

Metoder i forsknings- og utviklingsarbeid i utdanning og lærerutdanning

**Rapport fra en konferanse mellom Høgskolen i
Østfold og Universitetet i Umeå**

**Anne-Lise Arnesen (red.)
Lisbeth Lundahl (red.)**

**Høgskolen i Østfold
Rapport 2010:11**

Online-versjon (pdf)

Utgivelsessted: Halden

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Høgskolen i Østfold har en godkjenningsordning for publikasjoner som skal gis ut i Høgskolens Rapport- og Arbeidsrapportserier.

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Østfold.
(E-post: postmottak@hiof.no)

Høgskolen i Østfold. Rapport 2010:11
© Forfatteren/Høgskolen i Østfold
ISBN: 978-82-7825-330-4
ISSN: 1503-2612

Innholdsfortegnelse

Introduksjon	3
I. Metoder for å samle inn data/informasjon i forskning og utviklingsarbeid	6
Övergångar mellan förskola, förskoleklass och skola som viktiga händelser för barn med olika förutsättningar och erfarenheter	
<i>Av Kenneth Ekström.....</i>	<i>7</i>
Å studere spenningar mellom interesser og verdier i barnehagens arbeid med kartlegging av barns dugleik	
<i>Av Bente Ulla</i>	<i>15</i>
Att undersöka rummen för lärande	
<i>Av Ewa Gruffman-Cruse och Ann-Christin Sundbaum.....</i>	<i>23</i>
The art of/in research: assemblages at work	
<i>Av Ninni Sandvik.....</i>	<i>31</i>
Att intervjuja unga utan fullständig gymnasieutbildning – utmaningar och strategier	
<i>Av Lena Lidström.....</i>	<i>39</i>
Att möta flickors berättelser om svåra livssituationer	
<i>Av Anneli Nielsen.....</i>	<i>47</i>
II. Metoder for å utvikle gode relasjoner mellom forsker og utforsket og for å føre forskningsresultater tilbake til informanter.....	58
Feltarbeid i barnehagen – noen metodiske refleksjoner om forskning som relasjon mellom forsker og informanter	
<i>Av Ragnhild Andresen.....</i>	<i>59</i>
Att återföra forskning till elever, lärare och rektorer	
<i>Av Carina Hjelmér.....</i>	<i>67</i>
III. Metoder i lærerarbeid og lærerutdanning.....	76
Ett könsmedvetet sätt för datainsamling om konflikthantering i skolan	
<i>Av Agneta Lundström.....</i>	<i>77</i>

Metoder og teorigrunnet for prosjekt Migras <i>Av Ronald Nolet</i>	85
IV. Metoder innenfor rammen av større utviklingsarbeid	94
Prosjekt Bärkraft– Strategi för kombinerad skolutveckling och lokalsamhällesutveckling <i>Av Dan Roger Sträng</i>	95
V. Metoder for systematisk kunnskapsoversikt innenfor et avgrenset område	104
Kunnskapsstatus som metodisk tilnærming i forskning om inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen – refleksjon om oppsummering av kunnskap <i>Av Kjell-Arne Solli</i>	105
VI. Om å blande kvantitative og kvalitative metoder	113
Om å blande kvantitative og kvalitative metoder i studier av Internett-basert lesing. Eksemplifisert med egen studie om læreres vurdering av troverdighet av spesialpedagogisk informasjon på Internett <i>Av Rune Andreassen</i>	114
VII.Vedlegg: Program og deltakerliste	122

Introduksjon

Denne publikasjonen er et resultat av en todagers metodekonferanse avholdt ved Høgskolen i Østfold den 3 - 4 mai 2010 mellom høgskolens Avdeling for lærerutdanning¹ og Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap, avdeling för barn- och ungdomspädagogik, späsialpedagogik och vägledning ved Universitetet i Umeå. I alt 23 personer – lærarutdannere, forskere och doktorsstipendiater – deltok, og 14 bidrag ga interessante tilskudd til metodespørsmål innenfor utdanningsforskning og pedagogisk og spesialpedagogisk utviklingsarbeid. Disse er videre bearbeidet og finnes i denne rapporten.

Ideen til konferansen ble lansert ved et felles seminar i Umeå i november 2009. Hensikten med seminaret var å styrke og videreutvikle samarbeidet mellom fagfeller og kolleger ved de to institusjonene og utdype det mangeårige samarbeidet som er etablert mellom dem. Vi mener imidlertid at vårt initiativ har mer generell interesse. For det første tok konferansen opp metodespørsmål, spørsmål som ofte får en mindre synlig plass når forskning presenteres, både ved konferanser og i vitenskapelig litteratur. For det andre viste det seg å være fruktbart og stimulerende å overskride de vanlige grensene mellom forskning, utviklingsarbeid og undervisning ved å muliggjøre en diskusjon mellom lærere, forskere og doktorander (selv om flertallet av deltakerne er engasjert i flere av disse virksomhetene samtidig). For det tredje muliggjør opplegget med medvirkende fra to nordiske land og institusjoner sammenligninger og utdypende forståelse av de spørsmålene som ble diskutert. På grunn av dette vil vi fortsette og videreutvikle denne modellen, og vi kan også anbefale den til andre kolleger og institusjoner.

Bidragene spenner over et vidt spekter av metodiske tilnærminger. I rapporten presenteres de under følgende overskrifter: (1) metoder for å samle inn data/informasjon i forskning og utviklingsarbeide, (2) metoder som angår relasjonen mellom forskere og informanter, (3) metoder i lærerarbeid og i

¹ Konferansen utgjør et ledd i gjennomføringen av NFR-prosjektet *Barnehagens arbeid med inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne i et profesjonsperspektiv*, og Strategisk prosjekt ved Høgskolen i Østfold *Kunnskap, kommunikasjon, medvirkning og mangfold*, begge ledet av professor Anne-Lise Arnesen (det sistnevnte også i samarbeid med professor Sigmund Kvam).

lærerutdanning, (4) metoder innenfor rammen av større utviklingsarbeid, (5) metoder for utvikling av kunnskapsoversikt på et avgrenset forskningsfelt, samt (6) om å blande kvantitative og kvalitative metoder.

Bidragene fordeler seg slik:

Metoder for å samle inn data/informasjon i forskning og utviklingsarbeide:

Kenneth Ekström: Övergångar mellan förskola, förskoleklass och skola som viktiga händelser för barn med olika förutsättningar och erfarenheter

Bente Ulla: Å studere spenninger mellom profesjonsutøvere med ulike interesser og verdier i barnehagens arbeid med mangfold

Ewa Gruffman-Cruse & Kia Sundbaum: Att undersöka rummen för lärande

Ninni Sandvik: The art of/in research: assemblages at work

Lena Lidström: Att intervjuja unga utan fullständig gymnasieutbildning

Anneli Nielsen: Att möta flickors berättelser om svåra situationer

Metoder for å føre forskningsresultater tilbake til informanter

Ragnhild Andreassen: Feltarbeid i barnehagen – noen metodiske refleksjoner om relasjonene mellom forsker og informanter

Carina Hjelmér: Att återföra forskning till elever, lärare och rektorer

Metoder i lærerarbeid og lærerutdanning

Agneta Lundström: Ett könsmedvetet sätt att arbeta med konflikthantering i skolan

Ronald Nolet: Metoder og forsknings- og utviklingsdesign for prosjekt Migras – hvordan kvalitetsikre studentdeltakelse i prosjekter

Metoder innenfor rammen av større utviklingsarbeid

Dan Roger Sträng: Projekt Bärkraft: Strategi för kombinerad skolutveckling och lokalsamhällesutveckling

Metoder for utvikling av kunnskapsoversikt på et avgrenset forskningsfelt

Kjell- Arne Solli: Kunnskapsstatus som metodisk tilnærming til inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen – refleksjoner om oppsummering av kunnskap

Om å blande kvantitative og kvalitative metoder

Rune Andreassen: Vurdering av relevans og pålitelighet av Internettbasert informasjon om spesialpedagogiske spørsmål

I. Metoder for å samle inn data/informasjon i forskning og utviklingsarbeid

Övergångar mellan förskola, förskoleklass och skola som viktiga händelser för barn med olika förutsättningar och erfarenheter

Kenneth Ekström

Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap, Umeå universitet

kenneth.ekstrom@educ.umu.se

Den text som jag här nedan presenterar utgörs delvis av ett utdrag ur en forskningsansökan som handlar om att undersöka barns övergångar inom och mellan utbildningsinstitutioner. Ansökan har utformats i ett samarbete av en grupp forskare från flera lärosäten i Sverige med ett särskilt intresse för övergångars betydelse i barns liv. Jag använder ansökan som utgångspunkt för ett resonemang kring en av de metoder för datainsamling som projektet avser att använda sig av, intervju-metoden och då främst hur jag tänker kring utformandet av intervjusituationen.

I de flesta länder möter barnen tydliga övergångar under sin tid i förskola och skola. Övergångar har i alla civilisationer utgjort viktiga markerade händelser i människors liv. I forskargruppens tidigare studier (Garpelin 1997, 2003, 2004; Garpelin & Kallberg, 2008; Hellberg, 2007) har vi forskat kring den roll övergångar i förskolans och skolans värld kan ha i barns och ungas liv. Särskilt övergången till högstadiet kan ses som en modern form av passagerit, en av vuxen-världen organiserad och sanktionerad övergång mellan barndom och ungdom som nu fått den betydelse som kyrkans konfirmation tidigare haft. I studier av övergångar till högstadiet respektive gymnasiet (Garpelin 1997; Hellberg, 2007) har vi funnit hur krav och förväntningar i mötet med en ny institution kan utgöra kritiska händelser i barns och ungas liv, särskilt med avseende på delaktighet och marginalisering. För att förstå hur skolans övergångar kan utgöra kritiska händelser, har Garpelin (2003, 2004) infört begreppen individuell och kollektiv utsatthet. För att förstå förskola/skola och vilken betydelse deras praktiker har för hur barn blir exkluderade och inkluderade föreslår vi en studie av vad övergångar betyder för barn med olika förutsättningar och erfarenheter.

Syfte och mål:

Vårt *syfte* är att få en fördjupad förståelse av vad övergångar mellan förskola, förskoleklass och skola betyder för barn med olika förutsättningar och erfarenheter.

Våra frågeställningar:

1. vad kännetecknar barns övergångar mellan förskola, förskoleklass och skola?
2. vilken mening ger föräldrar dessa övergångar?
3. vilken mening ger verksamheternas pedagoger dessa övergångar?
4. vilken mening ges dessa övergångar ur ett retrospektivt perspektiv, särskilt när det gäller ungdomar som under sin skoltid bedömts vara i behov av särskilt stöd?
5. vad kännetecknar de pedagogiska miljöer som barn möter i förskola, förskoleklass och skola med avseende på exkluderande och inkluderande processer?

Bakgrund

”Barnstugeutredningen” (SOU 1972:26/27) medförde något nytt i svensk förskola, då åldershomogena grupper fick vika för åldersblandade alternativ. Barnstugeutredningen föreslog indelning av barnen i åldrarna 0-3 år samt 3-6 år (Skolverket, 2003). Åldersindelningen har dock varierat över tid. ”Syskongrupper”, som snabbt blev en vanligt förekommande organisationsform, infördes för barn till 0 - 6 år och ”utvidgade syskongrupper” för barn till 0 - 12 år. Snart blev även åldersblandade klasser vanliga i grundskolans tidiga år (Sundell, 1995). Med 1994 års läroplan för grundskolan avskaffades stadioupdelningen officiellt. Vissa skolor fick ett konsekvent stadielöst koncept. Vanligen levde dock övergången till ”högstadiet” (årskurs 7 till 9) kvar. Vid införandet av förskoleklassen försvann 6-åringarna från förskolan. Antalet småbarnsavdelningar i förskolan ökade 2003-2008 med 44 % (Skolverket, 2009). Nu skedde alltså en utveckling mot mer åldershomogena barngrupper i förskolan, vilket ledde till fler övergångar för de yngre barnen (Ekström, 2007). Man kan förstå denna förändring på flera sätt. Pedagoger uppger att orsakerna till att man önskar förändra gruppindelningen är pedagogiska då mer homogena grupper underlättar anpass-

ning av pedagogisk miljö och innehåll (Ekström, 2007). Utvecklingen kan också förstås som en reaktion på en krympande ekonomi med växande barngrupper (A.a., jfr även Bernstein 2000). Skolverket menar att ökningen av antalet småbarnsgrupper kan tyda på att de yngre barnens behov lättare kan tillgodoses med en mer renodlad åldersindelning (Skolverket, 2003). Oavsett hur man vill förklara förändrade gruppammansättningar i förskolan så kvarstår det faktum att barn deltar i ett ökat antal övergångar, att familjer oftare har barn i flera grupper samtidigt och att det finns lite kunskap om vad dessa övergångar innebär för barn och särskilt för utsatta barn.

