

Metoder för praktisk forskning – kontextuella intervjuer och observjuer.

Glenn Hultman, Linköpings universitet, PeDi - 2019-05-24

I detta dokument redovisas och diskuteras några kvalitativa metoder som utvecklats inom olika forskningsprojekt mellan åren 1990 till 2008. Det är en utveckling av intervjuer och observationer med inspiration från antropologiska metoder särskilt sådana som tillämpats inom nutida organisationer och inom skolforskning. Den kontextuella intervjun kan användas enskilt och ger då både intervjudata och en form av observationsdata. Det senare eftersom intervjun använder sig av två observatörer i samspel (t ex forskaren och en lärare, se nedan). Observjuen utgår från en deltagande observation som följs upp med ett samtal som bl a bygger på fältgenererade frågor och intryck. I det senare fallet får den uppföljande intervjun karaktären av en kontextuell intervju.

Fokus ligger på nämnda intervjuer och observationer men jag redovisar även det jag kallar ”länkade processintervjuer och elevspårsanalyser” som är en form som kombinerar kontextuell intervju med observjuer, se avsnitt tre nedan. Längre fram i dokumentet finns även ett resonemang kring användandet av Video och dessa metoder, vi ägnade mycket tid åt att ta fram användbara kod schema för analyser av videoinspelningar.

Redovisningen använder originaltexterna tagna från respektive publikation. Notera att det således finns två typer av sidnumrering dels den i originaltexten och dels en som ges löpande i dokumentet.

När det gäller redovisning av data, analys och användning av teorier hänvisas till respektive bok men i slutet av dokumentet redovisas några exempel på teorier och begrepp/metaforer.

Följande publikationer används:

Hultman, G. 1998. *Spindlar i känsliga nätverk. Skolans ledarskap och kunskapsbildning*. Skapande vetande, Nr 34. Linköpings universitet

Hultman, G. 2001. *Intelligenta improvisationer. Om lärares arbete och kunskapsbildning i vardagen*. Lund: Studentlitteratur.

Hultman, G. 2004. *Anställda i förändring – flämtande lågor, ambitioner och vardagsarbete. En longitudinell fallstudie av förändringsprocesser under sex år*. Skapande vetande, Linköpings universitet.

Hultman, G. 2006. Appendix 3 om kontextuella intervjuer och observjuer i en rapport från en internationell arbetsgrupp om IBSE (Inquiry Based Science Education) inom ramen för mitt arbete med NTA-projektet (Naturvetenskap och Teknik för Alla) i Sverige. In Harlen, W. and Allende, J. E. (Eds.) *Report of the working group on international collaboration in the evaluation of inquiry-based science education (IBSE) programs*. p. 70-74. Santiago: Chile.

Innehåll:

En studie av rektorers kunskapsbildning och lärande, s 2

En studie av lärares kunskapsbildning och lärande, s 18

En studie av flera förändringsarbeten under lång tid, aktionsforskning, s 23

En studie av elevers lärande i klassrum, NTA klasserna, s 28

Empiri och teori, s 34

En studie av rektorers kunskapsbildning och lärande.

Den första redovisningen kommer från ett projekt i samarbete med ett antal rektorer där jag ville studera yrkesverksammars kunskapsbildning i vardagsarbetet. Egentligen den första studien med antropologiskt intresset för det dagliga arbetet som rektor. Begreppet kunskapsbildning kopplas till forskningsanvändning, lärande och meningsskapande. Men även, innehållsmässigt, till forskningen om rektorers arbete och ledarskap.

6. Att söka sanningen och finna kunskap

HUR GÅR FOLK TILL VÄGA?

Alla känner skolor. Men alla känner inte skolor som kulturer. De flesta av oss har erfarenheter av skolan genom att vi själva varit medlemmar i kulturen. Detta kan till och med försvåra en förståelse av hur skolan fungerar. Med kultur menas enligt van Maanen:

... culture refers to the knowledge members ("natives") of a given group are thought to more or less share; knowledge of the sort that is said to inform, embed, shape, and account for the routine and not-so-routine activities of the members of the culture ...

van Maanen, 1988, s. 3

... culture as something that is contested, emergent, and ambiguous, particularly when the writing is attached to studies of groups and organizations deep inside complex industrial societies ...

van Maanen, 1988, s. 127

Jag har försökt närma mig skolor, och särskilt rektorsrollen, med ett sådant intresse.¹ Det jag försökt åstadkomma kan kanske sägas ligga i linje med vad van Maanen (1988) beskriver som en "critical tale", där endast en del av skriften är fältarbetet, vilket kombineras med litteraturöversikter och teoretiska ambitioner. Mitt arbete avviker, även på andra sätt, från ett klassiskt fältarbete genom att jag inte levde i kulturen under lång tid². Jämförelsen görs i all ödmjukhet och är mera ett angivande av inriktning och intresse. Min ambition var att välja ett snitt av kulturen.

Min inriktning och mina ambitioner kan beskrivas på följande sätt:

¹ I enlighet med Larssons (1994) heuristiska kriterium har ambitionen varit att se skolan på ett nytt sätt. Se även Hultman & Hörberg (1994; 1995a).

² I en diskussion om kvalitetskriterier vid kvalitativa studier anger Larsson (1994) betydelsen av att ge "... en fyllig beskrivning av en kulturs konkreta vardag" (s. 172), vilket i min framställning sker relativt den dimension jag studerat, nämligen i termer av kunskapsutnyttjande.

... "läran om hur folk går till väga" när de lever sitt sociala liv, och skapar och använder kunskap om världen.

Bäck-Wiklund, 1995, s. 71

och min uppgift inom det valda fältet blir då att:

The condition of "entry" to this field is getting to know what actors already know, and have to know, to "go on" in the daily activities of social life.

Giddens, 1993, s. 152

I mitt fall blir det hur skolans personal lever sitt liv i skolan. Skolan och dess personal ses som aktörer i ett vidare sammanhang. Detta gör att begreppet organisation, med kopplingar till något som är instrument för någon annan, blir mindre meningsfullt. Med hänvisning till mina intervjuer och de citat jag redovisat i tidigare kapitel vill jag deklarerat, att jag ansluter mig till den uppfattning som redovisas av Giddens (1993), när han menar att människor har tillräcklig kunskap om sin verklighet och därmed stora möjligheter att bidra till förändringarna i samhället och av samhället.

... that institutions do not just work "behind the backs" of the social actors who produce and reproduce them. Every competent member of every society knows a great deal about the institutions of that society ...

Giddens, 1993, s. 124

I bakgrunden ligger en medvetenhet och ett visst intresse för en underliggande och delvis omedveten struktur, beständig och kulturbestämd. Men jag vill inte påstå att jag går så långt i de analyser som redovisas här.

Ett exempel på grundläggande mönster i mitt eget tänkande är begreppet reciprocitet, dvs. ömsesidighet, som är ett klassiskt begrepp inom antropologin. Tanken är att de primitiva folkens utbytessystem "gåva kräver en gengåva" fyller funktionen att befästa och utveckla sociala relationer. De är en viktig del av kulturen. Jag utgår från att det är meningsfullt att använda den tankegången för att också förstå vad som händer på våra arbetsplatser. När jag tidigare analyserade skolläraryrket (Hultman, 1986) tyckte jag att detta bidrog med insikter. När jag nu i kapitel 1 och i Hultman & Hörberg (1994) skissat på en teori om kunskapsutnyttjande, har jag använt mig av detta begrepp och jag talar om lojalitetsfält för att vidga ömsesidigheten till annat än enbart människor. När jag i det senaste kapitlet diskuterade de två kulturerna – rektorer och lärare – hade jag i

tankarna att de skulle kunna vara åtskilda som delkulturer, men med sitt utbyte över "gränsen" skulle samspelet kunna uttydas som ett ömsesidigt bekräftande. På så sätt vidmakthåller man gemensamma värden som är livsviktiga för skolans verksamhet. Man säger via detta signalsystem att "vi är olika men har samma uppgift". Ömsesidigheten är generell, men de olika delkulturerna kan utveckla olika lokala normer, och vi får på så sätt likhet och olikhet samtidigt, men på olika plan. Jag har hämtat mycket inspiration från det antropologiska fältet, särskilt de studier som Wolcott (1973, 1977) och Whyte (1984) redovisat.

Min utgångspunkt är således att lära mig något ovanligt om en vanlig kultur. Jag ansluter mig till den filosofi som antar att människan i socialt samspel tolkar och konstruerar sin verklighet. Men jag tror också att denna verklighet finns på ett påtagligt sätt. Men det som blir väsentligt för människor i samspel är den tolkning de gör (jfr Berger & Luckmann, 1966). Vi utgår inte från att den tolkningen är olika, särskilt inte då verkligheten framstår som objektivt klar. Därför kan man påstå att vi till stor del skapar vår verklighet, en ny situation och ny kunskap. Man kan också gå så långt, att man påstår att det är situationen och det sociala samspelet som är bärare av kunskapen (jfr Garfinkel i Bäck-Wiklund, 1995). I ett extremfall finns ingen kunskap då situationen saknas. Den återskapas i och med att interaktionen börjar. Jag använder den här uppfattningen när jag skriver om rektorers och skolors kunskapsutnyttjande.

Bäck-Wiklund (1995) redovisar fenomenologins utveckling och hänvisar där bl.a. till Husserls begrepp "livsvärld" (jfr Habermas) som kan förklara en del av den problematik jag försöker beskriva i denna bok om kunskapsutnyttjande:

Genom abstraktioner och ett systematiskt begreppsläggande av människors vardag fjärrar man sig med nödvändighet från den. Till slut är inte längre vetenskapen begriplig med livsvärldens erfarenheter.

