberättelser

I forskningscirkeln användes livsberättelser (Bron- Wojciechowska 1992, Davies 2008, Dominicé 2000, Härnsten 2006, Salminen- Karlsson 1994, Torpsten 2008) för att starta en gemensam diskussion om hur lärarna upplevde sina möten med olika kulturer och hur de hanterat olika undervisningssituationer med invandrarelever. Utifrån dessa forskares beskrivningar utformades ett tillvägagångssätt som användes i projektet. Samtliga ovan nämnda har poängterat att det inte finns enbart ett tillvägagångssätt att arbeta med livsberättelser. Det handlar om att utifrån vissa givna förhållningssätt utforma sin individuella metod. De förhållningssätt som detta projekt utgick från finns framförallt hos Dominicé och Härnsten med visst tillägg av egna individuella inslag (se Gunnarsson 2014). Det resulterade i att följande komponenter användes: inspiration, livslinje, skriftliga berättelser samt muntliga berättelser.

Inspiration

Vid första mötet med forskningscirkeln fick deltagarna information om innebörden av deltagarbaserad forskning och livsberättelsestudier. Vid denna upptakt fick de också en förklaring om vad projektet var tänkt att handla om.

I det samtal som ägde rum förklarade jag också innebörden av att berätta en livsberättelse. En berättelse som handlar om någons upplevda situation präglas alltid av den tid som den berättas i enligt Härnsten (2006). Nuets tid och sammanhang genomsyrar alltid en berättelse som handlar om dåtiden. Även om berättaren har en ambition att minnas hur det egentligen

var bidrar nuet till konstruktionen av minnet. Berättaren har alltid ett val angående vad som ska delges andra. Det är berättaren som avgör vad som ska berättas.

Ytterligare inspiration fick deltagarna genom att vi tillsammans diskuterade hur en livsberättelse används i vårt speciella sammanhang, framför allt att den har fokus på att minnas olika undervisningssituationer som deltagarna tidigare har upplevt. Vid detta tillfälle diskuterades också ämnen som livsåskådning, livsfrågor och kulturmöten i relation till deltagarnas erfarenheter av olika undervisningssituationer. Dessa ämnen sattes också i relation till aktuell forskning.

Livslinje och skriftliga berättelser

Vid samma tillfälle fick deltagarna sätta igång med att minnas sina liv. Det gjordes genom att de uppmanades att rita en livslinje.

Jag pratade om att en livslinje kan bestå av en rak linje men också av andra former som till exempel en berg- och dalbana, som berg med vassa toppar eller som en cirkel. Livslinjens form är präglad av hur den enskilde individen uppfattar och tolkar sitt liv. Ibland ser den enskilde individen på sitt liv som en linje. På denna linje kommer individen åter att uppleva en rad av viktiga händelser från livet. Det går också att se på livet som en cirkel. Vissa händelser upplevs som något som man har upplevt tidigare. På detta sätt känns det upplevda som likt tidigare upplevelser. Till exempel när en förälder är med sitt barns skolavslutning kan föräldern återigen uppleva sin egen skolavslutning som ägde rum för många år sedan.

Deltagarna uppmanades sedan att var för sig rita en egen livslinje och på den notera händelser som de mindes och som hade anknytning till det aktuella ämnet (tidigare upplevelser av olika undervisningssituationer). Utifrån denna livslinjes innehåll gjorde deltagarna sedan en skriftlig berättelse enskilt hemma.

Muntliga berättelser

Nästa steg i processen kan enligt Härnsten (2006) vara att arbeta vidare med deltagarnas livslinjer och skriftliga berättelser. I detta sammanhang bör också uppmärksammas att en livsberättelse varken är rätt eller fel (Dominicé 2000). Det finns heller aldrig en slutgiltig version och en deltagares berättelse är heller inte en avslutad produkt. Livsberättelsen tolkas av både deltagare och forskare.

Forskningsprojektets deltagare återberättade vid cirkelträffarna muntligt sina livsberättelser för varandra. När en deltagare berättade lyssnade, diskuterade och tolkade de andra deltagarna och jag det som sades. Därefter togs teman och frågeställningar fram från deltagarnas livsberättelser. Sedan fördjupade vi oss i dessa teman och frågeställningar. På detta sätt fortsatte forskningscirkelns process. Vi lyssnade till det som berättades och tolkade och försökte förstå de teman och frågeställningar som uppkom ur berättelserna.

Forskningscirkelns möten

Vid det första mötet i forskningscirkeln var det deltagarna som kom med förslaget att de skulle berätta sina livsberättelser för varandra under cirkelns möten. Det var även deras

förslag att samtliga deltagare skulle kommentera och tolka varandras livsberättelser under mötena. Vi träffades sex gånger i cirkeln. Under träffarna spelades deltagarnas samtal in, något som accepterades av alla deltagare. Det blev sju timmars inspelat material som skrevs ner ordagrant.

Forskningsprojektets frågeställningar skapades av oss alla. Ur deltagarnas livsberättelser uppkom teman som sedan formulerades om till frågeställningar. I denna text redovisas endast några av dessa frågeställningar och vad vårt arbete med dem resulterade i.

Även Andersson (2007) har upplevt fördelen med att spela in deltagares samtal och sedan skriva ut materialet. På detta sätt kan forskare och deltagare gå tillbaka till intressanta dialoger som uppkommer under forskningscirkelns träffar.

Vid samtliga följande cirkelträffar delades skriftligt material ut från föregående möte. Materialet var kronologiskt organiserat utifrån deltagarnas livsberättelser och de diskussioner som följde dessa berättelser. Deltagarna läste igenom det skriftliga materialet, tolkade och kommenterade det. På så sätt blev deltagarna delaktiga i forskningsprocessen och jag fick återkoppling och kunde komplettera och rätta i texten om sakfel förekom i texten.

En efter en av deltagarna berättade sina livsberättelser. Efter varje genomgång av en deltagares livsberättelse lämnades deltagarens skriftliga tidslinje in. Detta material låg sedan tillsammans med övrigt material till grund för sammanställningen av min uppsats.

Efter hand utvecklades ett nytt förhållningssätt och en ny arbetsgång i cirkelns arbete. När en deltagare berättade sin livsberättelse kom andra deltagare med kommentarer, synpunkter och eventuella kompletteringar med sina åsikter och sina erfarenheter. Det medförde också att när nästa deltagare berättade sin livsberättelse anpassade denne person sin berättelse till föregående deltagares berättelse. Denna anpassning bestod av eventuella ändringar och nytolkningar av innehållet i den aktuella livsberättelsen som forskningscirkeln fick ta del av.

På detta sätt uppkom en ny forskningsmetod, ett slags kumulativ livsberättelsemetod. Denna möjlighet att föra fram och använda ny erfarenhet ökades allt mer efter varje berättad livsberättelse. Det uppkom på detta sätt en kollektiv kunskapsprocess mellan gruppens samtliga deltagare, inklusive mig som forskare.

Efter forskningscirkelns tredje möte skedde åter förändringar i form av att den deltagare som berättade sin livsberättelse började styra och leda mötets agenda. Denna deltagare blev dagens ledare av samtalen i forskningscirkeln. Det medförde att det bildades en grupp av starka och aktiva deltagare som föll in i samtalet, lyssnade, kommenterade och tolkade livsberättelsernas innehåll.

Detta medförde också en förändrad roll för mig i forskningscirkeln. Jag blev mer en av deltagarna än en forskare som styrde och bestämde över deltagarna. I denna situation ingrep jag som forskare endast när deltagarna måste komma vidare eller när deltagarnas livsberättelser kommenterades med relevant forskning. Arbetssättet blev alltså mer deltagarstyrt. På detta sätt byggde innehållet i forskningscirkelns möten på en humanistisk och

demokratisk process samt ett ömsesidigt givande och tagande mellan deltagare och forskare på lika villkor.

Forskningscirkelns skriftliga material bestod av 105 maskinskrivna sidor. Allt detta material användes inte i fortsättningen, utan ett urval av materialet redovisades och kommenterades (jfr Gunnarsson 2014). Deltagarna valde bort material som de inte ville delge andra utanför cirkeln och de lyfte fram material som byggde på de frågeställningar som cirkelns deltagare fann värdefulla att diskutera och fördjupa sig i.