Svenska studier av barns övergångar fram till skolstarten har främst gällt förskola – förskoleklass – skola (Ekström, Garpelin & Kallberg, 2008). Mer sällsynt är forskning om hur man hanterar barn med olika förutsättningar och erfarenheter som möter dessa verksamheter. Sammantaget är de studier vi granskat oftast empiriska utan större teoretisk förankring. Studier av övergångar till förskolan och till skolan har dominerat. Det primära syftet har ofta varit att utröna hur skolans mottagande skall organiseras för att nå förbättrade studieresultat hos eleverna. De flesta studier har ett verksamhetsperspektiv, medan det ännu finns få studier av vad övergångar mellan förskola, förskoleklass och skola betyder för barn med olika förutsättningar och erfarenheter. Det är också mindre vanligt med studier av övergångar ur ett aktörsperspektiv. Studier av övergångar inom förskolan, t.ex. mellan avdelningar för olika åldersgrupper, lyser nästan helt med sin frånvaro.

Genom en mindre studie av övergångar i förskolan fann Garpelin och Kallberg (2008) hur dessa kan fungera som kritiska händelser för verksamheten, uttryckt i pedagogisk grundsyn och vad som utmärker den pedagogiska miljö där pedagoger möter barn med olika förutsättningar. Den mest framträdande skillnaden mellan de studerade förskolorna gäller om övergången organiseras utifrån att förbereda det enskilda barnet för den nya miljön eller om miljön skall förberedas för att kunna möta alla barn (Garpelin & Kallberg, 2008). Empirin är dock begränsad till intervjuer av förskollärare vid två förskolor, och barns eller föräldrars perspektiv kommer endast fram genom pedagogerna.

En annan studie inom forskargruppen (Garpelin, Sandberg, Andersson & Hellblom-Thibblin, 2009) kan ses som en förstudie till det aktuella projektet. Här

studeras två barngrupper först i förskoleklass (f-klass) och sedan efter att de börjat skolans första år. Båda studierna visar hur det är möjligt att få en djupare förståelse av övergångar under förskoletiden, i f-klass och skolans första år, genom att göra intervjustudier och etnografiska fallstudier. Med en mer omfattande studie skulle vi kunna få ytterligare fördjupad kunskap om vad övergångar betyder för barn med olika förutsättningar och erfarenheter.

”Vid övergången till den nya verksamheten skall särskild uppmärksamhet ägnas de barn som behöver särskilt stöd” (Skolverket, 2006, s. 12). På så sätt markeras i läroplanen att övergångar kan ses som en kritisk händelse under förskoleåren, här från förskola till f-klass, skola respektive fritidshem. Vår senaste studie (Garpelin, Sandberg, Andersson & Hellblom-Thibblin, 2009) pekar på att hur man hanterar övergångar kan ha betydelse för barnens förutsättningar att nå de uppnåendemål som blir aktuella när barnet möter skolans värld. Här aktualiseras åter frågan: Skall övergångar organiseras som kollektiva riter eller som individuella projekt att bemästra för det enskilda barnet?

För att förstå förskolan och skolan som exkluderande och inkluderande verksamhet, hävdar vi att det kunde vara fruktbart att studera övergångar som kritiska händelser, där valet mellan att göra miljön beredd eller barnet beredd står i fokus. Forskning om övergångar kan antas ha betydelse för att förstå hur villkoren och utformningen av pedagogiska praktiker i förskola och skola inverkar på barns och ungas liv, särskilt med avseende på förutsättningar för delaktighet och lärande.

Metod

En interpretativ ansats med rötter i hermeneutik och fenomenologi väljs för att få en fördjupad förståelse av den mening aktörerna ger övergångarna. Tolkningsperspektiv med utgångspunkt i relevanta teorier utvecklas. Vi utgår från ett tidigare utvecklat *relationellt* tolkningsperspektiv till vilket begreppet *priming events* (Corsaro et al., 2000) knyts. ”Priming events” används för att beskriva aktiviteter där barn förbereder sig för det som komma skall, där de med sitt deltagande föregriper hur det eventuellt skall komma att bli. Corsaro fokuserar på relationen mellan handlingar i skolkulturerna och sociala representationer hos barn och föräldrar samt hur dessa handlingar och sociala representationer

påverkar transitionen till skolan. Med vår forsknings ansats väljer vi datainsamlings- och databearbetningsmetoder som är vanliga inom etnografisk forskning: deltagande observation, enkäter, intervjuer och dokumentstudier.

Delstudie 3 Enkät och intervjustudie

Nedan presenteras tankarna kring datainsamling i mitt eget huvudbidrag i en av delstudierna (delstudie 3). Huvudfrågan är: *Vilken mening ger verksamheternas pedagoger barns övergångar mellan förskola, förskoleklass och skola?* För att undersöka verksamheternas pedagogers perspektiv, planeras dels enkäter till 200 pedagoger som arbetar med sista året i förskola, med f-klass eller med årskurs 1, dels 25 intervjuer med ett urval pedagoger från enkäten. En pilotstudie i form av intervjuer genomförs. Resultatet ligger till grund för utformning av enkät och intervjumanual. I det följande kommer jag att redogöra för mina reflexioner kring hur jag tänker bygga upp intervjusituationen.

Intervjuerna behöver förberedas med en intervjuguide (Patton, 1987). Guiden skapar ett stöd eftersom jag då i förväg tänkt över vad jag vill att samtalet ska kretsa kring så det behandlar frågor som anknyter till syftet för studien. Den övergripande frågan inför formuleringen av mina intervjufrågor är därför hur jag ska fånga in mitt syfte. Hur kan man få en beskrivning av den pedagogiska praktiken och den mening som den ges av aktörerna i en intervjusituation? Manualen bör ta sin utgångspunkt i syftet att fånga aktörernas mening i relation till didaktiska frågor (vad, hur och varför personal handlar vad gäller organisation av övergångar och genomförande). Intervjuguiden kan också ses som något som delvis ger en struktur till samtalet även om en intervjuguide är betydligt friare än standardiserade intervjuer (Svensson & Starrin, 1996). Det är inte helt oviktigt att fundera över i vilken ordning olika frågeområden och teman ska komma i en intervjuguide. Efter de inledande frågorna, som syftar till att få tillgång till bakgrundsdata men som också ska skapa en trygg stämning mellan informant och intervjupersonen, introduceras teman som jag vill få belysta genom frågor relaterade till den aktuella verksamheten. Detta att inleda med lite bredare frågor som berör området för en studie är ett ganska vanligt tillvägagångssätt (Erlandson, 1993). Pedagogerna ombeds således beskriva sitt arbete varvid teman knutna till övergångar och barns och föräldrars delaktighet och inflytande behandlas. I studien som helhet ingår också observationsmaterial,

men som beskrivits här ovan är mitt bidrag begränsat till intervjubaserat material. För att minimera risken att informanternas utsagor blir alltför generella och inbäddade i diskurser knutna till vad som kan ses som norm för verksamheten ser jag det som viktigt att i intervjun försöka komma så nära den faktiska praktiken som möjligt. Pedagogerna uppmanas därför, efter att de bredare frågorna avhandlats, att ge konkreta beskrivningar av de fenomen som de tar upp. Av särskilt intresse är då berättelser om enskilda barns övergångar och om vad som varit försvårande eller vad som underlättat för barnen. På detta sätt byggs samtalet upp från att behandla informanternas personliga historia till att ge generella beskrivningar av praktiken vilka sedan konkretiseras genom exempel i form av berättelser.

Jag föreställer mig att berättelserna av faktiska situationer skulle kunna bidra till att jag kan få en djupare uppfattning om hur informanterna ser på sitt arbete men också hur de upplever barns situation. När de konkreta situationerna återskapas i deras minne tänker jag mig att berättelserna också kan bli emotionellt laddade och att informanterna därigenom kan komma närmare den faktiska praktiken och ge en fullödigare beskrivning av händelser. Samtalet övergår på så sätt från ett allmänt och generellt plan till ett mer konkret och specifikt. Jag vill därigenom komma närmare vad som sker vid en förskola, hur handlingarna utförs och vilken mening dessa ges av informanterna.

Referenser

- Bernstein, B. (2000) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity - Theory, research, Critique*. Bristol: Taylor and Francis Ltd.
- Corsaro, W.A. & Molianri, L. (2000) Priming Events and Italian Children's Transition from Preschool to Elementary School: Representations and Action. *Social Psychology Quarterly*, 63, (1), 16 -33.
- Ekström, K., (2007) *Förskolans pedagogiska praktik – ett verksamhetsperspektiv*. Umeå: Umeå universitet.
- Ekström, K., Garpelin A. & Kallberg, P. (2008) Övergångar under förskoleåren som kritiska händelser för barnet, föräldrarna och verksamheten - en

- forskningsöversikt. I *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*. Umeå : Fakulteten för lärarutbildning. Årg 15:1, s. 45 – 62.
- Erlandson, D.A. (red.) (1993) *Doing naturalistic inquiry: a guide to methods*. Newbury Park, Calif.: Sage.
- Garpelin, A. (1997) *Lektionen och livet*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Garpelin, A. (2003) *Ung i skolan. Om övergångar, klasskamrater, gemenskap och marginalisering*. Lund: Studentlitteratur.
- Garpelin, A (2004) *Accepted or Rejected in School. European Educational Research Journal*. 3 (4), 729-742.
- Garpelin, A., Kallberg, P. (2008) Övergångar i förskolan som kollektiva passageriter eller smidiga transitioner – en intervjustudie. I *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*. Umeå : Fakulteten för lärarutbildning. Årg 15:1, s. 63 – 84.
- Garpelin A., Sandberg G., Andersson S. & Hellblom-Thibblin T. (2009) *Hur klarar skolan åtgärdsгарantin– att ge stöd åt alla barn, att kunna läsa, skriva och räkna när de lämnar årskurs 3?* Västerås: Västerås Kommun.
<http://www.vasteras.se/Tvarsnittsdokument/Grundskolen%C3%A4mnd/utvarderinglasaskrivaraknamdh20091215.pdf>
- Hellberg, K. (2007) *Elever på ett individuellt anpassat gymnasieprogram: Skolvardag och vändpunkter*. Nationella Forskarskolan I Pedagogiskt Arbete (NaPa), No 9. Linköping Studies in Pedagogic Practices, No 4., Linköping Studies in Education and Psychology, No 117
- Patton, M.Q. (1987) *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, Calif.: Sage Publications.
- SOU 1972:26/27. *Förskolan del 1/del2. Barnstugeutredningen*.
- Skolverket (2003) *Gruppstorlekar och personaltäthet i förskola, förskoleklass och fritidshem [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Skolverket.
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1205>
- Skolverket. (2006) *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. Stockholm: Skolverket/Fritzes.

Å studere spenningar mellom interesser og verdiar i barnehagens arbeid med kartlegging av barns dugleik

Av Bente Ulla

Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Østfold
bente.ulla@hiof.no

Det er gjennomført undersøkingar som syner at barnehagane dei seinaste åra har endra praksis mot ein langt meir omfattande bruk av kartleggingsreiskap for registrering av målbare dugleikar (Østrem m.fl. 2009). Evalueringsrapporten om implementeringa av Rammeplanen (ibid.) stadfestar at det ikkje er gjennomført tilstrekkelig kvalitativ forskning av korleis kartlegging pregar utforminga av barnehagens innhald og praksis, noko som dette prosjektet har som føremål å gjere. Eg er no i startfasen på å utforme eit studie som skal undersøke interesse- og verdiforhold rundt kartlegging i barnehagen sitt innhald. Dette paperet byggjer på deler av prosjektskissa² til den komande studien.

Pr. dags dato arbeidar eg med eit studie av ”Profesjonsutøving – inkludering i barnehagepersonalets pedagogiske praksis”. Dette har tilknytning til hovudprosjekt med tittelen ”Barnehagens arbeid for inkludering av barn med nedsett funksjonsevne i eit profesjonsperspektiv”. Det pågåande prosjektet er konsentrert om personalets profesjonsperspektiv, der eg særleg rettar merksemd mot profesjonsutøvarer sin praksis og tenking rundt inkludering. Metoden er strukturert gjennom ein kombinasjon av observasjonar og gruppeintervju, og eg er framleis i feltarbeid. Eg har no, gjennom min komande Phd. studie, blitt tildelt midlar som gjer det muleg for meg å byggje vidare på det eg allereie har gjennomført. Problemstillinga i den komande studien er: Kva slags spenningar mellom ulike verdiar og interesser vert aktualisert i samband med kartlegging i barnehagepedagogisk verksemd?