Bäck-Wiklund, 1995, s 74

Det naturvetenskapliga och objektiva idealet kritiserar för att det har avskilt sig från den konkreta livsvärlden. Alternativet – som jag själv försöker hålla mig till – blir att uppfatta individen och enheten som aktörer, som medvetet tolkar sin omgivning och söker konstruera mening i den situation där de lever. Min egen uppfattning överensstämmer med Giddens syn där människors vardagsliv (och även ar-

betsliv, enligt min uppfattning) starkare påverkas av traditioner och djupt rotade kulturella koder, än av påbud eller normer som sprids via administrativa centra. Giddens anser att makten genomsyrar vardagslivet så att det blir svårt att lokalisera den. Men som Municio (1996) visar, manifesterar sig makten i retoriken, rekryteringsstrategier och genom mer eller mindre medveten manipulering.

I min forskning har jag ett intresse för de etnometodologiska frågorna (samtalsanalys för att visa social ordning), men detta är inte utpräglat i mitt arbete. Men visst har jag ett intresse för att via tolkningen komma åt den lokala ordningen och lokala uppfattningar. I det sammanhanget försöker jag undvika att min förförståelse lägger hinder i vägen för att upptäcka sanningen. Jag utvecklar detta längre fram. Mitt intresse skiljer sig från en del forskare inom det etnometodologiska fältet på så sätt att jag är inriktad på att både utnyttja och nyskapa teori inom området. I en del studier om forskningsutnyttjande visar man ett alltför litet intresse för att teoretisera utifrån sina data och insikter. Jag vill gärna göra detta för att på så sätt dels binda ihop data och empiriska fynd, dels utmana etablerade sanningar inom fältet.

När det gäller studier av ledarskap – särskilt rektors roll som mellanchef – blir Habermas teori om livsvärld (våra sociala relationer, vårt arbete) och systemvärld (anonyma och sakliga relationer, myndighetsdimensionen) intressant (Mårdén, 1996). Detta därför att man kan uppfatta mellanchefers arbete som ett arbete som sträcker sig in i båda världarna. Det är detta som gör arbetet så komplicerat, som jag visat i tidigare kapitel. Habermas menar att systemvärlden hotar att kolonisera livsvärlden, vilket innebär att livsvärlden med sitt ömsesidiga samförstånd och sin sociala integration påverkas av ett instrumentellt handlande (pengar och makt). Men Habermas själv påpekar att det växer upp subsystem, som slår tillbaka mot systemvärldens hotbild. I mitt material kan man se exempel på hur den lokala kulturen hanterar propåer om förändring som kommer utifrån. Jag menar att man kan se idéer om spridning av forskning som just något som skolor måste hantera, lika mycket som man måste hantera andra innovationer som utmanar den lokala kulturen. För den här typen av studier hänvisar jag till Wolcott (1977).

För att förstå rektorernas arbete bättre kan vi försöka se hur de måste medla mellan de olika världarna. Detta blir ett dilemma och mötet mellan dessa världars förnuft och rationalitet manifesterar sig i

rektorsrollen. Det formar rollen på ett särskilt sätt och hur detta ytt-
rar sig kan vi se exempel på i kapitel 4. Det är bl.a. det som gör att vi
inte ska se chefers arbete enbart som ett instrument i den statliga
eller kommunala styrningen. Oavsett vad någon vill eller inte vill, så
kommer rollen att behöva två typer av legitimering för att fungera,
dels uppifrån, dels nerifrån. Kanske kan man se det så, för att lyssna
till Habermas, att rektorn förmedlar och hanterar kolonisationen. Om
detta är riktigt, blir studiet av chefers roll och arbete den arena där vi
kan studera den demokratiska utvecklingen i vårt moderna sam-
hälle. En del av ambitionerna med denna bok ligger här.

VARFÖR ÄR DET PÅ DETTA VISET?

Varför framstår verkligheten som paradoxal? Det är den fråga som
ligger till grund för den här boken. Observatörer av verkligheten
verkar ha svårt att uppfatta den som den är. När det gäller ledarskap
och kunskapsutnyttjande framstår verkligheten som obegriplig
(Hultman, 1996).

Jag har ambitionen att bidra med ett resonemang som underlättar
vår förståelse av hur ledarskapet ser ut i skolan och hur skolan ska-
par kunskap. I nästa kapitel hänvisar jag till forskningen om ledar-
skap, som till stor del har befunnit sig i svårigheter när det gäller att
förstå ledarskapets inre dimensioner. Trots en mängd studier tycks
man inte ha kommit närmare en förståelse av "ledarskapet". Den ty-
pen av studier är inte alltid kopplade till den tradition som studerat
chefers arbete (se kapitel 7 och 8). Denna senare skolbildning har
anklagats för att enbart beskriva chefers arbete med observationer,
tämmligen fria från teoretiska utflykter. På sätt och vis kan man tycka
att båda, på olika sätt, bidragit till att fördunkla vår förståelse, ledar-
skapsforskningen genom att fokusera snävt på ledarstilar, forsk-
ningen om chefers arbete genom att endast redovisa beskrivningar. I
båda fallen finns det dock forskare som gått längre, som jag redo-
visar i kapitel 8.

Det har under en lång tid varit befogat att ställa frågan varför vi
har så svårt att förstå ledarskapet. Just nu bortser jag delvis från att
detta kan besvaras med organisationers behov av att via symbol-
handlingar (t.ex. ledarskap) legitimera sin verksamhet. Jag har i stäl-
let valt att granska ledarskapet som en del i en helhet, skolan som

betsliv, enligt min uppfattning) starkare påverkas av traditioner och djupt rotade kulturella koder, än av påbud eller normer som sprids via administrativa centra. Giddens anser att makten genomsyrar vardagslivet så att det blir svårt att lokalisera den. Men som Municio (1996) visar, manifesterar sig makten i retoriken, rekryteringsstrategier och genom mer eller mindre medveten manipulering.

I min forskning har jag ett intresse för de etnometodologiska frågorna (samtalsanalys för att visa social ordning), men detta är inte utpräglat i mitt arbete. Men visst har jag ett intresse för att via tolkningen komma åt den lokala ordningen och lokala uppfattningar. I det sammanhanget försöker jag undvika att min förförståelse lägger hinder i vägen för att upptäcka sanningen. Jag utvecklar detta längre fram. Mitt intresse skiljer sig från en del forskare inom det etnometodologiska fältet på så sätt att jag är inriktad på att både utnyttja och nyskapa teori inom området. I en del studier om forskningsutnyttjande visar man ett alltför litet intresse för att teoretisera utifrån sina data och insikter. Jag vill gärna göra detta för att på så sätt dels binda ihop data och empiriska fynd, dels utmana etablerade sanningar inom fältet.

När det gäller studier av ledarskap – särskilt rektors roll som mellanchefer – blir Habermas teori om livsvärld (våra sociala relationer, vårt arbete) och systemvärld (anonyma och sakliga relationer, myndighetsdimensionen) intressant (Mårdén, 1996). Detta därför att man kan uppfatta mellancheferns arbete som ett arbete som sträcker sig in i båda världarna. Det är detta som gör arbetet så komplicerat, som jag visat i tidigare kapitel. Habermas menar att systemvärlden hotar att kolonisera livsvärlden, vilket innebär att livsvärlden med sitt ömsesidiga samförstånd och sin sociala integration påverkas av ett instrumentellt handlande (pengar och makt). Men Habermas själv påpekar att det växer upp subsystem, som slår tillbaka mot systemvärldens hotbild. I mitt material kan man se exempel på hur den lokala kulturen hanterar propåer om förändring som kommer utifrån. Jag menar att man kan se idéer om spridning av forskning som just något som skolor måste hantera, lika mycket som man måste hantera andra innovationer som utmanar den lokala kulturen. För den här typen av studier hänvisar jag till Wolcott (1977).

För att förstå rektorernas arbete bättre kan vi försöka se hur de måste medla mellan de olika världarna. Detta blir ett dilemma och mötet mellan dessa världars förnuft och rationalitet manifesterar sig i

rektorsrollen. Det formar rollen på ett särskilt sätt och hur detta ytt-
rar sig kan vi se exempel på i kapitel 4. Det är bl.a. det som gör att vi
inte ska se chefers arbete enbart som ett instrument i den statliga
eller kommunala styrningen. Oavsett vad någon vill eller inte vill, så
kommer rollen att behöva två typer av legitimering för att fungera,
dels uppifrån, dels nerifrån. Kanske kan man se det så, för att lyssna
till Habermas, att rektorn förmedlar och hanterar kolonisationen. Om
detta är riktigt, blir studiet av chefers roll och arbete den arena där vi
kan studera den demokratiska utvecklingen i vårt moderna sam-
hälle. En del av ambitionerna med denna bok ligger här.

VARFÖR ÄR DET PÅ DETTA VISET?

Varför framstår verkligheten som paradoxal? Det är den fråga som
ligger till grund för den här boken. Observatörer av verkligheten
verkar ha svårt att uppfatta den som den är. När det gäller ledarskap
och kunskapsutnyttjande framstår verkligheten som obegriplig
(Hultman, 1996).

Jag har ambitionen att bidra med ett resonemang som underlättar
vår förståelse av hur ledarskapet ser ut i skolan och hur skolan ska-
par kunskap. I nästa kapitel hänvisar jag till forskningen om ledar-
skap, som till stor del har befunnit sig i svårigheter när det gäller att
förstå ledarskapets inre dimensioner. Trots en mängd studier tycks
man inte ha kommit närmare en förståelse av "ledarskapet". Den ty-
pen av studier är inte alltid kopplade till den tradition som studerat
chefers arbete (se kapitel 7 och 8). Denna senare skolbildning har
anklagats för att enbart beskriva chefers arbete med observationer,
tänligen fria från teoretiska utflykter. På sätt och vis kan man tycka
att båda, på olika sätt, bidragit till att fördunkla vår förståelse, ledar-
skapsforskningen genom att fokusera snävt på ledarstilar, forsk-
ningen om chefers arbete genom att endast redovisa beskrivningar. I
båda fallen finns det dock forskare som gått längre, som jag redo-
visar i kapitel 8.