Vid forskningscirkelns sjätte möte diskuterade och tolkade samtliga deltagare tillsammans med mig som forskare det skriftliga materialet som delades ut vid denna cirkelträff. Denna diskussion ledde fram till ett antal intressanta teman. Dessa teman blev sedan utgångspunkten för projektets fortsatta frågeställningar. På detta sätt var cirkelns deltagare aktiva och medskapare i processen.

Vår gemensamma kunskapsutveckling

Ur deltagarnas livsberättelser lyfte vi som nämnts fram ett antal intressanta teman. I denna process var vi alla delaktiga och kom varandra närmare. Deltagarna var spontana, öppna och ivriga att diskutera de frågor som kom upp under cirkelmötena. Frågorna diskuterades av samtliga deltagare och vi närmade oss härigenom en gemensam kunskapsprocess och kunskapsutveckling.

En frågeställning som forskningscirkeldeltagarna fann intressant att diskutera var sina upplevelser av den förändrade undervisningssituationen.

Deltagarnas upplevda syn på den förändrade undervisningssituationen

Denna frågeställning är den av deltagarna först utpekade viktiga frågeställningen. Deltagarnas livsberättelser vittnar om att det råder skillnader mellan undervisningssituationen förr och nu. Förr i tiden fanns undervisningsutrymme, de hade mer undervisningstid till förfogande till varje elevgrupp, elevgrupperna var heller inte så stora och det fanns även olika undervisningsnivåer baserade på elevernas skolbakgrund.

När en deltagare var dagens cirkelledare berättade hon att när hon började undervisa på Komvux under åren i början av 1990-talet var förhållandena enligt följande:

Den första gruppen jag hade var analfabeter. Det var bara kvinnor. Det var fascinerande, men det var himla svårt. När man inte kan ha ett lexikon att använda och slå i. Visar man en sol, vet man inte om de uppfattar det som varmt eller gult istället í De kom ifrån forna Jugoslavien. Några var också romer. De var unga. Sedan var det folk från Libanon som inte kunde läsa och skriva. (Lärare BA)

Samma lärare märkte snabbt att hon måste utveckla svenskundervisningen så att de lågutbildade invandrarna eller invandrare som inte hade någon utbildning från sina hemländer kunde lära sig svenska. Detta gjordes med hjälp av att starta projekt:

Jag hade några tanter från Libanon. Vi gjorde en massa saker. Jag tog med mina barns leksaker. Det var barbiedockor. Jag hade en bokhylla och placerade leksakerna i den. De lärde sig under och över, höger och vänster och så vidare. Substantiv var enkelt att plocka fram. Det var värre med verb. Sedan bakade vi och lagade mycket mat. Det var positivt för de här kvinnorna. Det var det de kunde. Jag ville veta hur de gjorde när de lagade mat. Vi skulle skriva recept. Då pep de ut på toaletten. Vad gjorde de nu där? De var inte vana vid recept. De hade det i fingrarna, man pratar inte om deciliter och mått. (Lärare BA)

Hon förtydligade att innebörden av att arbeta utifrån diverse projekt helt enkelt syftade till att lära invandrareleverna svenska. Läraren berättade att hon och eleverna gick in i klassrummet efter matlagningen och pratade och skrev om allt som hänt vid matlagningen. På detta sätt lärde sig eleverna att tala, de lärde sig ord, fördjupad ordförståelse, ordklasser och grammatik.

Efter lärare BA:s livsberättelse startade en diskussion ibland samtliga deltagare. Alla deltagare ansåg att det fanns mer tid för projekt förr i tiden:

Det fanns tid att göra annat för ca 10 år sedan, exempelvis svamputflykter, plocka lingon, fotografera och sedan skriva en dagbok. Nu ligger fokus mer på kursplaner och att lära ut utifrån dem. Det har blivit mer fyrkantigt. (Lärare AJ)

1994 hade jag många bosnier. De var mycket välutbildade. Jag hade läkare och jurister. Det var en annan stil med dem som hade högre utbildning. Då hade jag också parallellt en grupp med många kurder och kosovoalbaner. De tillhörde de lågutbildade grupperna. Jag hade en grupp lågutbildade. De var hemma hos mig. Vi kokade marmelad. (Lärare CK)

Deltagarna berättade om fler undervisningsexempel som påvisade att de hade arbetat utifrån diverse projekt med lågutbildade invandrargrupper. De ansåg alla att invandrarelever lättare lärde sig svenska om de fick lära sig svenska språket på ett praktiskt sätt.

Ibland har också dessa lärare tillsammans med eleverna gjort stora projekt. En av deltagarnas livsberättelse vittnar om detta. Deltagaren genomförde 2003 tillsammans med sina invandrarelever ett projekt som handlade om övad som är viktigt i livet?ö. Eleverna skrev också en liten rapport om detta ämne. Under detta projekt lärde sig eleverna både att tala och att skriva:

Då hade jag en grupp, åtta invandrarkvinnor. Då jobbade vi lite fritt i en undersökning ö började prata om vad som är viktigt i livet. De fick skriva upp vad som är viktigt i livet. Vi plockade fram 10 grejer. De fick tala om vad som var viktigt i livet och sedan rangordna det. De fick också fundera på vad som de trodde att svenskar skulle tycka vara viktigt i livet. De trodde att pengar var viktigt för svenskar.

Sedan gick de ut och frågade svenskar, om vad de tyckte var viktigt i livet. Det visade sig att svenskar och invandrare tyckte samma sak. De tyckte att familjen var viktigast i livet. Det var en aha upplevelse för både mig och invandrarkvinnorna. (Lärare TE)

Denna deltagares livsberättelse ledde till att samtliga deltagare ansåg att de arbetar utifrån andra förutsättningar i nuvarande tiden. Det finns orealistiska förväntningar angående ämnen som svenska för invandrare och svenska som andraspråk. Invandrarna ska studera svenska på kortast möjliga tid, deras studier ska bygga på skolverkets kursplaner och avslutas med nationella prov i svenska:

Det ska gå så fort. Det är politik. Det ska gå på mindre än ett år (utbildning för svenska för invandrare) i Det är inte realistiskt. Vänd på steken. Hur skulle det gå för mig om jag skulle studera grekiska? i Fattar inte hur politiker tänker! Jag förstår att de vill få ut folk i sysselsättning. Men de måste vara realistiska. Hur lång tid tar det att lära sig ett språk på hyfsad nivå i Lysande blir det inte. Hjälpig nivå! (Lärare SB)

I detta sammanhang framhölls endast de upplevda bristerna som råder i den nuvarande arbetssituationen utan att vi hade några tänkbara lösningar på problemet. Det förekom alltså ingen gemensam kunskapsutveckling som pekade på nya lösningar av detta upplevda problem.

En annan frågeställning var synen på det dagliga arbetet med invandrarelever utifrån olika perspektiv.

Synen på det dagliga arbetet tillsammans med invandrarelever utifrån interkulturellt, mångkulturellt och etnocentriskt perspektiv

I samband med denna frågeställning började en deltagare i sin livsberättelse reflektera över både ett mångkulturellt synsätt och ett etnocentriskt synsätt. Denna reflektion satte igång en diskussion ibland övriga deltagare:

Jag började undervisa svenska för invandrare. Det var kurder och amerikaner. Det var i samma veva som konflikten mellan USA och Irak. Jag hade i gruppen både folk från USA, kärleksinvandrare och flyktingar från Irak. Alla var män. Det var väldigt tjafsigt. Då bestämde jag att aldrig under lektionstid diskutera religion, politik och sådana saker. (Lärare AJ)

Jag känner igen mig. (Lärare CS)

Det blev konflikter. Jag såg det i klassrummet. De ställde sig upp, någon puttade på någon. En gång var det slagsmål ute på skolgården mellan en amerikan och en kurd. (Lärare AJ)

Satte de sig i grupper i klassrummet? (Forskare AG)

Det gjorde de. Men till sist accepterade de varandra. De blev inte bästa vänner. Ni kanske har upplevt samma sak? Exempelvis balkankriget. (Lärare AJ)

Jag hade en kosovoalban som berättade på en lektion. Hon hade en speciell synvinkel. Jag var lite naiv. Sedan kom en serbisk kvinna fram och sa, ó akta dig för dessa uttalanden. (Lärare KC)

Jag har upplevt uttalanden men inte mer i historia, politik och religion är känsliga ämnen. (Lärare CS)