² Frå presentasjonen i mai 2010 og fram til publisering av denne rapporten, har prosjektets skisse og arbeidstittel endra seg. Pr. november 2010 har prosjektet arbeidstittelen: “Profesjonskunnskap i endring; Ein studie om førskulelærarens kunnskap, dømmekraft og praksis i relasjon til auka krav om kartlegging i utdanningspolitiske føringar”. Det metodologiske og metodiske grunnlaget har også vore gjennom store endringar. Denne teksta framstiller prosjektet slik det vart presentert på dialogkonferansen 04.05.2010.

Omgrepet ”kartlegging” er her knytt til dokumentering av enkeltbarn som vert gjennomført under føremål å framskaffe kjennskap til eller oversikt over barnet sin dugleikar, utfordringar, meistring osv. innan til dømes sosiale, språklege eller motoriske områder. Førskulelæraren og barnehagen samarbeidar med fleire instansar i målsettinga om å skape eit best mogeleg pedagogisk tilbod for kvart enkelt barn, og dette samarbeidet kan krevje at førskulelæraren gjennomfører ei kartlegging av barnet som grunnlag for samarbeid og vidare tiltak. No viser i midlar tid evalueringsrapporten om implementeringa av Rammeplanen (Østrem m.fl. 2009) at formålet med kartleggingane i stor grad er til intern bruk:

Evalueringen viser at det på nasjonalt nivå er en omfattende bruk av kartlegging rettet mot enkeltbarn, særlig når det gjelder barns språkutvikling. Evalueringen gir riktignok ikke et dekkende bilde av hvordan ulike kartleggingsverktøy brukes. Når 86% av styrerne oppgir at de (i stor eller noen grad) bruker et kartleggingsverktøy som er utviklet med tanke på barn med språk og talevansker (TRAS), er det nærliggende å tro at dette praktiseres i tilknytning til hjelpeinstanser utenfor barnehagen, slik rammeplanen åpner for. Funnene fra de kvalitative undersøkelsene peker derimot i en annen retning, nemlig at det er en omfattende bruk av kartlegging i forhold til alle barn. Noen førskulelærere forteller at de «tar TRAS på alle barn», og det fortelles at kartleggingsverktøy brukes for å vurdere måloppnåelse” (Østrem m.fl. 2009:199).

Denne studien vil sjå nærmare inn på *korleis* kartlegginga vert brukt, og samstundes vil den kunne framskaffe kunnskap om kva slags spenningar mellom verdiar og interesser dette vidare skaper for det pedagogiske innhaldet i barnehagane, med særleg vekt på inkludering og mangfald.

Metodiske tilnærmingar

Den empiriske oppbyggnaden er satt saman slik at prosjektet skal kunne gripe tak variasjonar av politiske føringar og systemiske sider ved profesjonen gjennom dokumentanalysen. Vidare er føremålet å kunne sette dette i samanheng med det førskulelærarane sjølv fortel om sin eigen bruk av kartlegging og verknadane av praktiseringa i barnehagen. Det er forteljningane til førskulelærarane, og førskulelæraren sine perspektiv som vert i fokus gjennom denne tilnærminga. Prosjektet sitt empiriske grunnlag vert bygd opp gjennom to ledd:

Dokumentstudie: Framskaffe oversikt over kva lokale og sentrale lov- og plandokument gir av føringar for kartlegging/dokumentasjon i barnehagen. Empiri tenkast å vere ihopsett av stortingsmeldingar, NOU, lovverk, Rammeplan, kommunale opplæringsplanar, prosjektplanar for barnehagens

verksemd osv. I tillegg kjem barnehagane sine egne verksemdsplanar, årsplanar, prosjektplanar osv.

Intervju: Gjennomføre kvalitative og delvis strukturerte intervju av førskulelærarar som arbeider i barnehage. Det skal gjennomførast 10 gruppeintervju frå 5 forskjellige kommunar i fleire delar av landet. Utvalet skal settast saman frå fleire kommunar, då ulike kommunar har styresmakt til å sette ulike premiss for kartleggingspraksis i barnehagane. Gruppene skal settast saman av pedagogiske leiarar og styrar/verksemdsleiar i dei utvalde barnehagane.

Følgjande forskings spørsmål vil vere leiande for studien:

- Kva føringar for kartleggingsbruk og mangfald er skissert i barnehagens styringsdokument?
- Korleis legg kartlegging føringar for innhaldet i internt arbeid og ekstern samarbeid?
- I kva samanhengar supplerer/erstattar profesjonsutøveren sitt fagleg skjønn med kartleggingsskjema?
- Korleis fungerer kartlegging i utforming/ivaretaking av mangfald barnehage?
- Korleis vert barnehagens innhald endra på bakgrunn av resultat frå kartlegging?
- Kva etiske og pedagogiske verdiar og interesser vert lagt til grunn for praktisering av kartlegging?

Prosjektet vil arbeide med eit problemområde som er tverrfagleg i form av at det både omhandlar strukturar omkring barnehagen, samt barnehagens innhald. Tematikken vil såleis ha forgreiningar både til sosiologi og pedagogikk.

Teoretiske grunnlag

Prosjektet byggjer på sosiokulturelle perspektiv, som ser endringar i samfunnskontekst i samanheng med endringar i forventningar til barn (James, Prout og Jenks 1999). Endringar av strukturar rundt kartlegging og bruk av dette som fagleg reiskap, kan skape nye forventningar til barn og personale. Dette skaper vidare endringar i konstruksjonen av barnehage som velferdsordning og institusjon. Konstruksjonane av barn og barndom vert sett som diskursar, og diskursomgrepet koplust her opp til Foucault (1980, 1999, 2002), og hans teoretiseringar av kunnskap og makt. Prosjektet skal i den samanheng også gå

nærare inn i profesjonsteoriar som kan kaste lys på korleis profesjonspreformative og systemiske aspekt grip inn i kvarandre.

Prosjektet skal byggje på teoriar som drøftar dilemma vedrørande skjønn og/eller skjema som vurderingsform i profesjonsutøving (Grimen og Molander 2008), noko som kan skape grunnlag for å drøfte barnehagen som ein arena for mangfald og inkludering. Prosjektet skal gå djupare inn i perspektiv som ser profesjonen i lys av sosiokulturelle mangfald, og trekkje inn teoretiseringar som granskar forholdet individ-gruppe og vidare kva grupperingar som alder, kjønn, funksjonalitet, etnisitet, seksualitet etc. gjer med mennesket sin posisjon i institusjonen (Arnesen, Allan, Simonsen 2009). Interesse- og verdispørsmål koplaster opp mot menneskets posisjon i møte med den andre. Dahlberg og Moss (2005) har gjennom si forskning vist til globale diskursar som set føringar for korleis etikk og politikk gir føringar for barnehagane si utforming. Moss (2007) etterlyser vidare forskning som ikkje polariserer og forenkler, men som kan gjere synleg kva nye former for dialog som pedagogisk verksemd i dagens samfunnskontekst kan krevje.

Prosjektet skal gjere empiriske analyser av det kvalitative datamaterialet. I arbeidet med å utforme dokumentanalysane vil prosjektet byggje på det Søndergaard omtalar som "putting deconstruction at work" (Søndergaard 2002), og utforske diskursar som sosiale konstruksjonar. I arbeidet med å analysere empiri frå dei kvalitative intervjua, vil kritisk analyser som byggjer på Foucault (Mac Naughton 2005) vere formålstenelig for å eksponere samanhengar mellom kunnskap, interesser og makt i barnehagen som institusjon.

Prosjektet skal på grunnlag av både dokumentanalyse og kvalitative intervju drøfte kartlegging opp i mot mangfald i barnehagens innhald. Målet er at prosjektet gjennom analyser av det empiriske materialet, skal kunne eksponere eventuelle spenningsforhold mellom ulike interesser og verdiar som oppstår rundt kartlegging i barnehagepedagogisk verksemd. Prosjektet har som føremål å framskaffe kunnskap om kva interesser og verdiar førskulelærarane legg vekt på i arbeid med mangfald i barnehagepedagogisk verksemd. Merksemda vert retta mot forhold der profesjonsutøveren sitt skjønn vert supplert eller delvis erstatta av kartleggingsmateriell, til dømes i form av skjema. Det vil her også vere nødvendig å konstruere eit skilje mellom daglege observasjonsarbeid i møte med barna og skjematisk kartlegging av eksempelvis alle barn i ei aldersgruppe. Kartlegging kan vere eit reiskap til førskulelæraren sitt eige arbeid samstundes som den kan nyttast inn i samarbeid og kommunikasjon med interne og eksterne samarbeidspartnarar. Førskulelæraren og barnehagen samarbeidar med fleire instansar i målsettinga om å skape eit best mogeleg pedagogisk tilbod for kvart enkelt barn.

Å forske på den norske barnehagen i samtida

Barnehagesektoren er framleis i framvekst, og nær 270 000 barn hadde barnehageplass i 2009³. Nær alle norske barn mellom eit og seks år har pr. dags dato kvardagen sin i pedagogisk tilrettelagde barnehagar, som rommar nye mangfald av barn. Prosjektet har til føremål å granske korleis profesjonsutøvarar i dagens norske barnehagar handterer møter mellom ulike interesser og verdier frå utdannings- og velferdspolitiske føringar i samtida, særleg retta mot "tidleg innsats" og "sosial utjamning" (Kunnskapsdepartementet 2006b, Kunnskapsdepartementet 2009). Det trengs kunnskap om korleis barnehagane er i stand til å skape eit pedagogisk innhald som både vernar om mangfald, men samtidig skal ujamne forskjellar. No er det ikkje nytt med politiske visjonar om utjamning av sosiale gode gjennom velferdsordningar, og det er heller ikkje nytt at barnehagen som pedagogisk verksemd har mål for barnets kunnskap og utvikling. Men vi veit lite om korleis koplingane av dette fungerer saman i dagens kontekst.

Det vert etterspurt forskning om barnehagen sin praksis knytt til bruk av dokumentasjonar og kartleggingsreiskap frå fleire hald. Evalueringsrapporten frå barnehagane si innføring av Rammeplanen (Østrem m.fl.) skildrar ei auke i praktiseringa av denne typen dokumentasjonsreiskap i dei pedagogiske prosessane. Rapporten aktualiserar eit auka behov for forskning som skaper ny kunnskap om kritiske og etiske aspekt som dette samtidig involverar. Stortingsmelding nr. 41 "Kvalitet i barnehagen" (Kunnskapsdepartementet 2009) følgjer opp med å etterspørje forskning frå norske barnehagar.

I eit medverknadsperspektiv vil det kunne reisast spørsmål om maktforhold mellom dei ulike aktørane som vert involvert i kartleggingspraksisar. Kven som står i posisjon til å formulere kva som er "til barnets beste", er avgjerande for korleis barnehage og barndom vert konstruert og strukturert (Ulla 2008). Prosjektet vil kunne sjå på kven som vert privilegert til å leggje premissar for Barnehagelova § 1, er tydeleg på at barnehagen sin bruk av dokumentering og dokumentasjonsutveksling skal gå føre seg "*i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem*" (Kunnskapsdepartementet 2005).

³http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Rapporter%20og%20planer/Sluttrapport_analyse%20av%20barnehagetall%20per%2020.09.09.pdf [02.02.10]

I det same barnehagen sitt personale tek til å kommunisere om enkeltbarn via skriftleg materiale, trer etiske og juridiske aspekt inn, og "Rammeplan for innhaldet i og oppgåvene til barnehagen" djupar ut formålsparagrafen ved å seie at "*Både barn og foreldre kan reagere dersom mye av det som barn sier og gjør blir gjort til gjenstand for skriftlig observasjon og vurdering*" (Kunnskapsdepartementet 2006a:49). Det er utvikla lite kunnskap om korleis barnehagen sitt personale forstår og fortolkar dette, og kva konsekvens dette har for utøvinga av profesjonen. Formålet er at denne studien skal kunne framvise ulike spenningar som kan oppstå i kjølevatnet av ein utvida kartleggingspraksis.

Kjelder

Arnesen, A. L., Allan, J. and Simonsen, E. (2009) Policies and practices for teaching sociocultural diversity. Concepts, principles and challenges in teacher education. Council of Europe Publishing: Strasbourg.

Dahlberg, G. og Moss, P. (2005) *Ethics and politics in early childhood education*, RoutledgeFalmer: London.

Foucault, M. (2002) *Archaeology of knowledge*. Routledge: London.