Det har under en lång tid varit befogat att ställa frågan varför vi
har så svårt att förstå ledarskapet. Just nu bortser jag delvis från att
detta kan besvaras med organisationers behov av att via symbol-
handlingar (t.ex. ledarskap) legitimera sin verksamhet. Jag har i stäl-
let valt att granska ledarskapet som en del i en helhet, skolan som

kultur inramad av samhället (Hultman, 1989). I just den här studien begränsas eller fokuseras studierna till rektorers arbete och deras kunskapsutnyttjande. Trots denna begränsning tycker jag att det är möjligt att ana kulturen.

Sedan vill jag föra samman detta med ett intresse för kunskapsutnyttjande. Även här har vi svårigheter att förstå hur skolor skapar och tar till sig kunskaper. Vi hamnar fortfarande i en situation där vi tror att skolor tar emot t.ex. forskning, samtidigt som analyser visar att de inte gör det. Vi fortsätter då genom att försöka förbättra vår spridning och genom att analysera forskarnas beteende. Här vill jag bidra med ett alternativt synsätt som innebär att försöka förstå skolor som kulturer och rektorer som aktörer, inte enbart som passiva mottagare. Jag vill med min analys bidra till förståelsen av varför de gör som de gör. En del av detta vidareutvecklar jag i nästa avsnitt.

KULTURMÖTEN OCH SPRIDNINGSTÄNKANDE

I tidigare kapitel har jag beskrivit hur man kan se skolor som bestående av olika kulturer med olika språk och olika verklighet. Men i en studie som denna finns det ytterligare en kultur, nämligen forskarkulturen. Som jag angivit tidigare kan man till och med se skolans och forskarens språk som oförenliga.³ Min egen erfarenhet från den här studien är att detta nog kan vara korrekt, när man ger sig i kast med alltför teoretiska diskussioner, men de kommer först i och med att den här texten diskuteras av dem som deltagit i studien.

Under fältstudierna fanns olika tillfällen för dessa kulturmöten. Det viktigaste mötet inträffade vid intervjuer och observationer. Intervjuerna genomfördes inte som fråga-svar-intervjuer utan i form av ett samtal, och filosofin bakom denna intervjutyp fördjupar jag nedan. En annan typ av möten skapades genom observationerna, dialogen och samtalen efter dessa observationer.

Ett annat möte inträffade vid återkopplingsseminarierna med rektorer och lärare och med rektorernas ledningsgrupper. Dessa möten fungerade positivt för alla parter. Utöver dessa möten fanns ett möte mellan rektorerna och de utskrivna intervjuerna och observationer-

³ Askling & Almén (1994) menar dock att lärarutbildningen kan vara en fruktbar arena för ett möte mellan teori och praktik. Men detta kräver då, i enlighet med författarnas argumentation, att man tillsammans skapar gemensamma arenor.

na. Utskrifterna överlämnades med en invit om fortsatt dialog om respektive person så önskade. Jag saknar kunskap om hur man reagerade på dessa utskrifter.

Det som kan bli problematiskt är mötet mellan denna text och rektorerna, om man kommer att uppleva den som alltför abstrakt, eller att jag dragit märkliga slutsatser och redovisat ologiska tolkningar. Detta behandlades under ett seminarium hösten 1996.

Ett möte som aldrig kommer till stånd, är mötet mellan min och deltagarnas förståelse, ett möte som skulle kräva ett mera långsiktigt samspel över tid, där våra uppfattningar och erfarenheter kunde brytas. Rektorerna har en förståelse av sin yrkesroll som jag aldrig kan få, eftersom den ställer krav på ett fullständigt utövande av rollen. Det skulle å andra sidan innebära, att jag begränsade mina möjligheter att göra de tolkningar jag nu kan redovisa.

Eftersom jag intresserar mig för forskningsspridning och utnyttjande, kan en del av mina erfarenheter uppfattas som negativa, dvs. forskningen når inte ut i skolan. Detta är dock inte helt korrekt. Utan att kunna redovisa en stor mängd faktiska utfall i den här studien kan andra forskare intyga att forskningen når ut. Weiss (1981) har tidigare myntat uttrycket "knowledge creeps" och Giddens (1993) argumenterar för liknande synpunkter. Han hävdar att samhällsvetenskaplig forskning

... goes into the routine running of modern society. ... correcting false beliefs (s. 135)

The concepts and theories invented by social scientists, ... circulate in and out of the social world they are coined to analyse. The best and most original ideas in the social sciences, ... tend to become appropriated and utilized by social actors themselves. (s. 149)

The 'findings' of the social sciences very often enter constitutively into the world they describe. (s. 150)

Giddens, 1993

På ett eller annat sätt når forskningens resultat ut i verksamheten så småningom. Även i min studie syns detta, t.ex. när en av rektorerna använder begreppet "anda" under våra samtal. Spridningen märks också på annat sätt, genom att skolans personal redovisar en analytisk kompetens som verkar vara påverkad av forskningens metod och tänkande. Problemet med "utnyttjande" uppstår först när man kräver omedelbar nytta och förändring, som dessutom skall vara

synlig. Än mera problematiskt blir det när forskningen antas fungera som en styrning mot en formulerad policy. När sådant inträffar riskerar forskningen att förlora i trovärdighet, den blir eller uppfattas som partisk (relativt maktcentra) eller normativ. Här kan man tycka att det enda rätta utnyttjandet bör bli ett icke-utnyttjande. Mötet mellan de båda kulturerna blir i detta fall villkorat, det är den ena som har fått ett tolkningsföreträde, eller till och med en maktposition. Forskningens roll som perspektivgivare blir märkligt selektiv. Forskningens roll som alternativ och kritik av maktens strategier sviktar. Det möte som skulle vara ett utbyte av kunskaper och insikter förvandlas till en arena för manipulation och maktutövning. Forsknings-spridning blir liktydigt med maktutövning.

Min uppfattning är att utnyttjandets problem inte handlar om forskarkulturen i första hand utan om andra kulturer och de omständigheter de lever under. Genomförandet av forskningen sker på andra premisser än de som gäller vid spridningen. Ett förutsättningslöst ifrågasättande för att vinna kunskap harmonierar inte med ett restriktivt klimat för användningen.

TEORIER I OCH OM PRAKTIKEN

Min ambition är att formulera en teori om de företeelser jag intresserar mig för. Samtidigt ser jag att det redan finns teorier om samma fenomen, i praktiken. Jag har tidigare diskuterat dessa praktiska teorier (se även Giddens dubbla hermeneutik nedan). Hans dubbelhet måste även överföras på intresset för teorier. När forskare arbetar med informanternas tolkningar som underlag för den egna tolkningen, har de tillgång till teoretiska fragment som så att säga ligger färdiga. Detta kan från praktikens sida uppfattas som att forskningen egentligen inte bidrar med något nytt, forskningen upprepar endast det vi redan vet! För att undvika detta måste forskningen bidra med något som ger ett tillskott till det praktiska förnuftet. För att nå dit kan det räcka med en ny förståelse, eller att forskningen kan redovisa nya perspektiv som hjälper till att ifrågasätta praktiken. Det behöver inte innebära att man redovisar kritik, särskilt inte utifrån en normativ utgångspunkt. I min studie har jag överhuvudtaget inte beaktat vad man som rektor bör göra.

I mitt sätt att arbeta har jag, i enlighet med Whyte (1984, s. 275) försökt tänka i tre faser – som samspelar – i mitt förhållande till teoriutveckling. Mina tidiga teoretiska resonemang (kapitel 1, Hultman, 1989; Hultman & Hörberg, 1994) har fungerat som orienterande teori. Utifrån detta arbetar jag med "verklighetsteori" som härleds i och utifrån verkligheten (kapitel 5 och 6) och det är vad Glaser & Strauss (1967) kallar "grounded theory". Därefter kan man närma sig mera formell teori, eller kanske aspekter av en helhet.⁴ Den formella teori man utvecklar är nog snarare tillfällig än teorin med stort T. Strävan efter det formella blir nog just en strävan och bidrar till nya perspektiv och en ny förståelse. Men i rapporten framstår den som mera genomtänkt och mera genomarbetad än den orienterande teorin. Min ambition är att nå dithän i sista kapitlet.

INTER-VIEW!

En viktig del av kunskapsprocessen i skolan och i min forskning visar likheter med varandra. Processen bygger på ett ömsesidigt utbyte och lärande. I många av mina citat visas denna form av lärande i skolan. På samma sätt har jag försökt att generera erfarenheter tillsammans med rektorerna. Visserligen har vår gemensamma tid varit begränsad. Dock har den varit avsevärt mera omfattande än vad som är brukligt vid den här typen av studier; jfr med enkätstudier och kortare intervjuer vid enstaka tillfällen. Men principen har varit densamma.

Intervjuerna har genomförts som samtal och inte i första hand som fråga-svar-intervjuer. De har inte varit allmänna samtal utan ett försök till ett gemensamt utforskande av de fenomen som behandlats. Under samtalen genomfördes ett utbyte av uppfattningar och en förhandling av innebörder. Det förekom ofta ifrågasättande och invändningar. Detta visade sig tydligast när jag ibland ställde frågor i form av påståenden. Då redovisade rektorerna ibland en avvikande uppfattning. De visade att de inte höll med i min uppfattning eller min tolkning. Vid sådana tillfällen upplevde jag att det handlade om "inter-view," dvs. ett möte mellan olika uppfattningar. Detta liknar den syn som Kvale (1996) redovisar, när han ser intervjuandet som

⁴ Jfr Larssons (1994) syn på teoritillskott inom den kvalitativa forskningen.

en interaktion mellan två människor. Med hänvisningar till den terapeutiska intervjun argumenterar Kvale för intervjun som:

... an interpersonal situation where the relevant data are constituted by the interaction itself, in the specific situation created between interviewer and interviewee.