En annan deltagare fortsatte diskussionen. Denne deltagare berättade om lektionstillfällen där flera lärare försökte att skapa interkulturella sammanhang:

Jag och BA. Vi provade lite olika saker. Jag kommer bland annat på det här med skolavslutningar vi hade med eleverna. De klädde upp sig och tog med mat. Men eleverna åt inte av varandras mat. De vågade inte smaka. Det var lite med kultur. Vi försökte att få dem att smaka och äta. Men det gick inte. (Lärare TE)

Vi satte upp lappar vid maten och där stod det vad maten innehöll, exempelvis griskött. Men det gick inte att få eleverna att äta. (Lärare UH)

I berättelserna påvisades undervisningssituationer som både var mångkulturella och etnocentriska samt att det fanns försök till att skapa interkulturella sammanhang. Viktiga begrepp som togs fram i detta sammanhang var interkulturellt och mångkulturellt synsätt. Dessa begrepp har till exempel forskare som Elmeroth (2008) och Lorentz och Bergstedt (2006) diskuterat. De har påvisat att det råder en skillnad mellan dessa begrepp. I ett mångkulturellt samhälle kan grupper av människor leva sida vid sida utan att påverka eller påverkas av varandra. I ett interkulturellt samhälle inkluderas en växelverkan eller en ömsesidig påverkan mellan människor, som innefattar en positiv handling, aktion och rörelse mellan individer. En av forskarna (Lorentz 2006) framhåller den interkulturella kompetensen, förmågan att effektivt kommunicera i interkulturella situationer och att kunna förhålla sig till en mångfald av kulturer. Rakt motsatt till detta begrepp är etnocentrism (Elmeroth 2008, Spowe 2003).

Det blev tydligt för oss att vi arbetade vid skolor som var mångkulturella, kulturer levde sida vid sida med varandra. Vi pratade också om händelser i klassrummet som var etnocentriska, alltså att vissa invandrargrupper ibland upplevde att den egna kulturen och livsåskådningen var bättre än andras kultur och livsåskådning. Detta var något nytt för oss som kom fram i gruppen, att olika invandrargrupper/ invandrarelever hade denna inställning om varandra.

Under samtalen i cirkeln framhölls att den interkulturella kompetensen borde bli bättre. Samtalet handlade om att man borde vidta åtgärder och till exempel inrikta sig på att arbeta mer utifrån ett interkulturellt synsätt. Det skulle betyda att utveckla ett nytt förhållningssätt till varandra och ett sätt att ställa krav på både övrig skolpersonal, lärare och elever till följd av den mångkulturella situationen. Dessa frågor ville deltagarna också arbeta vidare med och fördjupa sig i under den gemensamma fortsatta kunskapsutvecklingen.

En tredje frågeställning som deltagarna lyfte fram gällde hur man i sitt arbete med invandrarelever skulle hantera livsåskådningsfrågor.

*Deltagarnas syn på livsåskådningsfrågor i det dagliga arbetet tillsammans med
invandrareleverna*

Utifrån denna frågeställning började en deltagare i sin livsberättelse reflektera över sin egen livsåskådningssyn. Detta satte sedan igång en diskussion ibland övriga deltagare:

I detta sammanhang skulle vi också få fram hur vi själva ställer oss till livsåskådning. Där kan jag säga, massmedias bild av muslimer är mycket krigiskt, mycket terror och mycket våld. Det tycker jag är hemskt. Men de jag har mött, då upplever jag en annan sak. Religion är inte bara en massa regler utan en relation till Gud, som jag ser på det. Då kan jag tänka mig att de ber till Gud för att få hjälp av Gud. Det är trygghet. Det kan jag känna samhörighet med muslimska elever mer än med sekulariserade svenskar. (Lärare KC)

Där sätter du fingret på mitt problem. Jag känner mer samhörighet med elever som är troende muslimer och de elever som tillhör och är aktiva i exempelvis en frikyrka än andra svenskar. Det kan kännas som ett problem i undervisningen eftersom jag ska vara objektiv. (Forskare AG)

Ja, i sin lärarroll ska man vara objektiv. Medvetet skulle man aldrig göra det (vara subjektiv till religion). Ibland tycker jag att jag gör tvärtom. Jag kanske säger någon gång exempelvis mitt första möte med en grupp (elever) och vid presentationen att jag sjunger i en kör i kyrkan. De är kanske medvetna att jag är kristen, men det är sällan vi talar om det. Jag hinner exempelvis inte gå igenom varför vi firar jul. (Lärare KC)

Det gör vi. Vi talar om religion. Det är buddhister, kristna och muslimer i klassrummet. Nu senast gjorde eleverna skrivuppgifter om hur en begravning går till i olika länder och olika religioner. Det blev bra diskussioner. De var från början arga på mig, när jag sa att min biologiska mamma dött och jag stod i klassrummet och skojade och skrattade som vanligt. Då tyckte de att jag skulle åka dit och sörja. Jag sa, jag känner inte henne. De var riktigt arga på mig. De tyckte att blod är tjockare än vatten. De slog näven i bordet, någon grät och de tyckte att jag var hemska. Det är olika kulturer. Det är intressant. Det är mycket religionsfrågor, beteende och ritualer. De berättade och sedan fick de skriva uppsats om begravning. Det blev intressant. De fick sedan diskutera med varandra, dvs. vi gör så och ni gör så. (Lärare LE)

Det är väldigt bra. Då öppnas deras ögon för andra kulturer. (Lärare AJ)

Man måste våga ta steget att prata religion, tycker jag. Varför gör vi på olika sätt i olika religioner? Det blir en annan acceptans mot olika religioner i klassen. (Lärare LE)

Det gäller att man har en bra miljö och situation i gruppen för att man ska våga starta sådana diskussioner. (Lärare AJ)

Jag tycker att de fått mycket kunskap av varandra, exempelvis så här gör vi i Thailand. De får det utan att plugga. (Lärare LE)

I din grupp är det ganska tajt. I mina grupper kommer de inte ihåg kompisarnas namn.
(Lärare KC)

I diskussionen bland de berörda deltagarna uppmärksammades olika synsätt angående livsåskådningsperspektivet. Samtliga deltagares uppfattning var att invandrareleverna har en personlig livsåskådning som oftast är anknuten till en etablerad livsåskådning, exempelvis buddhism, kristendom eller islam. Denna etablerade livsåskådning består av en fast lära, ideologi och etik (Hartman 1986). Ofta är den knuten till en särskild social organisation, exempelvis en kyrka, en synagoga eller en moské.

Enligt deltagarnas erfarenhet brukar invandrareleverna hålla fast vid sin livsåskådnings omvärldsorientering, värdesystem och etik. Deltagarna diskuterade också om lärare i sin undervisning ska diskutera livsåskådning, aktuella livsfrågor och livssituationer med invandrareleverna. Här rådde det delade meningar.

Vad har vi lärt?

Det fanns uppenbara fördelar för det aktuella projektet att utgå från deltagarbaserad forskning och livsberättelsestudier. Jag upplevde att med hjälp av forskningscirkeln kunde vi lättare komma till tals med våra egna frågor, problem och dilemman som vi hade mött i vår vardag. Samtliga deltagare kunde få tid för kritiskt och fördjupat kunskapsarbete med humanistiska och demokratiska utgångspunkter. Det utvecklades ett kollektivt arbete och en gemensam analys utifrån de frågeställningar som deltagarna pekade ut som värdefulla att fördjupa sig i.

Livsberättelsestudierna med anknytning till berörda deltagares syn på kulturmöten, livsåskådning, livsfrågor och livssituationer i det dagliga arbetet med invandrarelever i skolan satte både enskilda deltagares och cirkelgruppens deltagares kollektiva upplevelser och livserfarenhet i centrum. Alla deltagare delgav varandra livsberättelser som var personliga och unika. Dessa berättelser kunde sedan föras in och tolkas i ett större kollektivt och gemensamt sammanhang. Detta visade sig vara stimulerande för cirkeldeltagarnas gemensamma kunskapsprocess och kunskapsutveckling.