Foucault, M. (1999) *Diskursens orden* [tiltredelsesforelesning holdt ved College de France 2. desember 1970]. Spartacus: Oslo.

Foucault, M. (1980) Power/knowledge. Selected interviews and other writings 1972-1977. [Ed. Gordon, C.] [Trans. Gordon, C., Marshall, L., Mepham, J., Soper, K.]. The Harvester Press Brighton: Sussex.

Grimen, H. og Molander, A. (2008) Profesjon og skjønn. I A. Molander og L. I. Terum (red.). *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget: Oslo.

James, A., Prout, A. og Jenks, C. (1999) *Den teoretiske barndom*. Gyldendal: København.

Kunnskapsdepartementet (2009) Stortingsmelding nr. 41. (2008-2009) Kvalitet i barnehagen. KD: Oslo.

Kunnskapsdepartementet (2006a) Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. KD: Oslo.

Kunnskapsdepartementet (2006b) Stortingsmelding nr 16 (2006-2007). ...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring. KD: Oslo.

Kunnskapsdepartementet (2005) *Lov av 17. Juni 2005 nr. 64 om barnehager*. KD: Oslo.

Mac Naughton, G. (2005) *Doing Foucault in Early Childhood Studies. Applying poststructural ideas.* Routledge: London and New York.

Moss, P. (2007) Meetings Across the Paradigmatic Divide. *Educational Philosophy and Theory*, 39 (3), 229-245.

Søndergaard, D. M. (2002) Poststructuralist approaches to empirical analysis. In *International Journal of Qualitative studies in Education*, 15 (2), 187-204.

Ulla, B. (2008) Omsorg, makt og barndommar. Rekonseptualiseringar av omsorg gjennom feministiske poststrukturalistiske tilnærmingar. Hio-masteroppgave nr. 4/2008., Høgskolen i Oslo: Oslo.

Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L.R., Hogsnes, H.D., Jansen, T.R., Nordtømme, S. og Tholin, K.R. (2009) Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført brukt og erfart. Rapport 1/2009, Høgskolen i Vestfold: Tønsberg.

Att undersöka rummen för lärande

Ewa Gruffman-Cruse och Ann-Christin Sundbaum

Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap, Umeå universitet

keva.gruffman-cruse@educ.umu.se

kia.sundbaum@educ.umu.se

Det finns anledning att anta att det fysiska rummet är betydelsefullt för lärande på ett flertal sätt. Det kan t ex understödja eller hindra tillgänglighet och social interaktion, och förmedla värderingar och känslor av tillhörighet eller utanförskap vilket i sin tur har stort inflytande på lärandeprocessen (Temple 2008; Locke, W. 2004). Lär miljöernas utformning signalerar och styr i hög grad lärarnas och elevernas/studenternas beteende (Edwards 2000). ... *the encoded messages in the physical component of the behavioral setting serve to remind participants what behaviors are expected* (Strange & Banning 2001:19). Trots detta tycks det finnas en outtalad föreställning om att lärare och studenter i den högre utbildningen kan göra ett gott arbete oavsett hur den fysiska miljön ser ut. Lärare och studenter tenderar också att uppfatta de fysiska lärmiljöerna som något som man bara marginellt kan påverka, och miljöernas betydelse för arbete och inlärning problematiseras föga. Man anpassar pedagogiska strategier därefter – inte omvänt. Om vi ser på lärarutbildarna är risken dessutom stor att ett sådant tänkande okritiskt övertas av lärarstudierande och så småningom omsätts i förskolan, i grund- och gymnasieskolan.

De fysiska aspekterna av universitetens undervisnings- och lärandemiljöer är också i hög grad undanskymda både i forskning om högre utbildning och i universitetspedagogisk debatt. Intresset för att aktivt påverka och utnyttja rummet för pedagogiska syften har varit ganska svalt vid högskolor och universitet. Trots betydande satsningar på nybyggnationer och genomtänkta campusmiljöer, präglas de svenska universitetens och högskolornas undervisningsmiljöer ännu i början av 2000-talet i hög grad av ett traditionellt tänkande (Biggs, 1999, p. 21). Med Stranges och Bannings (2001) ord: *among the many methods employed to foster student learning and development, the use of the physical environment is perhaps the least understood and the most neglected* (p. 30-31).

Några kännetecken hos dagens universitets- och högskolemiljöer för lärande kan nämnas (figur 1a-b ger en illustration):

separation av funktioner. Lokaler är oftast utformade för en eller högst ett par funktioner för endera förmedlande undervisning, arbete i grupper (projekt, diskussioner laborationer), social samvaro eller ostört arbete.

få frihetsgrader. Fasta bänkar, gradering, tunga möbler och brist på utrymme försvårar att lokalen används på mer än ett sätt.

fattigdom på artefakter och andra stimuli. Den högre utbildningens lokaler kännetecknas, med vissa undantag (från konstnärliga utbildningar, laborationssalar) av ganska stor sterilitet. Det saknas ofta litteratur, produkter från utbildningen såsom redovisningar, skisser och anteckningar, samt konstnärliga utsmyckningar och textilier.

begränsat tillträde. Lokalerna används endast på schemalagd tid, och är inte tillgängliga och användbara på andra tider.

ringa inflytande. Lärare och studenter har begränsade möjligheter att bestämma hur lokalen ska se ut och användas för ett bestämt undervisnings- eller studietillfälle (jfr Jamieson 2000, p. 221-236).

Figur 1a-b. Lektions- och föreläsningssalar i två svenska universitet



Figur 1a



Figur 1b

En anledning till de förhållanden som vi beskrivit ovan kan vara att traditions-tyngda värderingar och förgivettaganden länge präglat den högre utbildningen (Barnett 2000, p. 28). Bristen på forskning inom området som relaterats till undervisnings- och lärandeaspekter (Temple 2008, p. 235) har varit en annan bi-

dragande orsak. Forskningen om lärande och undervisning har framförallt rört undervisningens form och organisation och inte relationen mellan fysisk miljö, teknologi och pedagogik. Forskningen om fysiska aspekter av utbildningsmiljöer har främst rört buller, kyla-värme och utrymme, men försummat andra frågor. Den har vidare primärt avsett utbildning i förskola och skola, men mera sällan högre utbildning.

Mycket talar dock för en att en förskjutning i synen på och forskningen kring dessa frågor håller på att ske. Den högre utbildningen förändras på en rad punkter som ställer nya krav på undervisnings- och lärandemiljöer. Det gäller ökande inslag av arbetsformer som avses främja kommunikation, interaktion och samarbete (Marton & Trigwell 2000; Säljö 2000; Jamieson 2003). Det gäller vidare expansionen av distansstudier och ett brett utnyttjande av interaktiva medier. Detta har i sin tur ökat kraven på tillgång och flexibilitet vad gäller media och teknisk utrustning. Lärande med stöd av IKT medför även att tillgången på källor, material, case, learning labs m m tilltar (Dudgdale m fl 2009). Man kan med Temple (2008) tala om "*blending learning, based on a mixture of modes of learning, (...) requiring "blended environments" (...), with technology enabled classrooms* (p. 236).

Sambandet mellan undervisning, lärande och fysisk miljö har på senare tid beaktats i ett antal forsknings- och FoU-projekt i bl.a. England, USA och Australien (JISC 2006; Scottish Funding Council 2006; Jamieson 2003; Dittoe 2006). I ett antal rapporter och artiklar betonas vikten av universitetsanställdas och studenters inflytande vid utveckling av befintliga och nya undervisningsmiljöer (Jamieson 2003; Johnson & Lomas 2005; Gruffman – Cruse m fl 2006; Van Note Chism 2006; Temple 2008). Detsamma gäller i lika hög grad förskole- och skolmiljön (Taylor 2000; Gruenewald 2003; Björklid 2005; Hodneland 2007).

Projektet Rum för lärande

Det övergripande syftet med projektet *Rum för lärande* är att bidra till och skapa kunskap om utformning och användning av fysiska och virtuella rum inom den högre utbildningen och hur det stödjer studenters lärande. Projektet skall (a) analysera undervisning och lärande i fysiska rum med varierande grader av flexibilitet, mångfunktionalitet och lärar-/studentinflytande över den rumsliga användningen, (b) utveckla rum för lärande i nära samverkan med lärare och studenter/elever, (c) höja kompetens och medvetenhet hos lärare och studenter med avseende på rummets betydelse för lärande. Projektgruppen består av universitetslärare och forskare inom institutioner för lärarutbildning, universi-

tetspedagogik, HUMlab⁴ och design vid Umeå universitet, Lunds universitet och Uppsala universitet.

Under åren 2004-2008 har ett antal studier inom ramen för våra reguljära verksamheter genomförts och redovisats i rapportform (Grysell 2005; Gruffman-Cruse m fl 2006; Gruffman-Cruse 2008). Resultaten visar att lärare ofta tar det fysiska rummet för givet i planeringen av kurser och undervisning. Såväl studenter som lärare anser att lokalerna är anpassade för traditionella undervisningsformer. De pekar på brister och problem som utgör hinder för pedagogisk kreativitet. Konsekvensen blir att de pedagogiska strategierna tenderar att anpassas till miljöerna, inte omvänt. Lärare och studenter menar att undervisningslokalerna bör utformas på ett flexibelt sätt med olika funktioner för att främja goda förutsättningar för lärande. Projektgruppen genomförde den första internationella konferensen i Sverige under temat "Spaces for Learning", vid Umeå universitet 2009. Medlemmar ur projektgruppen har bl a genomfört workshops och presenterat papers vid universitetspedagogiska konferenser i Umeå och på konferensen *Designs for Learning: A new conceptualization of learning* vid Stockholms universitet mars 2010.

Vi har valt att speciellt studera lärandemiljöerna inom lärarutbildningen. Lärarstudenter ska bland annat erövra specialpedagogisk kompetens för att kunna möta barns och ungdomars olikheter. Vi menar att det är nödvändigt att studenterna under sin utbildningstid får erfara och medvetandegöras om det fysiska rummets möjligheter och hinder i syfte att ta hänsyn till rummet som viktig faktor i planering av den pedagogiska praktiken. Genom att öka kompetensen och medvetenheten om fysisk miljö och lärande hos lärarutbildarna påskyndas processen att beakta miljön som en viktig ramfaktor vid planering av lärandesituationer inom den högre utbildningen mer övergripande. Lärarstudenterna får erfarenhet och ökad kunskap om betydelsen av fysisk miljö som stöd för lärande och utveckling. Enligt vår uppfattning innefattar detta en viktig potential för framtida utveckling av lärar- och annan högre utbildning.

⁴ HUMlab är en mötesplats för humaniora, kultur och informationsteknik vid Umeå universitet och sorterar under Humanistisk fakultet.

Metoden Gåtur (Touring interview)

Vi har för avsikt att undersöka hur det fysiska rummet i högre utbildning påverkar studenter. Vad signalerar det fysiska rummet vad gäller förväntningar, tillhörighet, utanförskap osv.? Vilken betydelse har studenters bakgrund, t ex kön, klass och etnicitet?

Vi avser att pröva metoden "Gåtur" i några av de kurser vi medverkar i under hösten 2010. Metoden kommer ursprungligen från USA, Storbritannien och Nya Zeeland där den benämns *walk-through evaluation* eller *touring interview*. Metoden har utvecklats av Ambrose (1998) till ett mer elaborerat arbetssätt med följande inslag:

- På förhand fastlagd rutt
- Ej fler än femton stopp där observationer och synpunkter noteras
- Deltagarantalet bör vara ca tio och inte fler än tjugo personer
- Gåturen kompletteras med arbete i grupper om cirka fyra personer
- Fokus i grupparbetet är diskussion av utvalda ämnen - bestämda dilemman och bearbetning av förslag på lösningar
- Uppföljning av grupparbetet genom diskussion och sammanfattning av gruppernas ståndpunkter
- Skriftlig rapportering sker genom listor med positiva och negativa synpunkter och förslag till förbättringar stopp för stopp

Gåturen tar cirka fyra timmar upp till en hel dag med denna modell. I vårt projekt tänker vi modifiera gåturen och genomföra den på ca två till tre timmar. Den fastlagda rutten består i vårt genomförande av tre stopp i så olika undervisningssalar som möjligt; föreläsningssal, undervisningssal i Humanisthuset och HUMlab. Gruppen består av ca trettio studenter. Gåturen inleds med information om hur turen ska genomföras och syftet med den. Gruppen delas in i tre grupper om max tio personer/grupp som vid varje stopp får kryssa i synpunkter av upplevelser vid respektive stoppunkt. Detta får ta ca en timme. Därefter samlas samtliga deltagare i en undervisningssal och delas in i sex grupper om fem deltagare. Gruppmedlemmarna redovisar sina synpunkter från de tre stoppen för varandra och dokumenterar på ett blädderblock. Uppföljning av gruppernas arbete sker genom redovisning av varje grupps blädderblocksanteckningar, diskussion och

sammanfattning. Inspelning av redovisningarna tillsammans med dokumentationen på blädderblocken bildar underlag för den skriftliga rapporteringen.