Kvale, 1996, s. 35

Kvale diskuterar den interpersonella kontexten. Jag ansluter mig till denna hållning, men jag vill föra intervjuandet närmare situationen genom att argumentera för att det är ett samtal, som genomförs i en kontext och därmed finns diskursen närvarande under intervjun. Till viss del kan man säga att "den sitter i väggarna". Detta blir än mera accentuerat när jag kombinerar deltagande observation, processsamtal och efterföljande samtal och intervju. **Observju**

I denna samspeletolkning finns ett stort utrymme för att bidra med förklaringar till de svar och synpunkter som parterna i intervjuprocessen lämnar. Man kan t.ex. använda följande formuleringar, "Ja, men du sa ju tidigare att ...", "Men hur stämmer detta med det som hände under observationen ...?", "Varför gjorde du så, när detta inträffade?", "Vad tänkte du då?", "Innebär det du nu säger att ...?" osv. Här vill jag poängtera att det inte handlar om att lägga svaren i munnen på rektorerna, utan om ett samtal som strävar efter att komma längre än en vanlig intervju. Man kan också få in kontexten i samtalet genom att hänvisa till företeelser runt omkring, i rummet och utanför rektors revir. Detta sker genom att hänvisningar görs i samtalet som refererar till det kringliggande. Samtalen handlar därför om kulturen såväl som om rektor. En belysning av detta kan man få genom att gå tillbaka till kapitel 2 där observationerna redovisas. De ger en uppfattning om reviret och den miljö där intervjuerna genomfördes.

Det jag här försöker beskriva blir sedan mera tydligt när jag arbetar med intervjuutskriften. Där ser jag mig själv i samspelet och kan reflektera över mina egna handlingar. Ett exempel på en sådan meta-reflektion redovisas i kapitel 4, där en intervjusekvens om "rektorns uppfattning om intressant forskning" diskuteras.

Intervjun som samtal och dess möjligheter att bidra till sanningen leder oss vidare till en diskussion om trovärdighet, validitet och kunskap.

SANNING OCH KUNSKAP

När jag inledningsvis i detta kapitel hänvisade till fenomenologin och etnometodologin ville jag rikta uppmärksamheten på människans samspel och konstruktion av sin verklighet. För en sådan inriktning blir språket den yta som blir nyckeln till underliggande strukturer. Jag kan se att de samtal jag diskuterat här kan ses som ett sätt att skapa en interaktion, som med språkets hjälp ger fördjupade möjligheter till förståelse av vad den andre menar, uppfattar och säger.

Kvale (1996, s. 238) diskuterar trovärdighet utifrån ett filosofiskt perspektiv med tre klassiska kriterier för sanning. Sanning nås via observation (överensstämmelse), via samtal (sammanhang, helhet) och via interaktion (nytta, användbarhet). Jag har tidigare avlägsnat mig från synen på kunskap som en spegel av verkligheten (observation) och i stället närmat mig uppfattningen om kunskap som social konstruktion. Kvale formulerar detta sålunda:

Truth is constituted through a dialogue; valid knowledge claims emerge as conflicting interpretations and action possibilities are discussed and negotiated among the members of a community.

Kvale, 1996, s. 239

Problemet för mig som forskare blir då att nå fram till deras kunskap och förståelse. I en intervjusituation kan ett spel etableras som hämmar detta sökande. Intervjuaren kan befinna sig i ett överläge, t.ex. på grund av statuskillnader. Informanten kan hålla tillbaka kunskap och information av olika skäl.

Med ett sådant synsätt blir trovärdighet och sanning en fråga om att välja mellan olika tolkningar, eller att ge trovärdiga argument för alternativa sanningar. Här blir forskarens och forskningens kvalitet viktig. Dessa tillsammans bildar en helhet som ger det intryck som skapar trovärdighet. Det blir viktigt med många pusselbitar i denna helhet: val av metoder och deras genomförande, kopplingen till liknande forskning, självkritik och rapportering. En del av valideringsprocessen sker utanför forskarens kontroll: genom den diskussion som sker i samhället, hos dem som t.ex. tar del av en utvärdering, eller via forskarsamhällets tillit (Kvale, 1996, s. 245).

När Kvale inkluderar det pragmatiska kriteriet "nytta", hamnar man i en situation där olika intressen skall kämpa om tolkningsföre-

träde. Sanning blir då en fråga om vem som har makten. Här föredrar jag att arbeta med tanken om olika tolkningar och synsätt inom ramen för en demokratisk syn, där de olika intressenterna har tillgång till dessa perspektiv för sin egen argumentation.

TOLKNINGSPROCESSEN

Det problem som uppstår är att det finns två parter som tolkar, nämligen rektorn och forskaren. Forskningen hamnar i flera situationer med tolkningsnivåer. Vid en intervju lämnar rektor sin tolkning i form av ett svar, som i sin tur tolkas av forskaren. Detta har kallats för den dubbla hermeneutiken av Giddens: att vissa vetenskaper är beroende av andras observationer och tolkningar.

There are thus profound differences between the social and natural sciences, ... what I have ... called a 'double hermeneutic' ... the subjects of study in the social sciences and the humanities are concepts-using beings, ... Social life cannot even be accurately described by a sociological observer, let alone causally elucidated, ... if that observer does not master the array of concepts employed (discursively or non-discursively) by those involved ... All social sciences, to put the issue bluntly, are parasitic upon lay concepts, as a logical condition of its endeavours.

Giddens, 1993, s. 149

En annan situation uppstår då forskaren observerar och sedan tolkar vad som sker och varför. Hur kan man veta vad som är skälet till det som händer? I många fall har man i forskningen inte ens brytt sig om att ställa frågan! Jag har lånat en tankegång från Grønn (1982), som menar att observationsstudier lätt blir en variant av industrins tidsstudier, om man inte gör något intressant med dem. Jag använder observationerna som en av flera "tecken" på kulturhändelser. Grønn anser att vi bör följa upp observationerna genom att samtala om varför man gjorde så eller så. Detta har jag "byggt in" i mina intervjuer och observationer.

Men faktum kvarstår, jag kan inte få ett kvitto på om min tolkning är den rätta. Det finns olika sätt att tolka en sekvens beroende på vem man är och vilket intresse man har.⁵ Det räcker inte heller att

⁵ Jag har tidigare både diskuterat och redovisat min förförståelse inom ramen för andra studier, t.ex. Hultman (1986, kapitel 3 och 11), där jag ingående diskuterar den deltagande observationen, forskarens tolkningar och studiens metatolkning, min förförståelse relativt studiefältet, och överensstämmelsen mellan forskarens ideologi och den ideolo-

rektorer eller forskare håller med om min tolkning, eller avvisar den. Jag får stå för min egen tolkning. Men jag har valt att lämna ut data på ett sådant sätt, att det skall vara möjligt att se dessa andra tolkningar. Ytterligare förankringar får jag genom att relatera mitt arbete till tidigare forskning och teoribildning. När jag väljer forskning försöker jag ta med en bredd i åsikter. När jag väljer ut mina citat försöker jag också arbeta med typiska citat, men jag kommer inte ifrån att denna text är resultatet av en urvalskedja från urvalet av skolor till det enskilda citatet.

Till min hjälp att välja citat har jag utnyttjat datorprogrammet NUDIST för att kategorisera hela materialet. NUDIST arbetar med i detalj utskrivna intervjuer. I mitt fall handlar det om intervjuer på en till två timmar. Varje rektor intervjuades vid tre tillfällen, med ungefär en månads mellanrum. Vid intervjutillfälle nummer två ligger de utskrivna intervjuerna på 15, 16, 19, 20, 22 sidor. Totalt cirka tre hundra sidor intervjutext.

Intervjustrukturen i kapitel 1 skapade ett utfallsrum av utsagor inom det område som frågorna inramade. Tanken var att rama in kulturen och rektors roll. Därefter analyserades hela materialet med ett kategorischema bestående av begreppen: roll, situation, kunskap och arbete. De underkategorier som användes överensstämmer i stort med de teman som finns i del II. För varje tema valdes typiska och illustrerande citat.

När vi talar med varandra om vardagliga saker, utgår vi i vårt språk från att mycket är outtalat; vi vet utan att det behöver sägas. Detta blir till ett problem när forskningen bygger på informanternas tolkningar. I mitt fall blir det extra besvärligt, eftersom jag studerar något som är förknippat med en officiell ideologi, "alla anser att forskning skall utnyttjas", "alla anser att rektor skall vara pedagogisk ledare". I ett sådant läge kan det vara hindrande att lämna uppgifter som ger en alternativ bild. Man kan känna att man då blir anklagad för att göra ett dåligt jobb. Detta utspelar sig i språket och då måste

gi som finns hos de aktörer som studeras. Där diskuterar jag också problemet med att olika forskare kan nå olika slutsatser (t.ex. det klassiska fallet med Redfields studie på 1930-talet och Lewis på 1950-talet), när de studerar samma objekt. Mitt förslag var att forskarna egentligen studerar olika fenomen. Så jag ägnade en del utrymme åt en diskussion om den studiens trovärdighet på temat "Skulle andra forskare se vad jag sett?" Jag har i denna studie utgått från dessa tidiga förhållningssätt och sökt en fördjupning så som jag redovisat dem här. Se även Ödman (1979) och Larsson (1994).

samtalen genomföras på ett förtroendeingivande sätt och utsagorna måste tolkas som en del i ett pussel.