Under forskningscirkelns möten uppkom bland deltagarna en kumulativ livsberättelsemetod. Det upplevdes positivt av samtliga deltagare, eftersom det med hjälp av denna metod utvecklades en kollektiv och fördjupad tolkning och en ökad gemensam erfarenhet angående forskningsprojektets studieområde. I samband härmed tog också deltagarna initiativet att själva styra och leda cirkelträffarnas agenda, dvs. den deltagare som berättade sin livsberättelse var också dagens cirkelledare. Detta medförde att forskarens roll som cirkelledare tonades ner och maktstrukturen mellan forskare och deltagare blev mer jämlik.

En intention med deltagarbaserad forskning i form av forskningscirkel kan vara att bygga vidare på deltagarnas egna frågor, problem och dilemman som de mött i sin vardag. Härnsten (1999) har pekat på några relevanta frågor som kan ställas till en deltagarbaserad studie. De är bland annat: Vems problem handlar det om? Vem har formulerat det? Vad är syftet med projektet? Vem avgör det? Hur går problemformuleringen till? Dessa frågor går också att ställa till det aktuella forskningsprojektet. I detta fall har jag som forskare formulerat det

övergripande syftet. Cirkelns deltagare fick endast vara delaktiga vid skapandet av cirkelns aktuella teman och frågeställningar genom att lyfta fram och att ta bort relevanta teman och frågeställningar.

Forskningsprojektets deltagare var dock positiva till att jag formulerade det övergripande syftet. De var inte vana vid att inledningsvis i ett projekt själva vara aktiva deltagare som tog sådana initiativ. En av deltagarna sa:

Vanligtvis kommer forskare eller utredare till skolan med färdiga koncept, exempelvis kvantitativa forskningsenkäter eller formulär som ska fyllas i. Deltagarens insats blir på detta sätt mer passiv än aktiv.

En annan orsak till att jag inte lät deltagarna formulera forskningscirkelns övergripande syfte var att jag ville bjuda in dem till ett för mig aktuellt forskningsämne. Jag hade i ett tidigare forskningsprojekt undersökt vuxenelevens uppfattning och upplevelser angående livsåskådning och livsfrågor (Gunnarsson 2011). I detta läge var det av intresse för mig att tillsammans med en grupp deltagande lärare studera liknande frågor.

Jag vill också understryka att vår forskningscirkels arbete fortsätter i ett annat projekt. I detta fortsatta projekt kommer deltagarna att vara mer delaktiga i formuleringen av projektets syfte.

En viktig observation när det gäller det använda tillvägagångssättet är att metoden livsberättelser tar tid. Jag som forskare behövde först bygga upp en anda av trygghet och solidaritet med deltagare i forskningscirkeln vilket tog sin tid. Deltagarna levererade sedan både långa och djupa livsberättelser men det tog också tid att bearbeta alla dessa berättelser.

Slutligen vill jag understryka att forskningsprojektets resultat endast återspeglar en del av deltagarnas yrkesverklighet och därför inte bör uppfattas som sanningar utan endast olika perspektiv utifrån en upplevd verklighet.

Referenser

Andersson, Fia 2007: *Att utmana erfarenheter. Kunskapsutveckling i en forskningscirkel*. Stockholm: Stockholms Universitet. (Akad avh)

Bron- Wojciechowska, Agnieszka 1992: Life history som forskningsansats och undervisningsmetod. Forskares och lärares erfarenheter. *SPOV*: (17) 35- 49.

Coghlan, David & Brannick, Teresa 2010: *Doing Action Research in Your Own Organisation*. 3rd. Ed. London: SAGE.

Davies, Charlotte A. 2008: *Reflexive Ethnography. A Guide to Researching Selves and Others*. London: Routledge.

Dominicé, Pierre 2000: *Learning from our lives: Using educational biographies with adults*. San Francisco: Jossey Bass.

Elmeroth, Elisabeth 2008: *Etnisk maktordning i skola och samhälle*. Lund; Studentlitteratur.

Gunnarsson, Ann-Charlotte 2011: *En livsresa i livsåskådning. Vuxenstuderandes syn på livsåskådning och livsfrågor i förhållandet till det livslånga lärandet.* Växjö: Linnéuniversitetet.

Gunnarsson, Ann-Charlotte 2014: *En forskningscirkel ó ett forum för verksamhetsutveckling i mångfald.* Växjö: Linnéuniversitetet.

Hartman, Sven G. 1986: *Barns tankar om livet.* Stockholm: Natur och Kultur.

Härnsten, Gunilla 1999: *Vuxeninläring och delaktighet Rapport nr 2. FORSKNING OM, FÖR OCH MED.* Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.

Härnsten, Gunilla 2006: Erfarenhet och kunskapsutveckling hos vuxna. I: Borgström, Lena & Gougoulakis, Petros (red): *Vuxenantologin: En grundbok för vuxnas lärande.* Stockholm: Atlas akademi, ss 286-308.

Härnsten, Gunilla et al 2007: *Levt liv som kunskapskälla: livsberättelser i högre utbildning.* Växjö: Växjö universitet.

Lorentz, Hans 2006: Interkulturell kompetens ó en pedagogisk utvecklingsmodell. I: Lorentz, Hans & Bergstedt, Bosse (red) *Interkulturella perspektiv. Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer.* Lund: Studentlitteratur, ss 109- 133.

Lorentz, Hans & Bergstedt, Bosse 2006. Interkulturella perspektiv ó från modern till postmodern pedagogik. I: Lorentz, Hans & Bergstedt, Bosse (red) *Interkulturella perspektiv. Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer* Lund: Studentlitteratur, ss 13- 39.

McNiff, Jean & Whitehead, Jack 2009: *Doing and Writing Action Research.* London: SAGE.

Salminen-Karlsson, Minna 1994: *Att berätta och tolka liv: metodologiska problem i nyare life history ó forskning.* Linköping: Linköpings universitet.

Spowe, Bengt 2003. *Röster från mångkulturella skolan.* Uppsala: Kunskapsföretaget.

Torpsten, Ann-Christin 2008. *Erbjudet och upplevt lärande i mötet med svenska som andraspråk och svensk skola.* Växjö: Växjö University Press. (Akad avh)

Vad var det som gjorde att vi fokuserade och utvecklade just det vi gjorde? Processen i en forskningscirkel

Maria Olsson . moo@du.se

Att samtidigt bygga och att lära sig färdas på en väg

Att iscensätta en forskningscirkel kan liknas vid att bygga en väg samtidigt som man färdas på den (jfr Bell, Gaventa & Peters 1990). För min del, i den specifika forskningscirkeln som behandlas i det här kapitlet, innebar detta att jag tillsammans med deltagarna i cirkeln byggde och färdades på vägen, samtidigt som jag som forskare lärde mig att färdas på den. Då cirkeln påbörjades saknade jag erfarenheter av forskning av deltagarorienterad karaktär i allmänhet och av forskningscirkel i synnerhet. I detta kapitel står processen i den genomförda forskningscirkeln i fokus.

Processer som är tänkta att ske inom ramen för en forskningscirkel, benämns av Härnsten och Holmstrand (2003), demokratiska kunskapsprocesser. I den här forskningscirkeln, bestående förutom mig av nio verksamma lärare, skulle en process av en sådan karaktär kunna innebära följande: 1) samtal mellan oss deltagare skulle ha utgått från deltagarnas frågor, intressen, erfarenheter och kunskaper, 2) deltagarnas olika röster skulle ha blivit hörda och tillerkänts ett värde att bli lyssnade på, 3) deltagarna skulle ha utvecklats i riktning mot en ökad självständighet i termer av ökade möjligheter att göra sina röster hörda i förhållande till personer i överordnade positioner och att 4) deltagandet i cirkeln skulle på sikt kunna främja de barn som kan förstås som utsatta i skolsystemet.

Hur kan då processen i den här aktuella cirkeln förstås; *vad var det som gjorde att vi fokuserade och utvecklade just det vi gjorde?* Innan frågan diskuteras, behöver dock sammanhanget klagöras för läsaren. I följande avsnitt kommer en kortfattad bild av den aktuella cirkeln ges, vilken följs av en kort presentation av det teoretiska perspektiv jag utgår från för att diskutera ovanstående fråga.

Kapitlet bygger på en doktorsavhandling som är under bearbetning och de samtalsutdrag som återges i det här kapitlet är hämtade från avhandlingen.