Referenser

Ambrose, I. (1990) *Evaluering av boligbebyggelser i brug. Helhedsvurderinger med brugerne som aktive deltagere*. Hörsholm: Statens byggforskningsinstitut.

Barnett, R. (2000) *Realising the University in an age of supercomplexity*, Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press

Biggs, J. (1999) *Teaching for quality leaning at university*. Buckingham, UK: Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Björklid, P (2005) *Lärande och fysisk miljö. En kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Forskning i fokus: 25. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Ditoe, W. (2006) *Seriously cool places; The future of learning-centered built environments*. In *Learning spaces*, ed.d.Oblinger. Washington, DC; Educause. <http://www.educause.edu/learningspacesch3>

Dudgdale, S., Torino, R. & Elliot, F. (2009) *A Case Study in master Planning the Landscape Hub Concepts for the University at Buffalo*. *EDUCASE Quarterly Magazine*, 32(1). [http://www.educause.edu/EDUCASE + Quarterly/EDUCASE Quarterly Magazine eVolum/ACaseStudyinMasterPlanningtheL/163848](http://www.educause.edu/EDUCASE+Quarterly/EDUCASE+Quarterly+Magazine/eVolum/ACaseStudyinMasterPlanningtheL/163848).

Gruffman - Cruse, E., Grysell, T., & Sundbaum, K. (2006) *Rum för lärande. Tänk efter, tänk nytt, tänk om*. Den sjunde universitetspedagogiska konferensen 2-3 Mars 2005. Konferensrapport. Umeå universitet: Skriftserie från Universitetspedagogiskt centrum 2006(1), 95 – 103.

Gruffman Cruse, E (2008) *Rum för lärande. Undervisningsmiljöns betydelse för lärare och studenter vid Lärarutbildningen*. Examensarbete, Inst. för Matematik, Teknik och Naturvetenskap, Umeå universitet.

Gruenewald, D A. (2003) *Foundations of Place: A Multidisciplinary Framework for Place-Conscious Education*. *American Educational Research Journal* Fall 2003 40 (3), 619-654.

Grysell, T. (2005) *Den fysiska lärandemiljön. Några universitetslärares idéer om ett rum för lärande*. Skriftserie från Universitetspedagogiskt centrum 2005(1). Umeå universitet.

- Hodneland, K B. (2007) Room for Children's Participation? Reflections on Communicative Practice in an Educational Context. Avhandling 31. 2007. Arkitekt­högskolan Oslo.
- Jamieson, P., Fisher, K., Gilding, T., Taylor, P G. & Trevitt, A C F. (2000). Place and Space in the Design of New Learning Environments. *Higher Education Research & Development*, 19(2), 221-236.
- Jamieson, P. (2003) Designing More Effective On-campus Teaching and Learning Spaces: A Role for Academic Developers, *International Journal for Academic Development*, 8(1/2) 119-133.
- JISC, Joint Information Systems Committee. (2006) *Designing spaces for effective learning: A guide to 21st century learning space design*. Bristol, UK: JISC Development Group.
- Johnson, C. & Lomas, C. (2005) Learning space: learning and design principles. *EDUCAUSE Review*, July/August 2005, 16-28. <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/erm0540.pdf>.
- KTH (2004). Lysande synpunkter. <http://www.learninglab.kth.se/documents-/2004MiLysandeSynpunkter.htm>.
- Locke, W. (2004) Specialism's for Generalists' Perspectives. *Policy and Practice in Higher Education*, 8 (1), 5-10.
- Marton, F. & Trigwell, K. (2000) Variatio est Mater Studiorum, *Higher Education Research and Development*, 19, 381-395.
- School Design and Planning Laboratory (2005) *Educational Facilities Planning and Design for Contemporary and Future Curricula*. School Design and Planning Laboratory, University of Georgia (2005). <http://www.coe.uga.edu/sdpl/>.
- Scottish Funding Council (2006) Spaces for learning: A review of learning spaces in further and higher education. Edinburgh, UK: SFC.
- Strange, C C & Banning, J H. (2001) Educating by Design. Creating Campus Learning and Environments That Work. San Fransisco: Jossey Bass.
- Säljö, R. (2000) Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv. Stockholm: Prisma.
- Taylor, A. (2000) *Programming and Design of Public Schools within the Context of Community*. The Clarence S. Stein Institute for Urban and Landscape

Studies at Cornell University.
http://www.newhorizons.org/strategies/learning_environments/taylor2.htm.

Temple, P. (2008) Learning Spaces in Higher Education: an Under- Researched Topic. *London Review of Education*, 6(3), 229-241.

Van Note Chism, N. (2006) *Learning Spaces*. Boulder, Colorado: Educase
Challenging Traditional Assumptions and Rethinking Learning Spaces.
www.educase.edu/learningspaces.

The art of/in research: assemblages at work

Ninni Sandvik

Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Østfold/Senter for barneforskning, NTNU

ninni.sandvik@hiof.no

Introduksjon

Dette PhD-prosjektet er en del av NFR- prosjektet: *Medvirkning i et relasjonelt perspektiv-med fokus på de yngste i barnehagen*, der tilsammen åtte forskere arbeider med seks ulike forskningsprosjekter som alle relaterer seg til de yngste barnas (1-3 år) medvirkning i barnehagen. Mitt prosjekt heter *Forstyrrelser av den "pedagogiske orden": Sammensetninger av begjær i småbarnspedagogiske praksiser*. Inspirasjoner fra Deleuze og Guattari⁵

I prosjektet har jeg hatt samtaler med tre førskolelærere, i tillegg til at jeg har vært til stede i to barnehager for å bli kjent med den konteksten førskolelærerne snakker ut fra. Jeg har også vært med i studentprosjektet "Arenaer for utforskning" og gjennomført en samtale med én studentgruppe i forbindelse med studentprosjektet. Med utgangspunkt i eksperimentell etnografi (Lather 2007), har jeg ønsket å skape rom for eksperimenterende samtaler med førskolelærer/studenter der de yngste barnas forstyrrelser av den pedagogiske orden var tema. Utgangspunktet for samtalen med førskolelærerne var praksisfortellinger fra førskolelærerne. Samtalen med studentene tok utgangspunkt i et videoklipp fra én av arenaene, tatt av studentene selv. Bakgrunnen for metodologien er at all teori alltid allerede er full av teori; tatt-for-gitt-forestillinger som bør pakkes ut og diskuteres (Lenz Taguchi 2008,

⁵ Dette paperet er et utsnitt fra en artikkel med samme navn som er publisert i *Reconceptualizing Educational Research Methodology* (<http://www.rerm.hio.no/index.php/rerm/index>).

Kolle, Larsen & Ulla 2010). Tanken er at det er mulig å forstyrre tatt-for-gitt-forestillingene og åpne for ny tenkning om praksis. Ved å se bortfor skillet mellom teori og praksis, kan praksis gis muligheter til å endre seg (Lenz Taguchi 2010).

Paperet og artikkelen springer ut av en norsk kontekst hvor småbarnsforskningen synes å være gjennomtrukket av det Davies (2010) kaller en fenomenologisk ide om subjektet som individualisert, atskilt og selvstendig. Konfrontert med Deleuze sin immanensfilosofi blir det imidlertid mulig (og ønskelig?) å tenke subjektet som immanent. Jeg kommer tilbake til begrepet immanens i neste seksjon i dette paperet.

En slik vending mot 'det immanente subjektet' krever en åpenhet henimot det ennå ukjente og utenkte. Dette er noe som i neste omgang utvilsomt korresponderer med kompleksiteten og mangetydigheten i småbarnspedagogiske praksiser. Gjennom å trekke veksler på notater fra feltarbeidet mitt, vil jeg i dette paperet utforske potensialene i immanent tenkning knyttet til analyseprosessene i forskningsarbeidet. For å øke farten i tenkeprosessene, inkluderes et maleri av den norske maleren Lars Elling i det jeg kaller 'forskningsassemblage' (Sandvik, 2010). Forskningsassemblaget settes i arbeid i ulike sirkulære og horisontale bevegelser i analyseprosessen (Lenz Taguchi, 2010). De sirkulære bevegelsene betegner det å sette ned tempoet i analysearbeidet, se en gang til gjennom f.eks. dekonstruktive tilnærminger. De horisontale bevegelsene innebærer å sette opp tempoet i analysen, slik at man åpner for tanker så og si 'uten grunnlag' i det pågående arbeidet: frie assosiasjoner som ikke umiddelbart anses som relevante kan skape nye tilnærminger til det aktuelle temaet.

Epistemologiske innganger: Deleuze sin immanente ontologi

Både substansielt, epistemologisk og metodologisk er mitt prosjekt filosofisk inspirert, og forsøker å *tenke med* den franske filosofen Gilles Deleuze. I Deleuze sin immanensfilosofi, ses livet som et uendelig plan uten stabile skiller mellom elementene: de menneskelige og ikke-menneskelige, tid og rom (Deleuze 2005). For Deleuze finnes det bare én eksistens og den virker i alle ting (May 2005). Fraværet av stabile skiller mellom elementene gjør at de fritt kan 'passere inn i hverandre' (Massumi, 2002, s. 8-9) og skape "maskinerier" eller sammensetninger av intensiteter og krefter som beveger seg hurtig og langsomt, som stanser opp, skyter ny fart og kollapser, avhengig av hvordan elementene i komposisjonene berører og beveger hverandre. I hverdagspråket uttrykkes slike intensiteter og krefter som f.eks. "hjertet banket fortore med en gang jeg så den kjolen", "jeg mistet nesten pusten da han kom inn i rommet" og

“lufta gikk helt ut av ballongen etter lunsj”. Begrepene ‘immanens’⁶, ‘desire’/begjær⁷, ‘fluktlinjer’ og ‘assemblage’⁸ settes i arbeid (Lather, 2007) i møte med deler av materialet, noe som kan bevege pedagogisk tenkning og oppmuntre til å gå bortenfor skillet mellom teori og praksis (Lenz Taguchi, 2009).

Analytisk tilnærming

I den valgte tilnærmingen til analysen trer inspirasjonene fra Deleuze sin immanensfilosofi tydelig frem. Jeg foreslår en desentrering av forskersubjektet, slik at forskeren ikke lenger er i sentrum, men ses som en av mange elementer i prosessen (Sandvik, 2010). Gjennom å se forskerens kropp/sinn, feltnotater og et maleri av Lars Elling som et ”forskningsassemblage”, eller et ”tenkemaskineri”, sidestilles forskerens bidrag med både feltnotater og maleriene. Begrunnelsen for å introdusere et maleri i assemblaget er Deleuze sin oppfordring til å ”lese med kjærlighet” d.v.s. å sette tekster i forbindelse med noe utenfor tekstene selv, noe som ikke har noe med tekstene å gjøre, for å eksperimentere med dette kan skape nye og uventede tanker (Deleuze & Parnet, 2006: 7–9). Maleriet ‘passerer gjennom’ (Massumi, 2002) både forskerens kropp/sinn og en episode fra feltarbeidet og virker som en motor, ved å vitalisere tenkningen, slik at den aksellererer uten at relevansen til barnehagepraksiser forsvinner. I det følgende skal jeg konkretisere dette.

⁶ *Immanens*: Deleuze sin filosofi ser livet og verden som et uendelig plan uten et stabilt skille mellom de ulike elementene (Deleuze, 2002). ‘Climate, wind, season, hour are not of another nature than the things, animals, or people that populate them, follow them, sleep and awaken within them’ (Deleuze & Guattari, 2007: 290).

⁷ *Begjær* I en barnehagekontekst klinger begrepet begjær litt uvant fordi det for noen har erotiske konnotasjoner. Deleuze prøver å de-seksualisere og de-individualisere begrepet. Han er kritisk til eventuelle allianser mellom begjær/nyttelse og mangel, fordi man da lett ser begjær som en umettelig indre tørst eller som en prosess hvis mål er grenseløs nytelse. I stedet foreslår Deleuze og Guattari å se begjær som produksjon (Ross 2005).

⁸ *Assemblage*: virksomme sammensetninger av krefter. *I hvert assemblage møter og forbindes partiklene, intensitetene og kreftene med kreftene og intensitetene I de andre komponentene [...]* (Currier, 2003; 325, min oversettelse).