Jag aviserade tidigare ett visst intresse för en underliggande och delvis omedveten struktur, beständig och kulturbestämd. En del i detta sökande gäller sådant som inte bör, kan, eller får sägas i klartext. Det ideologiska trycket kan många gånger bli så starkt, att man som enskild person får svårt att tänka andra tankar. Det är i sådana lägen som ens egen verklighet kan framstå som paradoxal. Min uppgift blir att försöka se logiken i det lokala. Jag lyfter fram logiken i mina tolkningar. Till att börja med har jag kategoriserat materialet med hjälp av NUDIST. Men så småningom har jag haft intervju-materialet i huvudet, vilket gjort det möjligt att se om tolkningarna och de valda citaten är typiska, eller exempel på något unikt men ändå exemplariskt. I det senare fallet kan citaten hjälpa mig att illustrera teoretiska tankegångar, som i fallet med "limstiftet" i kapitel 2 (men detta var samtidigt ett typiskt citat).

Fältmaterialet varvas med mina tolkningar och andra forskares tolkningar. Texten har skrivits på ett sätt som skall klargöra när det är mina eller andras tolkningar som presenteras. Läsaren får således lyssna till många röster (jfr Kvale, 1996, s. 244 för kommunikation som validitet) och sedan göra sin egen tolkning och som van Maanen (1988) påpekar:

Culture is not strictly speaking a scientific object, but is created, as is the reader's view of it, by the active construction of a text.

van Maanen, 1988, s. 7

En studie av lärares kunskapsbildning och lärande.

Den andra studien vidareutvecklade den analys som redovisades ovan men med fokus på lärares arbete i vardagen, i skolan och i klassrummet. Den metod som framförallt användes var kontextuell intervju men med starka inslag av deltagande observationer då jag ofta inledde med att delta i en eller flera lektioner före intervjun. Rent teoretiskt ville jag även vidareutveckla den

organisationsteori som påbörjats i Hultman (1998) vilket jag återkommer till i det avslutande avsnittet i detta dokument. Nedan ett utdrag från Hultman (2001).

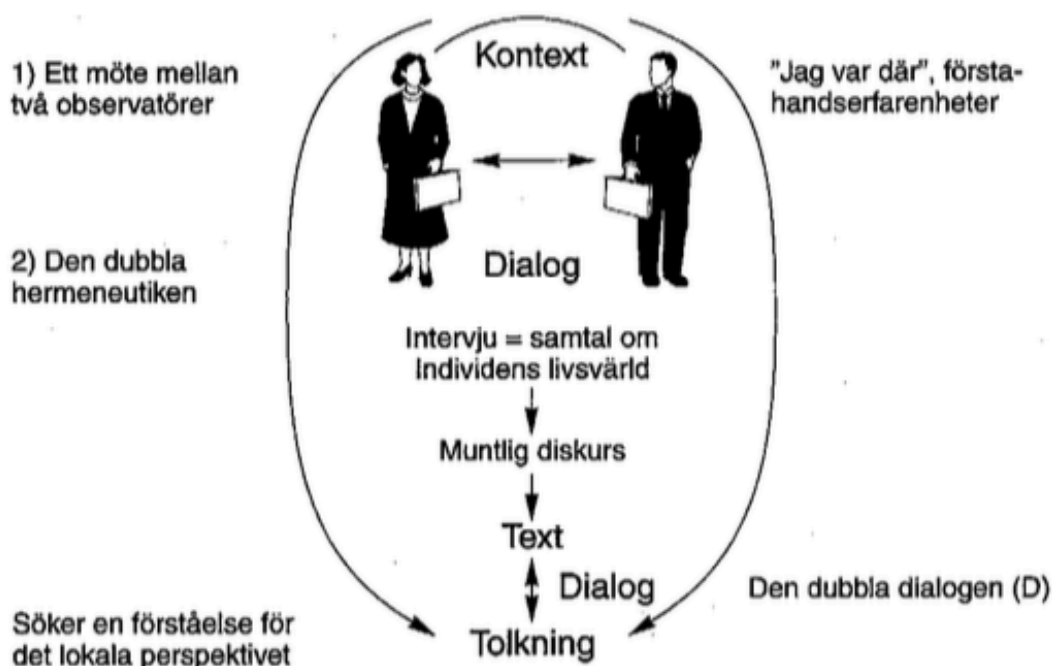
Röster från vardagen – samtal och lokal kunskap

Jag anser att det inte går att studera detta enbart genom observationer i klassen. En sådan observation har genomförts, se nedan. Så jag valde att ansluta metodvalet till de omständigheter som rådde. Förankring, "lära känna skolorna", observation av möten och personalträffar och efterföljande intervjuer. Dessa intervjuer genomfördes med lärarna i klassrummet efter undervisningens avslutande. Det senare var betydelsefullt, eftersom samtalen ofta refererade till det som hänt i klassrumsarbetet med konkreta hänvisningar till händelser, uttryck, böcker och material.

Här vill jag göra ett påpekande angående intervjuerna och det sätt som de redovisas i den löpande texten i den här boken. Det är inte konventionella intervjuer där frågor ställs och besvaras i avskilda sekvenser. Mina intervjuer är mer att betrakta som ett samtal där jag och den intervjuade ibland hamnar i turtagning, dvs vi blir så inblandade i samtalen att vi ibland inte behöver formulera meningen fullt ut. Ibland faller vi varandra i talet genom att den andra ger en återkoppling mitt i, så att säga. För oss som deltar i samtalen framstår inte detta som konstigt, men för en utanförstående som förväntar sig skriftspråk kan det te sig lite märkligt.

Citaten har inte tillrättalagts, helt enkelt därför att en del viktig information då skulle tappas. Det är inte enbart orden och meningarna som har betydelse när jag analyserar och tolkar, utan också det som händer mellan parterna i intervjun. Det som händer "spelas upp" när jag läser den exakta utskriften av intervjun och då får jag värdefull information som inte enbart ligger i orden. Jag kallar detta kontextuella intervjuer (Hultman, 1998, kapitel 6), vilket redovisas i figur 1 och den text som följer nedan.

Den kontextuella intervjun



I de två citat som jag redovisar nedan, från olika rektorer, framgår det hur den här typen av intervjuer fungerar. Det är en intervju som följer en innehållsstruktur som jag tar med till mötet. Men den är endast ett stöd för att vi skall komma ihåg att ta upp ett antal teman. Citaten visar hur en intervjusekvens kan se ut. De illustrerar samtal mellan två personer som är intresserade av samma sak och som har både lika och olika erfarenheter av detta fenomen, t ex lärares lärande eller rektorers ledarskap. De utskrivna intervjuerna visar ett samtal, inte ett fråga-svars-mönster, vilket markeras av de inskjutna kommentarerna inom hakparenteserna.

- I Hur lång tid har det tagit tycker du [att lära sig chefsjobbet]?
- S Nej, jag tänker på ... ja, allting i det hela [Ja] dels att själv skaffa sig erfarenhet eller att själv läsa in, att själv prata med personal, att själv inte va så där ... TJA, nu kör vi. [Hmhm] Vilket jag kanske gjorde 1985, trodde att det fungerade, men det gjorde det inte. [Neej] Utan liksom först komma med det lite i taget och inte för hårt utan ... ja, "... grunna på det här och vi tar det nästa vecka igen". Och då har det oftast fallit på plats, att inte jag ska vara så himla bestämd. Och jag är idag väldigt flexibel och har ... försöker inte ha färdigtänkt alltför mycket [Neej] även om jag själv vet lite ... och verkligen vill.
- I Hade du det förr?
- S Jaa. Absolut.
- I Var det något där som knixade till ... så du kom på att ... kan du se det om du tittar tillbaka?
- S Det tror jag nog att man fick lite av när jag var på mitt förra jobb, för där var det styrelsen som knäckte hela ... då hade vi tänkt ut bra [Jaha] jättebra saker och sen kom dom och bestämde i princip i slutänden sen [ja] och så fick man backa och tänka om helt. Det kunde vara fjärran från det vi hade grunnat ut, och det fick man inte.
- I Det är lite konstigt ... [Jaa!]
- S Och man fick inte säga nej till eleverna, när dom skulle vara lediga. Jag tyckte det var olämpligt och åka till stranden på måndan, men det fick man definitivt inte neka ...
- I Det skulle va så?
- S Ja! Och, det var rätt många såna där törnar man fick ta. [Jaha] Och det har nog gjort att man har tänkt att det är inte säkert att jag tänker rätt jämt.

- I Nej okej.
S Jag tänker nog "inte rätt jämt" [Neej] inom situationstecken, utan det är viktigt att alla får tänka till och sen får man försöka forma det här så att alla på nåt sätt är med mer eller mindre. [Jaa]
...
I För det är lite fascinerande [Jaa] att de kommer in till högste chefen s.a.s.
C Jaa! Eller att dom inte sköter sig i maten, 4:orna när dom äter. Då skall jag få reda på det. Och det är ju lärare som vaktar ...
I Ja, det är klart det är auktoritet och [Jaa] ja, det är allt det där, det ligger ju kvar.
C Det är en skolledningsfråga. [Ja ja ja]
I Det blir det förstås. [Jaa] - Ja, det är fascinerande.
C Ja, det är det, vet du. [Jaa]

Samtalet eller den kontextuella intervjun ger fortlöpande återkoppling på att samtalet håller sig till temat, ger möjligheter till validering och kontroll genom parafraseringar (upprepningar) som antingen kan vara ett jakande svar eller den intervjuades korrigerande av intervjuaren. Metoden eller förhållningssättet ger möjligheter till gemensamma upptäckter, ”synliggörande” och ”medvetandegörande”, och detta kan i sin tur ge uppslag till teoretiska fynd.