Den aktuella forskningscirkeln

Forskningscirkeln genomfördes under perioden 2011-2014 med syftet att utifrån lärares erfarenheter undersöka innebörder av och utveckla kunskaper om lärares ledarskap. Upprinnelsen till forskningscirkeln var en förfrågan från en skolchef om att driva ett projekt i en kommun om lärares ledarskap. Vid denna tidpunkt arbetade jag som lärare i grundskolan i kommunen ifråga och min erfarenhet var att lärares röster inte alltid blev lyssnade på och att lärares erfarenheter inte alltid togs tillvara. Mitt intresse kom att riktas mot vilka frågor lärare kunde komma att ställa sig och om vad lärare skulle komma att uttala sig rörande ledarskap.

Därmed föreföll en deltagarorienterad forskningsansats, såsom forskningscirkeln, ändamålsenlig i sammanhanget.

När projektet planerades utgjordes mina villkor av att projektet skulle rymmas inom ett tidsomfång på två och ett halvt år. Jag uppfattade tiden som knapp och planeringen kom därför att genomföras i stort sett utan att blivande deltagare gjordes delaktiga. Under perioden 2011-2012 genomfördes tio träffar i forskningscirkeln och samtliga lärare i kommunen som anmälde intresse fick möjlighet att delta. På träffarna enades vi i gruppen om någon fråga som ansågs viktig att undersöka och reflektera över med utgångspunkt i lärarnas vardagliga pedagogiska praktiker. Till deltagares frågor och berättelser relaterades bokkapitel, film, forskningsartiklar och forskningsrapporter. Samtliga cirkelträffar spelades in, transkriberades och sammanställdes.

Under perioden 2012-2014 genomfördes ett analysarbete av cirkelsamtalen i gruppen. Innan detta arbete påbörjades hade tiden för att genomföra projektet förlängts till fem år, vilket möjliggjorde övriga deltagares deltagande i analysarbetet. Under den här tidsperioden träffades gruppen cirka 1-2 gånger per termin. Analysarbetet innebar i huvudsak att vi samtalade om yttranden under tidigare träffar (2011-2012) och hur vi såg på processen i cirkeln. Under perioden 2014-2015 genomförde jag en egen analys och summering av forskningscirkeln. Övriga deltagare fick då möjlighet att ge synpunkter på texter som jag hade skrivit.

Vad som utvecklades i cirkeln

Vad som framförallt utvecklades i cirkeln var deltagarnas syn på barnen och de handlingsmöjligheter de hade i sina pedagogiska vardagspraktiker. Följande yttrande gjordes då deltagarna haft möjlighet att läsa samtliga transkriptioner av första årets träffar:

öDet var hemskt intressant och se, ha det [samtalen] nedskrivet och faktiskt se tankarna hur det var då. (í) Vi hade kört fast då i ledarskapet lite eller i vårt jobb och ropade ganska mycket efter hjälp vilket vi inte fick just då. (í) Jag ser mer möjligheter nu och att jag tror att jag ser mycket mer att problemen inte ligger hos barnen lika mycket mot vad jag kanske såg innan. Jag tyckte nog då att jag inte såg det så mycket då heller.ö

Det framstår som att inte enbart cirkelns samtal bidrog till utvecklingen, utan att den också möjliggjordes av deltagarnas deltagande i olika sammanhang. Vi cirkeldeltagare deltog i och hade deltagit i sammanhang såsom arbetskollegier, öklassrumö (i egenskap av både barn och lärare) och familjer. Handlingar som härrörde från dessa olika sammanhang fick betydelse för vad som yttrades i forskningscirkeln och vice versa. För att kunna fördjupa diskussionen om vad som möjliggjorde utvecklingen i cirkeln, följer en kort beskrivning av det teoretiska perspektiv som använts.

Dialog som teoretisk föreställning

En central princip för forskningscirkeln, är att kunskaper skapas genom interaktion mellan människor, vanligtvis i dialoger. Därmed blir det ändamålsenligt att beskriva vad som kan anses känneteckna dialogen i en generell mening.

Dialog ses som något annat än en konversation: ö[H]aving a conversation does not constitute a true dialogueö (Gergen et al 2004, s 6). Dialogen sammanfattas som en gemensam handling (se t.ex. Shotter 1995), trots att den består av individers enskilda yttranden. Dessa härrör inte från individens inre, utan ett enskilt yttrande påverkas av det som tidigare har yttrats. Yttranden i nutid påverkar alltså vad som kommer att uttalas i framtiden och på så vis förbinds det sagda med såväl dåtid som framtid. Gergen med flera (2004) beskriver fyra centrala aspekter för att en dialog ska komma till stånd: Bekräftelse, produktiv skillnad skapande av samstämmighet samt narrativ och tidsmässig integrering. Aspekterna beskrivs kortfattat nedan:

Bekräftelse kan ta sig olika uttryck såsom att ge stöd till ett uttalande eller ett nyfiket frågande. Produktiv skillnad anges som viktig för att skapa mening om något, eftersom skillnader kan göra kontraster synliga mellan olika yttranden. Skapande av samstämmighet antas ske genom användande av mindre fragment, metonymi, av tidigare yttrande. Fragmentet förstås som att det representerar en större enhet än fragmentet i sig. Narrativ och tidsmässig integrering innebär att berättelser från det förflutna integreras i den pågående dialogen.

Vad gjorde att vi i cirkeln fokuserade och utvecklade just det vi gjorde?

Utifrån den analys som jag i efterhand har gjort av forskningscirkelns träffar, lyfts i det här kapitlet följande aspekter fram som centrala för den övergripande frågan, *vad gjorde att vi i cirkeln fokuserade och utvecklade just det vi gjorde*: Tid, deltagarnas erfarenheter och iscensättande av mina olika roller som cirkelledare, forskare och en deltagare bland andra deltagare.

Tid

En central aspekt för samtalen i cirkeln är tid. Under den mest intensiva fasen träffades vi i cirkeln återkommande under ett års tid och det fanns en regelbundenhet i det att vi träffades, en gång per månad. Att en viss tid förflöt mellan träffarna möjliggjorde en pendling mellan närhet och distans till det som yttrades i cirkeln. Genom dialoger i forskningscirkeln, skapades närhet till de berättelser vi delade med varandra om de pedagogiska vardagspraktikerna. Mellan träffarna skapades en distans till berättelserna, genom att vi kunde fundera över det som hade yttrats. Även i förhållande till den pedagogiska vardagspraktiken kan samma typ av pendlande beskrivas. Deltagare befann sig nära sin vardagspraktik mellan cirkelträffarna, för att sedan distansera sig till sina upplevelser i praktiken när ord sattes på dem i cirkelns dialoger. En ytterligare distansering möjliggjordes då vi analyserade cirkelträffarna, vilket bland annat innebar att deltagarna hade möjligheter att läsa transkriptioner och blicka tillbaka på yttranden efter att ytterligare tid hade förflutit.

Tillit

Att forskningscirkeln tog sin utgångspunkt i deltagarnas frågor och erfarenheter, innebar ett ställningstagande till vilka berättelser som ansågs möjliga att uttala. Med andra ord gjordes en tolkning av huruvida förhållningssättet i cirkelgruppen var tillräckligt tillitsfullt för att uttala sig om något. En deltagare uttryckte sin upplevelse av tillit under analysarbetet:

öSen tycker jag att överhuvudtaget samtalen som vi haft att vi har vågat säga till varandra vad vi har tyckt och lyssnat på varandra..ö

Hade det då varit möjligt för deltagarna att uttala sig på ett motsatt sätt, det vill säga att de hade uttryckt att de inte hade vågat uttala sig? Naturligtvis faller det på sin egen orimlighet. Dock framstår åtskilliga av berättelserna, som att deltagare kritiskt granskade sig själva och de situationer de hade deltagit i. Många av berättelserna utgick från problem och ifrågasättande av hur man hade iscensatt ledarskapet.

Bekräftelse ses av Gergen med flera (2004), som en av grunderna till att en dialog ska konstrueras. I den aktuella forskningscirkeln framträder olika uttryck för deltagares bekräftelse. Exempelvis bekräftades deltagares berättelser genom att de uttalades som värda att fundera över, då man återkom till det som hade uttalats på en tidigare träff. I och med att bekräftelse uttrycktes över tid, var det förmodligen möjligt för deltagare att göra sig en mer ingående bild av hur yttranden skulle kunna tas emot än om enbart enstaka samtal hade förts.