Et eksempel fra analysearbeidet

Det aktuelle feltnotatet forteller om en gutts bevegelser i det jeg som forsker ankommer barnehageavdelingen:

Jeg kom til barnehagen ca. kl. 09.15, det var ikke så mange barn i rommet, de fleste var inne på et lukket rom. Kun ett barn under tre år til stede: Oliver på 1 år. Han var rolig og virket fornøyd, men forsvant relativt raskt ut av rommet da jeg kom inn (feltnotat, 11.11.08).

Gutten forlot rommet kort tid etter min ankomst. Ved å la maleriet 'passere gjennom' (Massumi, 2002) feltnotatene og omvendt, provoseres ulike tilvante forestillinger. Her skal jeg kort behandle tre av disse.



Lars Elling: Duck and Cover

Bortenfor ideen om linearitet

Maleriet forstyrrer forestillingen om bevegelser som linjer fra *fra* ett punkt *til* et annet, siden det ikke er mulig å si om jenta løper bort *fra* noe eller *mot* noe. Ved å la episoden med gutten som forlot rommet rett etter jeg ankom avdelingen, 'passere gjennom' maleriet, skjer det noe med tenkningen. Min intuitive reaksjon på stedet kretset i stor grad rundt spørsmålet om gutten forlot rommet fordi han var redd meg/ikke ville ha noe med meg å gjøre; altså om hans bevegelser primært var en bevegelse *bort fra* noe. Eller om hans bevegelser var koblet til noe mer interessant i et annet rom; en bevegelse mot noe. Slike refleksjoner sitter fast i en linearitet som lukker blikket for andre interessante elementer i småbarnas kroppslige bevegelser.

Fordi maleriet presenterer et fiksert øyeblikk atskilt fra begynnelse og slutt, på en for meg ukjent begivenhet, blir det åpenbart at funderinger om bevegelsers start- og endepunkter blir umulig, og kanskje heller ikke særlig relevante. Derigjennom skapes et taktskifte i lesningen av feltnotatene, som trekker oppmerksomheten bort fra linearitet og inn i mer åpne og immanente terreng. I slike terreng er det mulig å se bevegelser som produktive deler av et assemblage of desire/begjær uten å fikserte deres start- og endepunkter. Det målrettede aspektet ved bevegelsene trer i bakgrunnen, til fordel for bevegelsenes intensiteter og krefter. Disse forbindes med andre intensiteter og krefter i det fysiske rommet, personene som er tilstede, luktene, materialene og lydene. Et slikt perspektiv flytter fokuset fra essensierende mangelfinisjoner av de yngste barnas kroppslighet over mot mulige potensialer i assemblager/sammensetninger av desire/begjær. Og det er ved å koble tenkningen en smule bort fra den bestemte gutten og over på ideen om slike sammensetninger ukjente tanker om hvordan voksne kan legge merke til sammensetningene av begjær og vurdere muligheten til å hekte seg på dem oppstår. Derigjennom forskyves tankene bort fra sirkulære årsak-virkning-funderinger til mer horisontale bevegelser knyttet til fremtidige praksiser.

Bortenfor ideen om representasjon

Ved å ta Deleuze sin kritikk av ideen om representasjon ⁹ (1994) i betraktning, skimtes den andre muligheten til å utfordre vanemessig tenkning, denne gangen om representasjon. Måten jentas ansikt er malt utelukker mulighetene til å fortolke hennes ansiktsuttrykk som re-presentasjoner av følelser/tanker. Maleriet kan derfor virke som intensitet og krefter mer enn som identitet og essens. På samme måte var guttens ansikt skjult for meg idet han gikk ut av rommet mens bevegelsene 'passerte gjennom' meg som intensiteter og krefter i en immanent forstand.

Maleriet fremskaffer mulighetene for å tenke bevegelser som presentasjoner; de presenterer seg *i* verden, fordi de er *av* verden (Barad, 2007). Ses bevegelsene som presentasjoner mer enn som re-presentasjoner, er det mulig å få øye på vår begrensede tilgang til å forstå barns intensjoner, følelser og desire/begjær. Dette er i så fall et brudd med tradisjonell tenkning og forskning i barnehagesektoren, der forståelse av barn og empati promottes som kjerneverdier. Douglas Crimp (2009) er kritisk til en slik fokusering på forståelse og empati: *'empathy only gets constructed in relation to sameness, it can't get constructed in relation to*

⁹ Deleuze er i utgangspunktet ikke interessert i om språket er i stand til å representere virkeligheten. Hans poeng er at re-presentasjon medierer alt, men beveger lite eller ingenting.

difference (s. 263). Dersom Crimps argumentasjon holder, og empati alltid konstrueres i forhold til likhet, begrenses samtidig mulighetene for forskjellighet, fordi den andres fokus/følelser/tanker erstattes av ens eget (Johannesen og Sandvik, 2008). Levinas (2004) sitt postulat om at man aldri fullt ut kan forstå den Andre, trekker i liknende retning. Både Crimps og Levinas sine perspektiver forsterkes av maleriet, der det utydelige ansiktet lokker analysen inn i et terreng av forskjellighet fremfor likhet, nettopp fordi forståelsen av jenta ligger utenfor mulighetenes rekkevidde. Som Deleuze kanskje ville sagt: Og, og, og.....

Bortenfor skillet mellom pedagogikk og politikk

Assemblaget tredje mulighet til å utfordre vanemessig tenkning presenterer seg i maleriets tittel: "Duck and Cover". Duck and cover refererer til et slagord som de nordamerikanske myndighetene brukte i forbindelse med etterkrigstidens atomprøvesprengninger. Befolkningen fikk beskjed om å beskytte seg mot evt. farlige stråler gjennom å bøye seg ned og gjemme seg under bord etc. når varselssignalene om prøvesprengninger lød på radioen. Forkledd i de beste intensjoner fikk befolkningen et totalt ubrukelig råd. Sprengningenes virkninger trosset myndighetenes forestillinger om gjemmestedenes sikkerhetsgarantier.

Tilsynelatende har ikke slagordet Duck and Cover noen relevans til gutten i barnehagen, det finnes ingen forbindelser verken i tid eller sted. Likevel er det mulig å skape en bakvendt forbindelse mellom USAs politikk og barnehageforskning, gjennom å re-tenke forskerens ankomst og tilstedeværelse i barnehagen. Fokuset dreies i denne sammenhengen fra forskerens gode intensjoner over mot virkningene av en plutselig og uforutsigbar innblanding i hverdagslivet til små barn. Rhedding-Jones (2005: 86-87) påpeker nødvendigheten av å tenke gjennom maktens virkninger i forskningssammenhenger. Tittelen Duck and Cover fremhever en viktig etisk dimensjon ved forskning blant de yngste barna; den bringer til forgrunnen noen menneskers underpriviligerte posisjoner (les: barna) og uvitenheten og arrogansen hos dem i privilegerte posisjoner (les: forskere). Barna her ble ikke informert på forhånd om forskerens ankomst, noe som følger av voksne forestillinger om små barn begrensede kapasitet til å forstå og forholde seg til fremtidige datoer og klokkeslett. Gjennom at maleriets tittel passerer gjennom forskningsassemblaget blir behovet for å informere barna på forhånd tydeligere.

Relevans for praksis

Å arbeide slik at filosofiske begreper settes i arbeid med små episoder fra barnehagepraksiser og i tillegg å koble det hele opp mot et maleri er ikke å arbeide virkelighetskonstaterende, men virkelighetsreflekterende og –

korrigeringene (Søndergaard og Staunes (?). Det å inkludere et maleri i et forskningsassemblage, kan medvirke til en annen tenkning enn en vanemessig repetisjon av det allerede sagte og tenkte. Særlig fordi malerier bidrar til å løfte tenkningen ut av hegemoniske barnehagediskurser, slik jeg har drøftet her.

Bl.a. kan dette bidra til økt aksept for praksisenes kompleksitet. Noe som kan presentere en mulig motstand mot viljen til å forenkle og kontrollere pedagogiske praksiser. MacLure (2006) argumenterer for en 'errant, eccentric (ex-centric) movement (after for example, Derrida, 1990) within the space of qualitative method, to open new, unpredicted issues and questions' (s. 729). Hennes konsept produktive og irriterende forskningsmetoder er både provoserende og appellerende og oppfordrer til forskerpraksiser som arbeider med å åpne for 'education's occulted Other' (MacLure, 2006: 730).

I neste omgang kan dette åpne opp for en produktiv og nødvendig tvil om verdien av diskursenes privilegiering av målrettethet i småbarnas kroppslige forflytninger. En forskyvning av oppmerksomheten fra bevegelsenes eventuelle målrettethet, som har et lineært fokus, til krefter og forbindelser i ulike assemblager med rhizomatiske innganger, åpner opp for dekonstruktive tankeprosesser angående pedagogisk tenkning omkring målrettethet og tydelighet som verdi. Derigjennom kan man åpne for kritisk tenkning i forhold til en pågående politisk og pedagogisk tendens til å ville kartlegge og vurdere barns kompetanser i forhold til gitte standardiserte mål (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Ved å la seg lede av maleriet til å gå bortenfor ideen om representasjon, er det mulig, slik jeg har vist, at interessen for forståelse og empati blekner, nettopp fordi den kan stå i fare for å kaste skygger over forskjellighet. Dette vil i så fall være en høyst relevant vending i pedagogisk tenkning og praksis, noe som vil kunne virke i inkluderende retninger.

Til slutt er maleriets tittel relevant i forhold til å skape en økt etisk bevissthet om de maktproduksjoner som finner sted, ikke bare i forbindelse med forskning, men også i daglige praksiser i barnehagen. Tatt-for-gitt-forestillinger om små barn avsløres lettere når man skaper et omkast og setter voksne i en underpriviligert posisjon, slik USAs befolkning var i forbindelse med atomprøvesprengningene.

Referanser

Deleuze, G., Parnet, C. (2006) *Dialogues II*. London: Continuum.

Deleuze, G., Guattari, F. (2007) *A thousand Plateaus. Capitalism and Schizophrenia*. London and New York: Continuum.

Barad, K. (2007) *Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham : Duke University Press.

Johannesen, N. Sandvik, N. (2008) *Små barns medvirkning- noen perspektiver*. Oslo: Cappelen DAMM.

Kunnskapsdepartementet (2008-2009) St. meld. 41: *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Lather, P. (2007) *Getting lost. Feminist efforts towards a double(d) science*. New York: State University of New York Press

Lenz Taguchi, H. (2009) *Going Beyond the Theory/Practice divide in Early Childhood Education. Introducing an intra-active pedagogy*. London, New York: Routledge

Massumi, B. (2002) Introduction: Like a thought, i B. Massumi (red) *A Shock to Thought: Expression after Deleuze and Guattari*. London: Routledge. s.xiii-xxxix.

Olsson, L. (2009) *Movement and Experimentation in Young Children's Learning*. Deleuze and Guattari in Early Childhood Education. Umeå : Umeå Universität.

Rhedding-Jones, J. (2005) *What is Research? Methodological practices and new approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.

Sandvik, N. (2010) The art of/in Educational Research. *Reconceptualizing Educational research methodology*, 1:1, 29-40.

Kolle, T., Larsen, A.S. & Ulla, B. 2010, *Pedagogisk dokumentasjon: inspirasjoner til bevegelige praksiser*, Fagbokforl., Bergen.

Lather, P.A. 2007, *Getting lost : feminist efforts toward a double(d) science*, State University of New York Press, Albany.

Lenz Taguchi, H. 2008, "Intra-aktivt pedagogisk arbeid for inkludering og rettferdighet" , i R.Pettersen (red.) *Barnehagen som læringsarena. Skrifter fra Nordiske Impulser 2008*, Oslo: SEBU Forlag, Pedagogisk Forum, Barnehageforum.no., 45-68.

Lenz Taguchi, H. 2010, *Going beyond the theory: practice divide in early childhood education : introducing an intra-active pedagogy*, Routledge, London.

Att intervjua unga utan fullständig gymnasieutbildning – utmaningar och strategier

Lena Lidström

Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap, Umeå universitet

lena.lidstrom@educ.umu.se

Glappet mellan skola och arbete

Ungas övergångar från skola till arbete har i många länder blivit längre och mer vanskliga de senaste decennierna. En grupp som möter särskilda svårigheter att etablera sig på arbetsmarknaden och risker för social exklusion är unga med ofullständig gymnasieutbildning. Den ökande andelen ”unga utanför” saknar ofta fullständig gymnasieutbildning (SOU 2003:92), och saknar slutbetyg gör framförallt unga som har funktionshinder, utländsk bakgrund eller lågutbildade föräldrar (Riksrevisionsverket 2006; Skolinspektionen 2009). Svenska studier pekar på brister och stora lokala skillnader när det gäller politiska och institutionella strategier för att unga ska fullfölja sin gymnasieutbildning och för att underlätta deras övergångar mellan skola och arbete (Hansson & Lundahl 2004; Lidström 2009; Skolinspektionen 2009).