Jag menar alltså att arbetsmetoden ger ett ”hypotestestande” under intervjuandet – man testar sin förförståelse (preliminär teori) – eller test av emergenta teorifragment – detta syns sedan tydligare i utskriften och ger empiriska fynd, vardagen visar sin teoretiska karaktär som tas fram via tolkning.

I citaten ovan hoppas jag att det framgår att samtalet speglar en ”inbäddning”, dvs utskriften bibehåller det rumsliga. Med detta menar jag att kontexten bevaras. När jag först genomför intervjun i klassrummet eller på rektorsexpeditionen hänvisar vi till saker och händelser runt omkring, en hänvisning till det som har hänt, tidigare och nyss, och det som finns i ”rummet”. Detta spelas återigen upp när man läser intervjuutskriften. Man får således ett djup genom hänvisningar till rummet, till det som hände i vardagen tidigare (“... ja, nu före lunch, så satt jag i en sådan sits ...”).

Samtalet utnyttjar och bygger på den dubbla hermeneutiken – två observatörer möts och skapar kunskap. En nyfiken och prövande hållning, som både är förutsättningslös och innebär att man använder förförståelsen. Det kulturspecifika kommer till uttryck: hur man talar, vad är viktigt där ...

Men det är samtidigt ett risktagande eftersom man lätt kan hamna i ledande sekvenser och bortse från det faktum att man talar i dubbla diskurser (man talar till synes om samma sak men det visar sig att det var olika saker). Man kan tolka fel under intervjun och märker inte varningssignaler (att man förstår fel) från respondenten. Man talar för mycket själv. För att den här metoden skall ge något teoretiskt måste man ställa in sig på att vara förutsättningslös och framförallt inte normativ. Det handlar inte om att mata hem svar i en intervju – utan skapa ett äkta samtal, ett möte mellan två observatörer.

Läsaren skall inte uppfatta citaten som exempel på lärares eller forskares språk, så som man vanligtvis uppfattar det. Lärare talar inte på detta sätt utanför intervjusituationen. Den situation som uppstår och till och med medvetet skapas syftar till att dryfta ett fenomen, t ex hur lärare förkovrar sig i yrkesutövningen. Det är inte enbart jag som frågar ut läraren utan vi samtalar om detta fenomen och våra olika erfarenheter av detta. Detta blir

viktigt med tanke på att det pågår en diskussion om lärarspråk och det är inte detta det handlar om här.

Dialog och samtalskartor

De olika skolorna och stadierna behandlades separat vid analysen och återkopplingen till lärarna och rektorerna. För varje stadium/skola tog jag fram en tematiserad beskrivning och analys. Varje tema redovisades i form av en samtalskarta (jfr tankekarta) med ett (eller flera) centralt begrepp - t ex yrkets förändring - och relaterade delbegrepp och utsagor.

Ett exempel på en sådan samtalskarta tas från temat "Viktig kunskap – Hur lär man sig?":



På detta sätt kunde temat sammanfattas. De olika samtalskartorna kunde sedan jämföras och bildar enskilt eller i grupper underlaget för de kapitel som redovisas här.

Det är inte möjligt att förmedla allt men jag vill bidra med så mycket som möjligt för att läsaren skall kunna bilda sig en egen uppfattning och om möjligt göra en självständig tolkning av det som jag skriver om. I det syftet har jag också ibland fört in vad andra forskare sett och förstått av liknande sekvenser. Det blir på detta sätt möjligt för läsare att i viss utsträckning gå i dialog med texten.

En studie av flera förändringsarbeten under lång tid, aktionsforskning.

I en studie, Hultman (2004), av flera förändringsarbeten under flera år genomfördes forskningen i form av aktionsforskning dvs forskarna etablerade ett samarbete mellan anställda i de organisationer som deltog (småföretag). Olika metoder och samspelsformer genomfördes (se skriften i sin helhet) och mot slutet av arbetet behövde vi hitta nya former för vår insamling av erfarenheter och data som vi behövde för att skapa en förståelse för det som hände i de olika organisationerna. Och då utgick vi från kontextuella intervjuer och observjuer som anpassades till det vi kallar för länkade processintervjuer (se 31 nedan) och vi nämner även en annan variant ”Elevspårsanalyser” som vi ville utveckla¹ inom skolans område. I originaltexten nedan utvecklar jag denna metod. Men jag beklagar att jag inte hade möjlighet att utveckla elevspårsanalyser fullt ut, så här finns det utvecklingsmöjligheter för den som har ett sådant intresse.

¹ Schoultz, J., Hultman, G. och Lindkvist, M. 2005. Situationens lärlingar och komplexa didaktiska miljöer (Lärprocesser i naturvetenskap) Vetenskapsrådets rapportserie, 13: 2005. *Utbildningsvetenskap 2005 – Resultatdialog och framåtblick*. För ett utvecklat resonemang.

KAPITEL 2

Att studera förändringsprocessen: lokal metodik och kunskapsbildning

Vi anser att det är ett meningsfullt alternativ att studera förändringsprocesser genom att etablera kontakter och samverka med olika företag för att kunna följa deras arbete under lång tid. Ambitionerna i detta är att både kunna följa vad som händer med nyheter som introduceras och mera naturliga förändringar som inträffar av olika skäl. Detta vill vi beteckna som långitudinella fallstudier med inslag av deltagande observation. Tidsmässigt syftar vi på kontakter med företagen under tre till sex år med återkommande kontakter, besök etc. I den fallstudie som vi redovisar här har vi utvecklat metoder som ett resultat av de omständigheter vi möt i de olika företagen och relativt vårt intresse för förändringsprocesser. Detta innebär att vi prövat vad vi kallar observjuer⁸, kontextuella intervjuer och processintervjuer⁹.

Fallstudier har utnyttjats tidigare av olika forskare och detta är ingen entydig metodik. Stjernberg (1993) följer ett 20-årigt förlopp av olika försök som hade ambitioner att finna nya former för att organisera arbetet i företag. Han gör detta med hjälp av dokument och intervjuer i efterhand med nyckelpersoner i och utanför företagen. Van de Ven, Angle & Poole (1989) redovisar ett antal studier av olika försök att installera innovationer t ex genom att följa upp förändringen med hjälp av att varje år under en treårsperiod gör intervjuer och dessutom genomföra besök och analysera dokument. Alvesson (1989) redovisar en studie av ett företag med hjälp av intervjuer vid ett tillfälle, analys av dokument och med inslag av deltagande observation. Wolcott (1973) som skriver en etnografisk fallstudie av en ledare med hjälp av multipla metoder under flera år. Han redovisar också (Wolcott, 1977; 2003) en etnografi över en innovations introducerande i en organisation. Seashore Louis & Miles (1990) redovisar förändringsprocesser i fem organisationer med hjälp av multipla metoder över flera år. Hult-

8 En kombination av deltagande observation och direkt påföljande intervju där jag använder mig av den kontextuella intervjun (Hultman, 1998; 2001a).

9 Se fotnot i anslutning till fallstudien längre fram och rubriken "det femte och fjärde året", samt sidan 31.

man (1986) som beskriver och analyserar en ledarutbildning genom att tillämpa deltagande observation, djupintervjuer, enkät och dokumentanalyser under flera år. Ellström (1984) som tillämpar en multipel fallstudiedesign där han använder en form av kontrollgrupp med för- och eftermätning med mellanliggande processstudier. Och nu senast Bartunek (2003) som redovisar sitt arbete i ett förändringsteam i skolan där hennes studie omfattar 9 år med inträngande och detaljerad dokumentation.

Fallbeskrivningar

Jag menar att det är viktigt att man försöker ge en beskrivning av de deltagande företagen för att skapa en helhetsbild av företag i förändring och för att ge ett helhetsunderlag som bidrar till en förbättrad förståelse av förändringens dynamik. Utifrån bl a Seashore Louis & Miles (1990) kan man konstruera en struktur som syftar till att belysa förändringar i företagen med en fallbeskrivning där dess innehåll kan se ut enligt följande: 1) Företaget, omgivning och marknad, 2) Tidigare förändringar och interventioner. Skäl till olika åtgärder, 3) Förändringsprocessen, 4) Implementationsfasen, 5) Resultat och effekter, 6) Förklaring till de uppnådda resultaten?, 7) Lärdomar för företagsutveckling. Företagets bild relativt de övriga företagen – en jämförelse.

Dessa fallbeskrivningar skall ge en individuell bild av det enskilda företags särskilda situation men också utgöra ett underlag för att diskutera generella aspekter av förändringar. Den ovan exemplifierade strukturen har inslag av ett planeringstänkande när det gäller förändringsprocesser. I vår egen redovisning har vi ett behov av att redovisa naturliga förändringsprocesser över tid varför vi har lagt vår redovisning tematiskt utifrån våra antaganden, som redovisades ovan. Och i den här fallstudien har jag velat visa hur utvecklingen sker över tid.

Fallstudiemetodik och datastrategier

För att skapa ett underlag för en beskrivning av företag i förändring kan man utnyttja ett antal olika metoder. Dessa metoder bör kanske utnyttjas selektivt och med hänsyn till de omständigheter som uppstår i företagen. Man behöver kanske förändra sin metodarsenal och sitt förhållningssätt om detta gagnar en ökad förståelse för det man är intresserad av. I den fallstudie som jag redovisar här har jag utvecklat metoder som ett resultat av de omständigheter vi mötte i de olika företagen och relativt mitt intresse för

förändringsprocesser. Detta innebär att vi prövat vad vi kallar observjuer och kontextuella intervjuer, vilket jag nämnt tidigare. Denna anpassning kan också komma till stånd genom en pågående dialog med företagen där deras synpunkter leder till en förbättring av ens val av metoder.