Dock tycks bekräftelse inte alltid ha skapats i forskningscirkeln, utan det förekom att vi pratade förbi varandra och att yttranden möttes med tystnad. Även i dessa avseenden hade tiden betydelse, eftersom det var möjligt att återkomma till yttranden, om förbiseenden eller tystnader uppmärksammades. Genom att samtalen spelades in, transkriberades och sammanställdes ökade möjligheter att upptäcka sådana situationer.

Över tid framstår det som att vi kom att utmana varandras yttranden i större utsträckning än vad vi inledningsvis gjorde. Detta skulle kunna tolkas som att det blev möjligt att ifrågasätta andras yttrande, genom att tillit hade skapats. Förmodligen sågs det som möjligt att föra fram viss kritik vid aktuella tillfällen, utan att skada relationerna i gruppen. Ifrågasättande av varandras yttranden framträder dock inte med samma tydlighet som bekräftelse. Yttranden av ifrågasättande karaktär synliggörs exempelvis i frågor såsom om något inte var möjligt att ses från ett annat håll. Sådana typer av yttranden kan liknas vid det som Gergen med flera (2004) benämner produktiv skillnad. Närmare bestämt innebär detta att ifrågasättandet skapar en vidgad förståelse av något genom att ett alternativt synsätt adderas till det uttalade. Andra sätt som produktiva skillnader kom till uttryck i cirkeln, var att deltagare tillförde erfarenheter som kastade nytt ljus på det som behandlades. Exempelvis kontrasterades ett yttrande om att det var viktigt att påverka barn till att tala offentligt, av en deltagares erfarenhet av att alltid ha rodnat som barn i sådana situationer. Ett annat exempel på hur yttranden kontrasterades är genom antaganden om hur barnets situation tedde sig för barnet.

Det framstår även som att yttranden i cirkeldialogerna väckte olika gensvar över tid. Detta uttrycktes av en deltagare som att ett yttrande kunde ges ett gensvar i stunden, för att sedan förändras över tid:

öAtt nån sa att nåt, så känner jag nå. . . Ja, men ja! Nu liksom. . .ö

Deltagarnas erfarenheter

Grunden för forskningscirkeln utgjordes av deltagarnas frågor, intressen, erfarenheter och kunskaper och framförallt kom samtalen att präglas av vad man gav uttryck för som problematiskt i sina pedagogiska vardagspraktiker. Alltså var det just deltagarna i den här forskningscirkeln som kom att sätta sin prägel på vad som yttrades utifrån den mening man konstruerade av sina speciella sammanhang.

En ambition i forskningscirkeln var att deltagarna skulle dela med sig av autentiska berättelser och inte "frisera" dem till att verka passande i förhållande till styrdokument eller till vad man antog vara ett "framgångsrikt" ledarskap. Under första träffen ställde jag frågan till deltagarna om vad de hittills hade tänkt kring ledarskap, om de hade tänkt något. Frågan besvarades till stor del av generella beskrivningar och i normativa ordalag om hur ledarskapet borde vara. Detta var svar som frågan kan sägas ha öppnat för. Dock kontrasterades de ideala beskrivningarna av en deltagares uttryckta svårigheter:

ö[K]ontaktproblem man blir en bitch .. det där är ett negativt ledarskap .. jag når inte fram.. till den där tydliga handledaren som får dom till att förstå.ö

Yttrandet framstår som autentiskt och möjligtvis skapade det förutsättningar för att andra deltagare skulle komma att dela med sig av problematiska upplevelser. Vidare förefaller det som att deltagares upplevelser av egen och av sina barns skolgång, hade betydelse för frågor som väcktes och för berättelser som uttalades i cirkeln. Exempelvis återgav en deltagare att hennes barn hade tillskrivits en felaktig karakteristik av lärare. Detta uttalande adderades till de frågor som ställdes kring om man genom ledarskapets iscensättande, riskerade att kategorisera barn på ett felaktigt sätt.

Delade och repeterade berättelser

Deltagare återkom till problematik som yttrades. Det förefaller som att man hade funderat mellan träffarna och i vissa fall även hade provat att göra någon förändring som man delgav övriga i cirkeln. Problematik som deltagare gav uttryck för associerades också till andras berättelser. Alltså kom berättelser att repeteras och vissa kom att förändras över tid. Ett sådant exempel är en deltagares berättelse om en problematik bestående i att påverka ett gråtande barn till att delta i aktiviteter. Situationen beskrevs till en början som ohållbar: aktiviteter gick inte att genomföra, deltagaren och barnet förstod inte varandra och deltagaren uttryckte vantrivsel i arbetet. Att deltagaren återkom till berättelsen, kan förstås som ett sätt att legitimera sina upplevelser (jfr Gergen m.fl. 2004). I gruppen kunde vi inte lösa deltagarens problematik i den pedagogiska vardagspraktiken, men genom att hon och andra deltagare satte ord på upplevelserna kom det att synliggöras att situationen inte tedde sig så hopplös som deltagaren först hade gett uttryck för. Dialogen påvisade att deltagaren och barnet verkade

interagera mer än vad deltagaren antagit. Sista gången berättelsen återgavs uttrycktes en annan bild av situationen. Barnet var nu möjligt att påverka till att delta i aktiviteter, barnets lärande möjliggjordes och deltagaren uttryckte arbetsglädje.

Flera av de berättelser som repeterades över tid handlade om deltagarnas villkor. Det framstod som att flera av deltagarna såg villkoren som problematiska. I berättelserna framställde deltagarna sig som underordnade villkoren: Samtidigt som man inte ägde sin tid, hade för stora och heterogena grupper och otillräckligt med stöd av speciallärare/specialpedagoger och rektorer, hade man ändå ansvar för att lösa problemen i den pedagogiska praktiken. I en del av berättelserna kom barn att ses som problembärare. Det uttrycktes som i det närmaste omöjligt att påverka barns möjligheter till ett önskvärt lärande. Till dessa berättelser intog jag en ambivalent hållning. Å ena sidan antog jag att man såg det som väsentligt att få möjlighet att dela med sig av berättelserna. Å andra sidan tenderade berättelserna att motverka en önskvärd process i cirkeln i och med att dessa yttranden verkade befästa deltagarnas bild av sig själva som underordnade och som offer för villkoren. Att dessa berättelser repeterades framstod som frustrerande för några av deltagarna och efter drygt ett halvår uttrycktes det att cirkeln hade *øgått i stå*. Då jag senare på egen hand analyserade samtalen, framträder dock berättelserna i ett annat ljus. Berättelserna skulle kunna ses som att man strävade efter att identifiera vilka villkor som tedde sig möjliga respektive omöjliga att överskrida. Parallellt med dessa berättelser delades andra berättelser om överskridande av villkor. Alltså förefaller det som att det i dialogerna utvecklades eller förstärktes ett intresse hos deltagare för att skapa sig själva som handlingskraftiga.

Cirkelledare ó forskare ó en deltagare bland andra

I forskningscirkeln betonas vikten av att deltagarnas olika erfarenheter och olika kunskaper möts, för att processen ska generera ny eller fördjupad kunskap (se t.ex. Holmstrand & Härnsten 2014). Detta kan relateras till att deltagarna har olika roller och funktioner i en forskningscirkel. Vi deltagare, i den aktuella cirkeln, kan beskrivas som praktiker respektive som forskare och våra olika kunskaper och funktioner med tillhörande ansvar är alltså tänkta att ha möjliggjort en eftersträvansvärd process. Dock kan min roll inte ses som så entydig att jag enbart har varit forskare utan jag har även varit cirkelledare och en deltagare bland övriga deltagare. Dessutom har jag även burit med mig erfarenheter från att vara lärare i kommunen.

I rollen som *cirkelledaren* tolkade jag det som mitt ansvar att skapa en struktur för träffarna som möjliggjorde deltagarnas delaktighet. Det handlade bland annat om att skapa talutrymme för olika frågor och berättelser samt att disponera tiden för detta på ett gynnsamt sätt. I rollen som *forskare* tolkade jag mitt ansvar som jag skulle medverka till att yttranden skulle förtydligas och ifrågasättas. Dessutom såg jag det som mitt ansvar att göra inspelningar, transkriptioner och sammanställningar. I ett senare skede, under analysarbetet, såg jag det som mitt ansvar att påbörja en kategorisering och en konstruktion av innebörder av materialet, för att sedan återföra detta till deltagarna. I rollen som *en deltagare bland andra deltagare* tolkade jag mitt ansvar som att jag skulle lyssna till och visa förståelse för deltagares berättelser samt för deltagares villkor i de pedagogiska praktikerna. Dock kände jag mig osäker på huruvida jag skulle delge egna upplevelser av att arbeta som grundskolelärare.