Projektet ”Osäkra övergångar”

I ett nystartat, större, fyraårigt forskningsprojekt ”Osäkra övergångar. Unga utan fullständig gymnasieutbildning: vägarna och åtgärderna i longitudinellt perspektiv” kommer vi att studera frågorna ovan i såväl strukturella och institutionella analyser som biografiska studier. En delstudie - den jag knyter an till i detta paper - ska baseras på intervjuer med cirka åttio unga vuxna med ofullständig gymnasieutbildning som bor i ett tjugotal strategiskt utvalda svenska kommuner. Vi ska i två intervjuer med cirka ett års mellanrum fånga deras berättelser om gymnasietiden och förloppet därefter, och om deras möten med olika insatser avsedda att främja möjligheter i utbildning och arbetsliv. För de intervjuer jag ska genomföra är jag mån om att inkludera ett antal unga med funktionsnedsättningar.

I jämförelse med mina tidigare erfarenheter av forskningsintervjuer med arbetslösa unga vuxna med olika utbildningsbakgrund (Lidström 2009) antar jag att *fler* - men inte alla - intervjupersoner i det nya projektet befinner sig i utsatta

livssituationer. Det behöver jag planera inför, även om jag samtidigt utgår från att alla intervjupersoner har resurser, förhoppningar och erfarenheter av framgångar.

Syftet med detta paper är att öka kunskapen om kritiska etiska, metodologiska och praktiska aspekter med att involvera unga som riskerar social exklusion i forskning. Särskilt behandlas svårigheter och utvägar för att rekrytera intervjupersoner och för att bygga intervjuallianser.

Att involvera unga som riskerar marginalisering

Ungas röster har fått större utrymme i forskningen de senaste tjugo åren. Det har bidragit till en utveckling av angreppssätten, framförallt kvalitativa och deltagande sådana, och till en intensifierad forskningsdebatt om etiska frågor (Conolly 2008; Morrow 2008). Med ungas deltagande avser forskare olika saker: (i) att insamla ungas utsagor, (ii) att använda aktiverande metoder vid insamlandet, eller (iii) att unga fungerar som medforskare. En trend är att allt fler använder unga som medforskare. Ett sådant angreppssätt är dock inte alltid eftersträvanvärt menar Conolly (2008) utifrån sin studie av socialt exkluderade unga, men att uppgiftsbaserade aktiviteter i hennes studie bidrog till ökat engagemang bland deltagarna. Vår intervjustudie i projektet "Osäkra övergångar" kommer att fokusera på ungas utsagor, och eventuellt inbegripa någon form av aktiverande metod.

Att forskning involverar deltagare från utsatta grupper anses särskilt viktigt (Bhopal 2010; Conolly 2008; Emmel m.fl. 2007). Andra problematiserar emellertid dikotomin mellan utsatta respektive icke utsatta forskningsdeltagare (Taket 2008), risken att reproducera stereotyper i specialpedagogisk forskning (Tangen 2008) och ungdomsforskningens fokus på riskgrupper – arbetslösa, drop-outs, kriminella, unga föräldrar etc. – medan situationen för "vanliga" unga åsidosätts (Bennet m.fl. 2003). Samtidigt konstateras att *vissa* riskgrupper försummas i forskning, t.ex. unga med inlärningssvårigheter och individer som har svårt att uttrycka sig (Lennox m.fl. 2005; Thompson & Phillips 2007).

Diskussioner som rör frågor om etik och makt är frekventa i forskning med unga och unga i utsatta situationer (Conolly 2008; Morrow 2007). Tre aspekter som ofta diskuteras är: (i) att ungas kompetens, perception och referensramar varierar beroende på sociala skillnader, (ii) att unga riskerar att exploateras i interaktioner med vuxna forskare, och (iii) att skilda referenspunkter och maktrelationer mellan vuxna forskare och unga deltagare blir problematisk i tolkning, analys och presentation av forskningsresultat (Morrow 2008). Frågor om

informerat samtycke, konfidentialitet och kontakten med deltagaren får mycket uppmärksamhet i forskning. Men det är också viktigt att vara medveten om att ojämna maktrelationer inte kan övervinnas en gång för alla utan fordrar forskarens kontinuerliga reflektion (Conolly 2008). Till etiska frågor hör även forskarens makt att välja undersökningsgrupp och teoretiska utgångspunkter samt forskarens ansvar att beakta konsekvenser för bredare grupper av unga människor och möjliga policyimplikationer (Morrow 2008).

Att rekrytera från grupper ”hard to reach”

I forskningen behandlas att det finns särskilda svårigheter med att rekrytera deltagare från riskgrupper. Ett bekymmer är att överhuvudtaget få kontakt med potentiella deltagare. Enligt Emmel m.fl. (2007) är tre vanliga tillvägagångssätt snöbollsmetoden, annonser av olika slag och att gå via ”gatekeepers”, dvs. organisationer där de individer man försöker nå finns samlade. Eftersom vår studie ska genomföras i tjugo kommuner spridda över Sverige är snöbollsmetoden eller annonser svåra att genomföra. Därför planerar jag att gå via en eller flera gatekeepers. Valet av gatekeeper är väsentligt eftersom organisationen kan ha ett intresse av att tysta och skydda (vissa) unga människor (Reeves 2007), och för att individens mån av tillit till organisationen påverkar relationen till forskaren och därmed utfallet (Emmel m.fl. 2007.). Emmel m.fl. (2007) identifierar tre typer av gatekeepers - formella, mångsidiga och informella - och finner att den mångsidiga typen fungerade bäst i deras studie av socialt utsatta människor. Utifrån deras definitioner konstaterar jag att det knappast finns någon mångsidig (eller informell) organisation för unga med ofullständig gymnasieutbildning. Därför kommer vi att nyttja någon formell gatekeeper, och jag planerar att gå via Arbetsförmedlingen åtminstone för intervjuerna med unga funktionshindrade. Arbetsförmedlingen finns i alla svenska kommuner, har ett dataregister som innefattar mina urvalskriterier och har ställt sig positiva till att bidra. Andra möjliga verksamheter skulle kunna vara utbildningsanordnare eller ungdomsprojekt. En nackdel är att urvalet skulle begränsas till unga som deltar i vissa typer av aktiviteter vid intervjutillfället.

En utmaning vid den första kontakten blir att motivera potentiella informanter att delta och samtidigt beakta forskningsetiska principer om deltagandets frivillighet. I forskning nämns argument man kan framhålla som forskare: att deltagare får chansen att prata om sin situation med någon som verkligen lyssnar, att det inte finns några rätt eller fel i livsberättelser, att deras röster ger avtryck i forskning samt att kompensera deras deltagande. Betydelsen av forskarens attityd lyfts också fram, och att öppenhet och genuint intresse är gynnsamt. Vidare uppmärksammas särskilda aspekter när man ska rekrytera mindre resursstarka forskningsdeltagare via en formell gatekeeper. I de fallen behöver

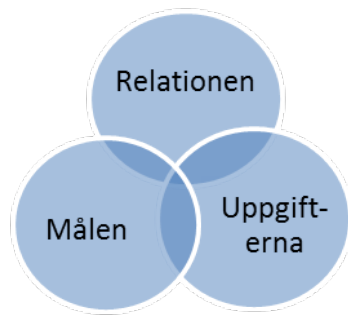
forskaren vara tydlig gentemot deltagaren att det inte finns några länkar mellan organisationen och forskaren, och undvika sådant som kan förknippas med organisationen (Emmel m.fl. 2007). Av den anledningen kommer jag vid den första kontakten med potentiella deltagare att betona min fristående ställning och erbjuda mötesplatser som inte förknippas med skola, arbetsförmedling eller andra myndigheter. Enligt min erfarenhet är andra konkreta metoder att betona deltagandets frivillighet och att vara öppen för förhandlingar, t.ex. att personen får bestämma tid och plats.

Att bygga intervjuallianser

I forskningen behandlas att det kan vara svårare att skapa intervjuallianser med personer som riskerar marginalisering. Dåliga erfarenheter från skola och andra myndigheter kan leda till misstänksamhet och bristande tillit i möten med forskare och andra representanter för det "etablerade samhället" (Emmel m.fl. 2007; Reeves 2007).

Jag använder några strategier i professionella möten med personer som kan befinna sig i utsatta livssituationer. Innan jag börjar med min agenda ger jag individen möjlighet att prata om vad som är viktigt och aktuellt vid intervjutillfället, alltså vart personen befinner sig tanke- och känslomässigt. I det skedet använder jag medvetet samtalmetodiska färdigheter med fokus på aktivt lyssnande, klagörande frågor och att "spegla tillbaka" det individen uttrycker utan att tolka eller värdera. En annan taktik använder jag i intervjuer som präglas av spänningar, och innebär att jag upprepar och understryker deltagandets frivillighet: Att personen under pågående intervju och utan några som helst konsekvenser kan avstå från att svara på mina frågor eller gå ut genom dörren och aldrig se mig mer. Det leder vanligen till fnissningar, försäkringar om att personen vill intervjuas och lättad stämning. Ingen har tystnat eller lämnat rummet, men av andra responser förstår jag att sådana enkla utspel från min sida inte fungerar och att mer nedtonade och långvariga ansträngningar fordras. Sammantaget innebär mina strategier att jag släpper kontrollen och gör situationen förhandlingsbar för intervjupersonen. I forskningen på området framgår andra metoder för att uppnå detta (se en översikt i Kirk 2007). Vidare argumenteras utifrån sådana ledmotiv, exempelvis, för olika sätt att skapa tillit (Liamputtong 2007), för aktiverande övningar (Conolly 2008), för att fokusera individens berättelser (Czarniawska 2004) och för vissa samtalsmetodiska metoder och färdigheter (Reid 2008).

Gabriel (2009), som använder begreppet *forskningsallians*, skissar en modell med tre komponenter (se figur 1) och uppger forskarens huvuduppgifter inom varje del.



Figur 1: Forskningsalliansen (Gabriel 2009, s 148).

Relationskomponenten avser relationens form, kvalitet och process; anknytningen mellan forskare och deltagare; samt en "compassionate distance" (en vilande närvaro av empati och gränssättning som framkallas vid behov). *Målkomponenten* innefattar syftet med forskningsprojektet och forskningsfrågorna. *Uppgiftskomponenten* avser genomförandet av intervjun under etiska former och att komma överens om deltagandet.

Gabriels modell är en aning begränsad, exempelvis saknar jag kontextuella aspekter och ett vidkännande av att såväl forskare som intervjupersoner kan ha ytterligare mål än de officiella. Modellens enkelhet bidrar dock till att den är lätt att hålla i minnet och analysera intervjuer utifrån. Dessutom ger Gabriel mig termer för att försöka beskriva mina erfarenheter av att bygga allianser med människor i utsatta livssituationer: Jag uppfattar att relationskomponenten vanligen tar mer tid i anspråk, och särskilt inledningsvis får jag hålla tillbaka mål- och uppgiftskomponenterna. Men även efter jag varseblivit en tillåtelse från intervjupersonen att gå vidare och ta itu med mina egentliga frågor fordras fortsättningsvis en "compassionate distance" på hög beredskapsnivå.

Avslutande kommentarer

I arbetet med detta paper har jag begrundat min ståndpunkt när det gäller dikotomin mellan utsatta respektive icke-utsatta människor. Jag kan inte blunda för de skillnader jag iakttagit i professionella möten med personer i trygga ekonomiska och sociala situationer respektive personer i marginaliserade positioner. De sistnämnda inleds sällan på pluskontot, och tarvar vanligen mer sensibilitet, fantasi och respons från min sida. Att synliggöra sådana skillnader är angeläget. Om jag bortser från mitt ansvar som forskare i det avseendet bidrar jag till större bortfall, skevare urval och mindre uppriktiga utsagor än nödvändigt i min studie. Däremot uppfattar jag kategoriseringar i utsatta respektive icke-utsatta alltför förenklade. Mer fruktbart i möten med unga drop-outs är en acceptans för heterogenitet och mångtydighet, liksom en medvetenhet om att det finns olika

typer av utsatthet, att individer hanterar marginalisering på olika sätt och att sårbarhet inte alltid är särskilt uppenbar.