Detta blir särskilt angeläget då företag befinner sig i en normalfas som karaktäriseras av att man inte just då introducerar spektakulära förändringar, som kan vara lättare att följa för en utanförstående. Vi befann oss till slut i en situation där vi upplevde att vi inte kunde träffa våra intervjupersoner och ställa samma frågor som vid ett tidigare tillfälle, eftersom vi förstod att de inte hade något nytt att tillägga. I den situationen utvecklade vi det vi kallar för *länkade processintervjuer* som tydligast finns representerade i fallstudiekapitlet i avsnittet om det femte och sjätte året, "länkade processintervjuer" i fotnot. I stället för att direkt inleda samtal om förändringar valde vi att istället intressera oss för vardagen och olika personers arbete. De personer vi valde ut utgjorde länkar i en kedja från det att man tog emot en order till dess att den färdiga produkten levererades. Detta gav oss möjlighet att fokusera på verksamheten och ur det perspektivet relatera till hur det pågående förändringsarbetet inverkar på det ordinarie arbetet, vilket visade sig vara mycket meningsfullt. Den här metodstrategin kan även användas när man vill studera enskilda personer över tid och kan då benämnas t ex "elevspårsanalyser" när man är intresserad av en eller ett fåtal aspekter av det som händer och påverkar enskilda personer. Detta ger då möjligheter att anlägga ett "insider" perspektiv på olika skeenden.

Följande arbetsmoment och metoder anser vi vara angelägna vid studier av förändring inom företag.

Förankring av projektarbetet, konkret, hos de olika företagen för att genomföra urval etc och förklara ens idéer. Detta är ett viktigt och tidskrävande moment.

Under varje år kan följande *datainsamlingar* genomföras periodiskt i varje företag: Oktober år 1, intervjuer på bredden under två dagar ("Bredden"); Februari (Kompletteras med kontinuerliga telefon/brevkontakter) endagsbesök för samtal med nyckelpersoner ("Nyckel"); April år 2, "Bredden"; augusti (Kompletteras med kontinuerliga telefon/brevkontakter) "Nyckel"; Oktober "Bredden"; Februari år 3, "Nyckel" osv.

Dessutom bör man samla in *andra typer av data* som protokoll från möten med ledningsgruppen, den strategiska utvecklingsgruppen och fackklubben samt protokoll från möten i produktionsgrupperna etc. Man bör även ta in företagets egna data på produktivitet, arbetsskador, permitteringar och nyanställningar, sjukfrånvaro, förslagsverksamhet, lönesystem och löneutveckling etc för att få mera objektiva mått som kan dokumenteras över tid. Men dessa mått måste behandlas med varsamhet så att

Företaget ISO-certifierades under september det fjärde året (dokumentationen klar och godkänd). Det nya lönesystemet blev klart under slutet av det fjärde året och skulle prövas under hösten på några enheter. Ledningen förväntar sig stora problem och grusade förväntningar hos de anställda. De frågar sig om detta kommer att stjälpa hela lasset?

Arbetet under det femte och sjätte året

Situationen¹⁵ i Företaget speglas i en operatörs uppfattning om läget i Företaget och den egna arbetssituationen. Operatören visar vad som hänt med deras arbetsuppgifter. Operatörens uppfattning om situationen i allmänhet var följande.

Ja det tycker jag ju att dom har fått – med nödvändighet har det blivit så eftersom dom tog bort arbetsledarna och ersatte dom med produktionsledare så sköter ju produktionsgrupperna produktionsplaneringen och det som tillhör det så att visst har arbetsuppgifterna blivit annorlunda... [Fungerar det tvärs över?] Det har det väl inte gjort helt och hållet utan det har varit olika, färgsprutningen t ex har inte varit så entusiastiska för den här verksamheten men nu har dom fått mer folk där ... och jag tycker det har skett en nytändning. Däremot uppfattar jag det nästan som så att monteringen, har fallit tillbaka lite ... Vi hade frågan om att driva arbetsrotation vidare och utöka det med arbetsväxling och det har inte heller fungerat som jag ser det. Inte heller har väl det här lönesystemet som är på prov gjort någon större succé..

Det tycks som om man fått nya uppgifter som en direkt konsekvens av förändringen (man tog bort arbetsledarna), vissa kan känna en nytändning men i övrigt verkar operatörernas uppgifter och situation vara oförändrade.

15 I övergången mellan det fjärde och femte året, genomfördes sekvenserade intervjuer i fabriken, så kallade "länkade processintervjuer". De enskilda intervjuerna var kontextuella intervjuer enligt Hultman (1998; 2001a). Tanken med dessa intervjuer var att skapa kunskaper om fabriksarbetet och förändringsprocesserna genom att följa hela kedjan från "order in" via produktion till färdig produkt och leverans. Dessa samtal och intervjuer genomfördes mycket konkret, på "blankettnivå", för att verkligen skapa en förståelse för förändringsarbetet och dess relation till vardagsarbetet på fabriksgolvet. Vi granskade överlämningsytor och handlingsutrymme med fokus på produktionsgrupperna och personalen på golvet för att få en förståelse för hur arbetet påverkas och hur ramarna ser ut.

En studie av elevers lärande i klassrum, NTA klasserna.

Inom ramen för ett VR-projekt, se fotnot 1 ovan, analyserades NTA programmet bland annat genom att forskarna deltog i klassrumsarbetet med olika teman inom NTA. Där användes kontextuella intervjuer och observatörer (Hultman, 2006 ovan). I den text som redovisas nedan beskriver och illustrerar jag hur vi använde dessa metoder i och i anslutning till vårt deltagande i lärarnas och klassernas arbete.

Jag vill även uppmärksamma diskussionen om våra erfarenheter av användningen av Video² som komplement till de övriga metoderna, se sidan 72 nedan.

I referensen i fotnot 1 ovan kan man ta del av en del av våra analyser t ex temat: *Situationens lärlingar och komplexa didaktiska miljöer*.

Ett fynd som vi lyfter fram kan beskrivas enligt följande:

En erfarenhet, från NTA-klasserna som vi kallade för "klurigt småprat" vilket var osynligt för läraren men viktigt för gruppen!

Elevers småprat

- Genom småpratet kommer grupperna fram till hur de skall lösa olika svårigheter i uppgiften (naturvetenskap). Samtalet för arbetet framåt. Genom kommentarer testas de och söker bekräftelse att de är på rätt väg* i sina tankar och idéer. Eleverna förväntar sig inte något svar från gruppen.

* Risk för ömsesidigt missförstånd, "alla förstår fel" - självkritik uteblir pga att läraren inte ser det som sker/inte förstår problematiken.

- Det verkar finnas en tyst överenskommelse i gruppen - de kommer igång utan att de har bestämt vem som gör vad.

"Vi kom överens. Vi gjorde det, helt enkelt."

- Den "tysta" överenskommelsen var egentligen småprat - eleverna kom överens utan att behöva uttala det.
- Småpratet bidrar till utbytet av tankar och funderingar i grupperna.
- *Småpratet:*
 - Hjälper eleverna att arbeta vidare med uppgiften
 - Socialiserar eleven in i ett sätt att arbeta
 - Är ett stöd för att förstå* vad de gör
 - Fungerar som ett kitt i samarbetet. Subtila uttryck som att ge signaler till varandra med blickar, dra på mungipan eller lyfta ögonbryn.
- För lärare är det svårt att se, höra och följa detta småprat och således blir det svårt att inse betydelsen av detta.
- *Då småpratet saknas fungerar samarbetet dåligt!*

Reimstad & Stärner (2005) genomförde studien men det är min bearbetning ovan.

Redovisar detta som ett av flera exempel på vår empiri och hur vi "läste av" situationerna i riktning mot en teoretisk förståelse av undervisning, lärande och didaktik, vilket jag ytterligare diskuterar avslutningsvis.

Några slutsatser från våra analyser redovisas i slutet av detta appendix under rubriken Conclusions.

² Se detta men också vårt arbete med att utveckla kod scheman för observationer i klassrum, framförallt vid användning av videospelningar – Ödegaard, M. Möller Andersen, H. Schoultz, J. Hultman, G. Lund, B. Löfgren, R. och Mork, S. 2011. Explora – kodning av elevers och lärares samtal med praktiskt arbete i skandinaviska klassrum. *KIMEN rapport* Nr 2. Naturfagsentret vid Universitetet i Oslo.

Appendix E3

Interview guide for teachers and pupils

Contributed by Glenn Hultman

These interviews begin with one or several observations (often participant observations) and the evaluator/researcher participates in the classroom events and the IBSE-lesson. He or she takes notes for two purposes: to document what happens and to remember certain events that will be talked about in section three of this interview (the contextual interview). The observer should be a part of the whole situation but have a low profile, placed close to one of the groups of pupils or close in some other way. It is vital to avoid the role of someone who overtly is observing or appears to be controlling the procedures.

The interview starts with rather traditional questions and then moves to something like a conversation between two persons with the same interest, "what happens in the classroom/how do pupils learn science concepts," with the focus on what took place during that lesson.

The following interview has three parts: background, opinions about IBSE and events in the classroom. Everything should be recorded (tape recorder, disc, MP3) and transcribed exactly (no language corrections made due to jargon or the like). A transcription from a video should document the no-talk parts, documenting what happens when pupils interact without words, when they manipulate materials and engage in a variety of hands-on activities.

Teacher guide:

Section one

1. What is your experience as a teacher (years, classes, colleagues ...)?
2. Why are you teaching science? How did you get interested in science?
3. Your training in science?