Jag trevade mig fram och jag funderade ständigt över hur jag skulle balansera mina roller: Hur skulle jag medverka till att deltagarna skulle kunna känna sig engagerade och delaktiga? Hur skulle jag kunna bekräfta deltagarnas yttranden samtidigt som jag skulle förhålla mig kritisk? Skulle jag i likhet med övriga deltagare dela med mig av mina erfarenheter av att ha arbetat som lärare i grundskolan eller skulle jag förhålla mig mer lyssnande? Var det som uttalades relevant i förhållande till studiens syfte? Vart var vi på väg? Över tid kom jag att pröva olika sätt att hantera mina olika roller. Rollerna iscensattes inte renodlat såsom att jag först agerade som forskare, sedan som cirkelledare etcetera, utan rollerna kom att flyta in i och påverka varandra.

Iscensättande av rollerna

Som forskare och cirkelledare ansvarade jag för att planera forskningscirkeln. Den påbörjades cirka ett halvår efter att jag hade antagits till forskarutbildningen. Jag kände en press att påbörja cirkeln vid den aktuella tidpunkten och som jag tidigare berört, innebar detta en förhållandevis kort tid för att planera och genomföra cirkeln. Planeringen av forskningscirkeln genomfördes utan övriga cirkeldeltagarnas deltagande, framförallt på grund av jag upplevde tidspress. Jag upplevde tiden för förberedelse och genomförande som alltför knapp för att känna mig tillräckligt förberedd för att vid forskningscirkelns start, axla det ansvar och den kompetens som tillskrivs forskaren och cirkelledaren. Skulle jag kunna föra in teorier och resonemang på ett varsamt sätt och vid rätt tillfälle (jfr Holmstrand & Härnsten 2003)? Skulle jag kunna strukturera problem (jfr Lundberg & Starrin 2001)? Skulle jag klara att vara cirkelledare, vilket beskrivs av Holmstrand och Härnsten som öen arbetsam uppgift att både vara lyhört lyssnande, analyserande och sammanfattande, eftertänksam i fråga om vart processen är på väg o s v och samtidigt föra anteckningar? (s 34). Jag hyste många tvivel för att forskningscirkeln skulle gå att genomföra.

I rollen som cirkelledare, strävade jag efter att skapa en struktur för träffarna för att möjliggöra att deltagarna skulle kunna göra sina röster hörda. Min ambition var att strukturerna skulle vara flexibla och öppna för övriga deltagares synpunkter både rörande träffarnas form och innehåll. Inför träffarna hade deltagarna möjligheter att läsa sammanfattningar av tidigare träffar. Formen som framförallt skapades för att göra deltagarnas röster hörda under träffarna var att vi gick *ø* daget runt *ø* Sammantaget kan min roll som cirkelledare förstås som att jag i hög grad påverkade formen i cirkeln, för att övriga deltagare kunde påverka innehållet (jfr Siljehag 2007).

Som forskare sökte jag under träffarnas gång att återföra deltagarna till forskningscirkelns idé, vilket kan ses som en strävan från min sida att göra deltagarna delaktiga. Jag poängterade bland annat allas ansvar för att ställa kritiska frågor. Det var även en ambition från min sida att vi i gruppen inte skulle skapa ett alltför likriktat tal över tid. Av särskild betydelse tillskrivs forskaren i forskningscirkeln, för att likriktning inte ska ske (se t.ex. Lundberg & Starrin 2001). Forskarens kan, enligt Lundberg och Starrin, tillföra andra perspektiv och hans/hennes kompetens i forskningsmetodologi anges som värdefull. Dock skulle mina yttranden kunna ses som en strävan efter att överföra kunskaper från forskarsamhället till praktikerna, det vill säga att jag som forskare definierade hur något borde vara. Detta kan ses som en ofrånkomlig

paradox; samtidigt som jag uttalade att deltagare skulle inta ett kritiskt förhållningssätt, skapades uttalandet som omöjligt att kritisera.

Tiden skapade olika villkor för deltagande i forskningscirkeln. Som forskare hade jag tid att lyssna på samtalen, transkribera och sammanställa dem, medan övriga deltagare var upptagna med att arbeta som lärare. Naturligtvis skapades olika möjligheter för mig och övriga deltagare att förbereda oss inför träffarna. Genom att jag hade möjlighet och ansvar för att välja ut vad som skulle finnas med i en sammanställning, kom jag även i viss mån att analysera det sagda. Detta skulle kunna förstås som att det skapades ett tolkningsföreträde för mig. För att motverka att så skedde i alltför hög grad, bad jag deltagarna lämna synpunkter om de inte kände igen sig i sammanfattningarna. Så gjordes vid några tillfällen rörande smärre detaljer och jag vidtog de förändringar som önskades.

I mina roller som cirkelledare och forskare kom jag att uppleva cirkelsamtalen på ett annorlunda sätt än hur jag tidigare hade upplevt samtal som lärare i den pedagogiska praktiken. Jag överraskades av att samtalen i forskningscirkeln böljade fram och tillbaka samt att denna rörelse tycktes vara snabbare i jämförelse med andra samtal som jag tidigare hade deltagit i, exempelvis som lärare. Exempelvis associerade man i cirkeln till varandras yttranden på olika sätt vilket tycktes ske i ett snabbt tempo. Berättelser gav upphov till andra berättelser etcetera. Det är inte säkert att cirkelsamtalen skilde sig från samtal i andra sammanhang som jag hade deltagit i, när det gäller hur innehåll avlöste varandra och tempo. Förmodligen upplevde jag cirkelsamtalen på ett annorlunda sätt genom att rollerna, cirkelledare och forskare var nya för mig. Jag uppfattade det som komplicerat att avgöra om det vi talade om var relevant i förhållande till studiens syfte. Att under samtalets gång ställa utmanade frågor upplevde jag många gånger som svårt; ögonblicket verkade plötsligt vara förbi för att frågan skulle uppfattas som relevant. Det var heller inte enkelt att återknyta till det som yttrats. I den stund jag ställde frågan, var det möjligt att övriga deltagare var engagerade i ett yttrande som rörde något annat. Alltså kunde min strävan efter att skapa eller fördjupa en kollektiv förståelse ha skapat brott i det pågående samtalet.

Min roll som forskare påverkade även min roll som en deltagare bland andra deltagare. Till en början delade jag med mig av mina erfarenheter som lärare till gruppen, men jag uppfattade att dessa uttalanden inte alltid öppnade för dialoger. Det hände att uttalanden möttes av tystnad, vilket skulle kunna tolkas som att de sågs som irrelevanta eller som "sanningar". Det senare skulle kunna kopplas till att min forskarroll skapade positionen av en utomstående eller överordnad i relation till övriga deltagare. Över tid kom jag att bli mer återhållsam med att delge mina lärarefarenheter. Mina erfarenheter som lärare i kommunen påverkade även min roll som forskare, i och med att de underlättade min förståelse för övriga deltagares yttranden och sammanhang. Samtidigt kan detta ha hindrat mig från att ifrågasätta vissa uttalanden, genom att jag helt enkelt inte kunde se vad jag inte kunde se (jfr Lahdenperä 2011). I efterhand har jag funderat över om min erfarenhet som lärare påverkade mig till att anpassa mig till den norm av konsensus som jag upplevt präglad skolor. Kritiska uttalanden mottogs inte alltid väl på en del skolor jag arbetat vid, vilket skulle kunnat ha påverkat mig att inte ifrågasätta deltagares uttalanden alltför mycket ó åtminstone inte till en början.

Makt ó motstånd

En deltagarorienterad ansats är tänkt att skapa ett mer självständigt handlande och tänkande hos deltagarna. Detta kan generera ett motstånd mot personer som uppfattas representera överordnade strukturer. Skapades det då något motstånd mot mig i forskningscirkeln? När samtalen ägde rum hade jag svårt att uppfatta något större motstånd, men i efterhand framstår vissa av deltagarnas yttranden som ett uttryck för motstånd.