Section two

4. Why did you start with IBSE?
5. What's good about IBSE?
6. What's bad about it? Its weaknesses?
7. Has your way of teaching changed since you started with IBSE?
8. Has classroom conversation another dynamic now (do you experience any difference)?
9. Do you spend more time on planning?
10. Do pupils take part in the planning process?
11. Do you make your plans together with colleagues in your school?
12. Is there an increase in science discussions, now, in the school?
13. What is your opinion on the material in the kit (if appropriate)? Do you (or your pupils) have problems, using it?
14. Do you document your work, how?
15. Do you stick to the program guidelines, strictly? Or do you make some modifications? (*this question can result in very elaborate and different responses from teachers – some of them stick to the guide and others have their own way of using it*).



Appendices

16. How do you “know” that pupils learn and understand science concepts? What kind of “evidence” do you use? What are you looking for, listening for? (*this is a transition or “rites-of-passage” question getting in to a conversation*)

Section three

17. And now the third part, which is a conversation drawn from observations made before this interview. The interviewer uses his/her notes and goes back to what happened in class and starts a discussion in an atmosphere of interest and curiosity – Why do you think it happened? What was your interpretation of event X? Did you see that group of boys in the back ...? Two girls sat on the floor next to me, did you notice that (do you know anything about them)? And so on ...

Pupil guide (adapt to age-level):

Section one

1. Do you like your school? In general.
2. What's best about school? Do you have a favourite subject?

Section two

3. Do you like IBSE?
 4. Do you now what it is about? What does it mean (IBSE/inquiry-based)?
 5. What is meant by science? What is science?
 6. Do you watch the TV-program “Brain office” (the equivalent local TV-program taking up science matters)?
 7. Do you watch other science-programs on TV?
 8. Do you have favourite programs that you watch all the time?
 9. Has your interest in science increased this year?
 10. What will you become when you grow up, occupation?
 11. What's best about IBSE?
 12. Are there some things that you do not like about IBSE?
 13. What areas/concepts/modules have you worked with in the IBSE-program?
 14. What did you like best?
 15. Did you find anything complicated?
16. Did you learn anything from the IBSE-program/science-lesson? (*it is sometimes hard to answer a question about what you learn, but if the conversation tries different ways to express this, it may be fruitful*)
17. What did you learn today? (*question 16 and 17 is transition or “rites-of-passage” questions getting in to a conversation*)

Section three

18. And now the third part, which is a conversation drawn from observations made before this interview. The interviewer use his/her notes and goes back to what happened in class and starts a discussion in an atmosphere of interest and curiosity – Why did you and your friend use the blue and red piece? What happened when you did that? What did you think when event X happened? You were one of the boys in that group in the back ..., what did you do? You and your friend sat on the floor next to me, did you manage to solve the problem? Did you understand what happened when you got that reaction? Can you explain to me about the experiment you did on Y? And so on ...

Contextual interviews

The third part of the interview is designed to *create a conversation* between “two observers,” the teacher and the evaluator/researcher. They talk about what happens in the classroom when they work with IBSE—understanding IBSE as perceived by teachers and pupils and the social construction of that reality.

The contextual interview can be done just as an interview but also in *combination* with observations, with the interviews as follow-up (“observings”). The same rules apply to these interviews as conventional ones: avoid leading questions, let interviewees talk most of the time, listen with an open mind and show interest (do not evaluate!) in the everyday-processes, do not limit the conversation to formal goals and policies (blinkers). Not too many questions about who said what; focus on what they did/what happened/the way it happened, and how they understand that event. Can they explain and give their intentions regarding what happened/what they did?

Contextual interviews can be described as conversational interviews, *in-situ*, and can take place in the classroom immediately after the lesson is over, or in a closed room in the school when the teacher and the evaluator discuss different events that happened when the evaluator participated in the teaching process. The evaluator participated (not as a quiet observer in the back of the room) and made small notes in order to remember situations of interest.

When using *video*, observe that the transcription only captures the communications on the tape/disc. Try to illustrate and write the silent parts. Many things happen in the quiet corners of the classroom. When the camera focuses on one corner, other things may be taking place in a different corner.

The following interview guides were used to structure the suggested type of conversation. One needs to formulate follow-up questions and explore alternatives depending on the nature of the interaction.

The quotes and vignettes, below, are examples from interviews and observations. The description of IBSE can be used to understand the “ethno”-version of IBSE. Reading between the lines, one can get an alternative picture of the process and IBSE as practiced in the observed classroom. The following quotes from interviews help in understanding the situation when IBSE was implemented at the classroom level.

The research-based approach is discussed in an interview (Girl, grade 4)

I - What did you learn today?

P - I didn't learn anything. I couldn't do it.

I - You couldn't?

P - No, we had a wire, which was supposed to glow, or I didn't know if it was supposed to smoke or glow or burn and ours just smoked.

I - Why do you think the wire would burn?

P - I don't know. Current came from the battery maybe.

I - That's right. Current came from the battery and you were supposed to see how a light bulb works.



Appendix

P - But I didn't understand anything because it didn't glow. But in this it talks about the aim [points to a notebook] and we're supposed to write up the aim of the task. Then we know what it's all about and what we're to do.

Interview, the pupils learn about science I (Girl, grade 1)

P - I've learned how light bulbs should be connected. I've learned that if you have a light bulb and two batteries the bulb glows very brightly.

I - If you have a bulb and only one battery?

P - It glows weakly.

I - Do you have to think about anything special when you're connecting bulbs and batteries?

P - Yes, you have to do it right.

I - What do you have to keep in mind?

P - You have to think ...[draws a diagram] that this is a bulb and this is a battery. A round ring with a cross is a bulb and a line is a wire and you put a wire here and a wire here.

I - If you cut this what happens?

P - Oh, well then the bulb can't glow because the wire to the battery is gone and the current has to go round.

Interview, the pupils learn about science II (Boy, year 3)

P - I've learned that a flower has to receive pollen to be able to go on.

I - Do you know anything about the parts of a flower?

P - Yes, petals, stamens and stigma and pistils, stalk and these, for example, are seedpods.

I - Why are you drawing bees today?

P - I don't know ... oh, it was because we were working on pollination.

Conclusions from one implementation of an IBSE program

In a research study of IBSE, the following conclusions emerged about the implemented version of IBSE:

- Too much doing-- need more time for reflection
- Experimental work does not always provide for the development of concepts
- Open-ended questions can be confusing
- Pieces of fragmentary knowledge must be put together
- The task must be embedded in the whole lesson
- Introduction and summary are important
- Balance between learning science and learning processes, such as how to handle the material
- A context that gives pupils motivation and a desire to learn
- The material is not sufficient, the teacher is very important

The teacher's role

- Important to understand the content and purpose of the theme
- Explanation of the task so that the pupils can see the whole and the context
- Important to be familiar with the opportunities and difficulties of the theme

Report of the Working Group on International Collaboration in the Evaluation of Inquiry-Based Science Education (IBSE) programs

- Introduction of the theme is important
- Discussions and summaries of the pupils' results is a vital part of the whole
- The students need help in drawing conclusions

These conclusions, with a focus on the teacher's role, indicate that, in the reality of the classroom, there were many problems arising in the whole process from introduction to the closing of the theme.

Empiri och teori.

I de studier som redovisas i detta dokument finns på olika sätt en stark teoretisk koppling som innebär att mina data diskuteras och analyseras tillsammans med tidigare forskning och olika teorier som belyser den empiri som jag samlat in. Detta kan innebära att jag inledningsvis, före resultat, redovisar tidigare forskning (möjligen med de olika teorier som forskarna använder) för att senare i texten använda olika teorier för att underlätta för mig att ”se”, förstå och tolka de data som samlats in. Jag väljer aldrig en teori som utgångspunkt för ett forskningsarbete, även om jag är inläst på området, utan min ambition är att utgå från praktiken, men i kapitel 8 redovisar jag olika teorier inom området som en del i bakgrunden.

I studien av rektorers arbete, Hultman (1998) blir detta mest tydligt i sista kapitlet där jag använder komplexitetsteori, teorier om sociala världar och lärteorier för att bygga upp en bild av deras arbete och skolor som organisationer. Men jag använder även teoretiska begrepp som kunskapskonkurrens, ömsesidighet, inbäddad i och relaterad till kulturen (kapitel 9).

I studien av lärares arbete, Hultman (2001), diskuterar jag min empiri och relaterar den till bland annat Ny-institutionell teori³ när jag vidareutvecklar min teori om skolan som organisation, som påbörjades i Hultman (1998). Men jag skapar även teoretiska begrepp som Intelligent improvisation, självorganisering, formanpassning, ”ambiguity”, ”embeddedness”, kontextuella inviter och lojalitetsfält (jag hänvisar till kapitel 6 för en tydligare redovisning).

I analysen av förändringsarbetet i Hultman (2004) använder jag följande teoretiska begrepp: förändringsarbetets sinuskurvor, projektinfarkter, paradoxer (”det blev bara diagnos”, ”lyckade förändringar leder inte till förändring”, ”det operativa tog över” och ”stora förändringar och bevarad stabilitet”), fyrfaldiga belastningar, organisationer som en uppsättning minivärldar (där jag anknyter till min diskussion i Hultman (1998, 2001) om organisationsteorin (kapitel 4).

I texten i Hultman (2006) är det mest en redovisning och diskussion av metoderna men jag använder mig av ett implementationstänkande i det att jag diskuterar den officiella bilden av NTA programmet och menar att det är relevant att se hur det realiserar i praktiken i klassrummen (the ”ethno” - version, på s 72).

³ För Ny-institutionell teori hänvisas till – Powell, W. W. & Colyvas, J. A. 2008. Microfoundations of institutional theory. In: Greenwood, R. Oliver, C. Suddaby, R. & Sahlin, K. (Eds.). *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism*. Los Angeles: SAGE, pp- 276-2298.