Motstånd kom exempelvis till uttryck genom en deltagares önskemål om att vi skulle undersöka ledarskapet utanför den egna praktiken, i näringslivet, för att komma ifrån *skolsurret*. Då önskemålet yttrades såg jag det enbart som att det skulle frångå syftet med forskningscirkeln. Önskemålet utmynnade i att jag vid den aktuella träffen relaterade till cirkelns syfte och till teori om ledarskap. Mina yttranden vid detta tillfälle kan ses som jag opererade genom den makt som, enligt Biesta (2013), genomsyrar all verksamhet. Det vill säga att jag som forskare *ø*visste bättre *ø*än praktikern. Utifrån ett hårdraget resonemang, framstår det som att jag använde mig av forskningsmetodologiska kunskaper och av teorier för att tysta deltagarens önskemål. Dock såg jag inte mitt handlande som ett maktuttryck och inte heller uttrycktes detta av någon annan i gruppen. Önskemålet skulle kunna förstås som att vi fastnat i samtalande om villkoren i den pedagogiska praktiken. Dock förstod jag inte att ordet *skolsurret*, skulle kunna vara ett fragment som skulle kunna stå för något större (jfr Gergen m.fl. 2004), vid det aktuella tillfället.

Motstånd kom även till uttryck vid ett tillfälle, då en deltagare uttryckte: *ö*Jag tycker ibland att det [vi samtalar om] går i stå*ö*.

Vid detta tillfälle efterfrågade jag de övriga deltagarnas uppfattningar om våra samtal. Deltagarna uttryckte sig dels över samtalen i sig, dels relaterade de till sina pedagogiska praktiker. Det uttalades ett missnöje över att vi fastnat i ett ältande av villkor, vilket framstår som ett motstånd mot att delta i ett forskningsprojekt, vars process inte uppfattades som ändamålsenlig. Om den pedagogiska praktiken yttrades olika åsikter. Dels uttalades att det var omöjligt att vidta önskvärda förändringar. Dels yttrade deltagare att de hade börjat fundera över sitt agerande i högre grad än tidigare, vilket möjliggjorde att man kunde vidta vissa förändringar.

Motstånd kan även exemplifieras av att mina uttalanden ibland bemöttes med tystnad. Detta kan illustreras av följande exempel: Inför en analysträff i forskningscirkeln hade deltagarna fått möjlighet att läsa ett urval av transkriberade samtalssekvenser från olika träffar. Materialet hade även lästs av en annan forskare och hon ansåg sig urskilja vändpunkter i samtalssekvenserna. Jag återgav dessa vändpunkter för deltagarna i slutet på analysträffen. Mitt uttalande möttes av en 25 sekunders lång tystnad. När jag återupprepade yttrandet i lite andra ordalag, bemöttes återigen av en lång tystnad följt av ett ifrågasättande: *ö*Hur vet man att det är vändpunkter?*ö* Tystnaden framstod som talande för att deltagarna inte alls kände igen sig i analysen.

Slutord

Huvudfrågan som har diskuterats i detta kapitel var *vad gjorde att vi fokuserade och utvecklade just det vi gjorde?* I den här texten, har min avsikt varit att lyfta fram och konkretisera aspekter som framträder som centrala i den analys som gjorts i efterhand av den aktuella forskningscirkeln. De aspekter som presenterats i detta kapitel är tid, deltagarnas erfarenheter och iscensättandet av mina olika roller.

Att tid framstår som centralt är inte överraskande i och med att tid anges som centralt av andra forskare (se t.ex. Andersson 2007, Siljehag 2007) för att genomföra en forskningscirkel. Föga överraskande är heller inte att deltagarnas erfarenheter utgör en central aspekt för processen i cirkeln, i och med att utgångspunkten för forskningscirkeln är deltagarnas erfarenheter, intressen och frågor (se t.ex. Holmstrand & Härnsten 2003). I den här cirkeln lyfte deltagarna framförallt fram situationer som ansågs problematiska utifrån de villkor man hade att hantera i sina pedagogiska vardagliga praktiker. Slutligen framstår iscensättandet av mina roller, som central för processen. Hade jag haft andra erfarenheter såsom erfarenheter av forskning av deltagarorienterad karaktär eller saknat lärarefarenheter är det möjligt att vi i cirkeln hade fokuserat och utvecklat något annat än det vi nu gjorde. Att jag har fokuserat på mina roller, ska dock inte förstås som ett uttryck för en hierarkisk syn på deltagarna i cirkeln.

Hur kan man då se på processen i den specifika forskningscirkeln i förhållande till det som Holmstrand och Härnsten (2003) beskriver som demokratiska kunskapsprocesser? Det förefaller som att den aktuella forskningscirkeln process har varit demokratisk i den meningen att deltagarnas röster har blivit hörda och tillerkänts ett värde att bli lyssnade på. I deltagarnas yttranden framträder förändringar i synen på barnen och i synen på sig själva som möjliga förändrare av den pedagogiska vardagspraktiken. Av deltagares berättelser att döma, iscensattes förändringar med intentionen att gynna barn som ansågs utsatta i skolsystemet. Även efter att forskningscirkeln avslutats, genomförde flera av deltagarna ett slags cirklar (ej regelrätta forskningscirklar) på sina arbetsplatser, vilket skulle kunna ses som ett uttryck för en ökad handlingspotential. Dock kan jag inte uttala mig om deltagande i cirkeln lett till att deltagarna fått ökade möjligheter att göra sina röster hörda i möten med överordnade såsom rektorer och skolchefer.

Processen i cirkeln har även rymt svårigheter. Exempelvis har det krävts ett stort engagemang av deltagarna och samtliga av dem har inte alltid haft möjlighet att närvara på träffarna. Detta har självfallet påverkat vad som yttrats respektive inte yttrats samt förmodligen haft betydelse för deltagarnas upplevelse av delaktighet. En annan svårighet har utgjorts av mina bristande erfarenheter av forskning av deltagarorienterad karaktär. Kapitlets inledande mening om forskningscirkeln kan liknas vid att bygga en väg samtidigt som man färdas på den om det är en talande metafor. Att lära sig att bygga och färdas på vägen tillsammans med andra människor har jag upplevt som minst sagt komplicerat. Om min erfarenhet och säkerhet hade varit större är det möjligt att frågor i cirkeln hade fördjupats ytterligare och att kunskapsutvecklingen om det undersökta området hade ökat. Dock har varken jag eller förmodligen övriga deltagare för den delen heller, velat ha vägbygget och färden ojordade.

Referenser

- Andersson, Fia 2007: *Att utmana erfarenheter. Kunskapsutveckling i en forskningscirkel*. Stockholm: Stockholms universitet. (Akad avh)
- Bell, Brenda, Gaventa, John & Peters, John (Eds.) 1990: *We Make the Road by Walking. Conversations on Education and Social Change*. Philadelphia: Temple University Press.
- Biesta, Gert 2013: Interrupting the politics of learning. *Power and Education*, 5(1), 4-15.
- Gergen, Mary M, Gergen, Kenneth J. & Barrett, Frank 2004. Appreciative inquiry as dialogue generative and transformative. I: David, L. Cooperrider & Michel Avital (Eds.) *Advances in Appreciative Inquiry*, vol.1. Bristol: Elsevier Science Limited, pp 3-27.
- Holmstrand, Lars & Härnsten, Gunilla 2001: *Förutsättningar för forskningscirkel i skolan: en kritisk granskning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Lahdenperä, Pirjo 2011: Mångfald, jämlikhet och jämställdhet ó interkulturellt lärande och integration. I: Pirjo Lahdenperä (red) *Forskningscirkel ó arena för verksamhetsutveckling i mångfald*. Forskningsrapport 2011:1. Västerås: Mälardalens högskola, akademien för utbildning, kultur och lärande, ss 15-41.
- Lundberg, Bertil & Starrin, Bengt 2001: *Participatory Research ó Tradition, Theory and Practice*. Karlstad University Studies 2001:1 Karlstad: Karlstads universitet.
- Shotter, John 1995: In conversation: Joint action, shared intentionality and ethics. *Theory and Psychology*, 5(1), 496-73.
- Siljehag, Eva 2007: *Igenkännande och motkraft. Förskole- och fritidspedagogikens betydelse för specialpedagogiken*. En deltagarorienterad studie. Stockholm: Stockholms universitet. (Akad avh)