För det andra drar jag slutsatser om forskningsfältet. Att det finns forskning om att involvera unga människor som riskerar social exklusion var en positiv överraskning. Därmed finns kunskaper och erfarenheter att ta del av inför min kommande intervjustudie. Dessutom har arbetet med detta paper väckt mitt intresse för att bidra till forskningsområdet utifrån min intervjustudie. En försummad vinkel i tidigare forskning om att involvera unga är – paradoxalt nog – att helt enkelt fråga intervjupersonerna: Vad är anledningen till deras deltagande? Vilka var deras farhågor inför intervjun? Hur tror de att forskare kan nalkas unga som är tveksamma för att de ska tacka ja till att delta? En annan aspekt handlar om att analysera i vilken mån olika strategier för att skapa intervjuallianser verkar fungera, baserat på de anteckningar jag kommer att göra efter varje intervju. Det är alltså i sådana frågor som jag tänker mig kunna bidra till ökad kunskap efter mina intervjuer med unga utan fullständig gymnasieutbildning.

Referenser:

- Bennet, A., Cielik, M. & Miles, S. (2003). *Researching youth*. New York: Palgrave Macmillan.
- Bhopal, K. (2010). Gender, identity and experiences: Researching marginalized groups. *Women's Studies International Forum*, doi:10.1016/j.wsif.2009.12.005.
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in social science research*. London: Sage.
- Conolly, A. (2009). Challenges of Generating Qualitative Data with Socially Excluded Young People. *International Journal of Social Research Methodology*, 11:2, 201-214.
- Emmel, N., Hughes, K., Greenhalgh, J. & Sales, A. (2007). Accessing Socially Excluded People – Trust and the Gatekeeper in the Researcher-Participant Relationship. *Sociological Research Online*, 12:2, 1-14.
- Gabriel, L. (2009). Exploring the researcher-contributor research alliance. I: Gabriel, L. *Relational ethics in practice: narratives from counselling and psychotherapy*
- Hansson, K. & Lundahl, L. (2004). Youth politics and local constructions of youth. *British Journal of Sociology of Education*, 25:22, 161-178.
- Kirk, S. (2006). Methodological and ethical issues in conducting qualitative research with children and young people: A literature review. *International Journal of Nursing Studies*, 44, 1250-1260.

- Lennox, N., Taylor M., Rey-Conde, T., Dain, C., Purdie, D. & Boyle, F. Beating the barriers: Recruitment of people with intellectual disability to participate in research. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49:4, 296-305.
- Liamputtong, P. (2007). *Researching the vulnerable: a guide to sensitive research methods*. London: Sage.
- Lidström, L. (2009). *En resa med osäkra mål. Unga vuxnas övergångar från skola till arbete i ett biografiskt perspektiv*. Umeå: BUSV, Umeå universitet.
- Morrow, V. (2008). Ethical dilemmas in research with children and young people about their social environments. *Children's Geographies*, 6:1, 49-61.
- Reeves, J. (2007). 'Tell Me Your Story': Applied Ethics in Narrative Research with Young Fathers. *Children's Geographies*, 5:3, 253-265.
- Reid, H. L. (2008). Career guidance for at risk young people: Constructing a way forward. I: Athanasou & Van Esbroeck (red.). *International Handbook of Career Guidance*. Dordrecht: Springer.
- Riksrevisionsverket (2006). *Elever med funktionshinder*. Stockholm: Riksrevisionsverket.
- Skolinspektionen (2009). *Varannan i mål. Om gymnasieskolans (o)förmåga att få alla elever att fullfölja sin utbildning*. Kvalitetsgranskning. Rapport 2009:1.
- SOU 2003:92. *Unga utanför*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Taket, A. (2008). Review. Researching the vulnerable: a guide to sensitive research methods. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 32:2, 195-196.
- Tangen, R. (2008). Listening to children's voices in educational research: some theoretical and methodological problems. *European Journal of Special Needs Education*, 23:2, 157-166.
- Thompson, S. & Phillips, D. (2007). Reaching and Engaging Hard-to-Reach Populations With a High Proportion of Nonassociative Members. *Quality Health Research*, 17:9, 1292-1303.

Att möta flickors berättelser om svåra livssituationer

Anneli Nielsen

Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap, Umeå universitet
anneli.nielsen@educ.umu.se

Although not always referred to explicitly as reflexivity, the project of examining how the researcher and intersubjective elements impact on and transform research has been an important part of the evolution of qualitative research (Finlay 2003, p. 5).

Mitt avhandlingsprojekt handlar om tonårsflickors livsberättelser.¹⁰ Det gemensamma för de flickor som intervjuats är att de på olika sätt och i varierande utsträckning upplevt svårigheter under uppväxten. Ett reflexivt förhållningssätt är enligt min uppfattning en förutsättning för att bedriva forskning på ett etiskt och transparent sätt och det har därför präglat mitt avhandlingsarbete. Reflexivitet inom kvalitativ forskning handlar om att ständigt ifrågasätta vad vi vet och hur vi vet något (Hertz 1997). Det kräver att forskaren vänder blicken även mot sig själv och sina egna förutsättningar (Finlay 2003). Genom ett reflexivt förhållningssätt kan forskaren öka sin egen medvetenhet om hur hennes egen position och hennes egna intressen och erfarenheter påverkar och är en del av alla faser i

¹⁰ Under två år har elva tonårsflickor och unga kvinnor mellan 16 och 20 år intervjuats vid tre eller fyra tillfällen. Flickorna har rekryterats till studien genom ledare för statliga institutioner samt för en tjejgruppsverksamhet. Det övergripande syftet är att utifrån en grupp tonårsflickors livsberättelser undersöka hur de berättar om och reflekterar över sig själva och sina liv, i synnerhet i relation till skolan och de människor de mött där men också i relation till familjen och kamrater. Primära frågeställningar är: *Hur situerar flickorna sig själva i berättelserna, i förhållande till de sammanhang de ingår och ingått i? Hur gestaltas handlingsutrymme/agency i deras berättelser?* Intervjuerna har varit ostrukturerade och semistrukturerade och de har varat mellan 60 och 180 minuter. Flickorna kommer att intervjuas igen inom ett år och de kommer då att få möjlighet att ta del av några av mina tolkningar av deras berättelser.

forskningsprocessen (Harding 1986). Att situera sig själv som forskare och att synliggöra sin egen forskarblick innebär därmed en stor utmaning.

Under dialogkonferensen i Halden presenterade jag ett antal metodologiska aspekter på mitt avhandlingsprojekt. Den övergripande fråga som lyftes till seminariet löd: *Hur kan vi som forskare förhålla oss reflexiva till såväl forskningsprocessens olika stadier som till vår egen forskarblick och till våra möten med människor och deras berättelser?* Syftet med föreliggande text är att föra ett resonemang kring just den frågan samt att ge en bild av hur reflexivitet får betydelse i min forskning. Texten består av en kortfattad beskrivning av reflexivitet samt hur jag förhåller mig till reflexivitet som praktik. För att synliggöra det reflexiva arbetet vävs i denna beskrivning en skildring av metodologiska aspekter från mitt avhandlingsprojekt in. Texten avrundas med några sammanfattande reflektioner.

Ett reflexivt förhållningssätt

Reflexivitet kan förstås från olika horisonter (Finlay 2003). I min tolkning handlar reflexivitet om att se mitt eget seende (Keith & Pile 1993) samt om att situera mig själv som forskare i förhållande till relevanta kontexter, relationer och till olika stadier av forskningsprocessen (Hertz 1997). Andersson (2003, p. 30) poängterar dock att reflexivitet inte handlar om att ”berätta så mycket som möjligt om författarjaget själv ” eller om att auktorisera dess position. Hon menar att reflexivitet snarare handlar om att använda författarjaget som en position för ytterligare problematisering (ibid.). I min tillämpning av reflexivitet används flera nivåer av reflexiv praktik och den främsta inspirationen hämtas från feministiska filosofers tolkningar av reflexivitet (t ex Haraway 2003; Harding 1993; Hertz 1997). Finlay (2003) ger en beskrivning av olika varianter av reflexivitet och av dessa närmar jag mig framförallt de som hon benämner som *reflexivitet som intersubjektiv reflektion* samt *reflexivitet som social kritik*. I texten som följer resoneras kring två stadier i forskningsprocessen (forskarens

känslomässiga engagemang samt forandet av teoretiskt ramverk) och samtidigt relateras dessa till de ovan nämnda varianterna av reflexivitet.¹¹

Intersubjektiv reflexivitet

Intersubjektiv reflexivitet fokuserar på forskarens inre och här är en radikal självreflexiv medvetenhet i centrum. ”*The self-in-relation-to-others*” (Finlay 2003, s 8) utgör både mål och studieobjekt och en kritisk blick vänds mot forskarens känslomässiga investering i såväl forskningsprocessen som helhet som i de relationer som byggs upp mellan forskaren och de utforskade. I mitt avhandlingsprojekt har jag tagit del av flickors berättelser om sina liv och jag har mött flickorna på vitt skilda platser. Fem av flickorna fanns vid tiden för våra intervjuer på en av Statens Institutionsstyrelses (SiS) låsta institutioner för flickor, ett så kallat paragraf 12-hem. De fem flickorna var omhändertagna enligt LVU (Lagen om vård av unga) eller dömda enligt LSU (Lagen om sluten ungdomsvård).¹² Deras berättelser om livet tog jag del av på en institution, där dörrar och fönster är låsta, där saxar och knivar är gömda, där det finns ett rum för sönderslagna möbler, där hårda restriktioner och klara regler råder och där flickorna sitter på obestämd tid – i väntan på något eller inget. Den andra gruppen flickor träffade jag genom en tjejgruppsverksamhet som är knuten till en stor ungdomsverksamhet. Flickorna har själva sökt sig till verksamheten och de bestämmer själva när de vill vara med och när de vill avsluta. Berättelserna som de lät mig ta del av, formades i verksamhetens lokaler, en verksamhet som är gjord för och många gånger av ungdomar. Vi möttes på sjunde våningen, en våning som sjuder av liv och rörelse, i ett rum som kallas för Vardagsrummet.

Flickornas berättelser har till stor del handlat om svåra livssituationer. Under tiden för intervjuandet var det många gånger svårt att hantera deras berättelser då de berörde mig på både ett professionellt och personligt plan. Jag upptäckte att olika teman i berättelserna berörde mig på varierande sätt samt också att de

¹¹ Denna uppdelning av forskningsprocessen samt appliceringen av varianterna av reflexivitet skall inte betraktas som statisk. Alla varianter av reflexivitet har betydelse i alla delar av forskningsprocessen men i föreliggande text har jag för tydlighetens skull applicerat dem på två skilda faser i forskningsprocessen.

¹² För närmare beskrivning av LVU och LSU se <http://www.statinst.se/zino.aspx?articleID=147>

olika platser där intervjuerna genomfördes var av stor vikt för hur jag känslomässigt reagerade på berättelserna. Tidigt under intervjuandet insåg jag att mina känslor och tankar inför flickornas berättelser är viktiga både för stunden och också för mina kommande tolkningar och analyser. Hur kan min känslomässiga investering synliggöras, bearbetas och komma till användning i forskningsprocessen? Hur kan idéer om intersubjektiv reflexivitet appliceras och sättas i rörelse?

Minnesarbete

I mitt arbete med mina känslor inför såväl mötena med flickorna som inför flickornas berättelser har individuellt minnesarbete utgjort ett reflexivt verktyg. Minnesarbete var och är än idag främst en kollektiv process där gapet mellan teori och erfarenhet överbringas samt där sociala processer blir synliggjorda, sönderdelade och kritiserade. Det utgör också en grund för en förändring av våra betraktelser av våra egna och andras erfarenheter (Kaufman et al. 2008). Jag tolkar det som att minnesarbete är ett verktyg för att synliggöra och ifrågasätta både känslor, erfarenheter och förförståelse. Såväl makt som sociala relationer och sammanhang har betydelse. Sedan 1970-talet har modellen utvecklats och använts inom en rad olika sammanhang (se t ex Karin Widerberg 2008, Davies 2008). Karin Widerberg (2008) har utarbetat en modell för individuellt minnesarbete och hennes modell har inspirerat mig. I individuellt minnesarbete handlar det om att skriva ned minnen från centrala teman och forma dessa minnen som berättelser. Centrala frågor för individuellt minnesarbete är: vad kan jag minnas, hur minns jag det och hur tolkade jag situationen. Widerberg menar att:

...it is the theme and not the I that is the primary focus in memory-work, the I, and the construction of the I in any story of oneself, will always be lurking in the background. The thematic focus in memory-work does not eliminate or deconstruct the I: it simply gets constructed in another way. And, I would hold, it is precisely in how this method can contribute to another construction and understanding of the I, that it has something to offer to auto/biographical research (p. 155).

I min tillämpning av minnesarbete skriver jag ned mina tankar kring specifika teman, händelser och situationer från mina möten med flickorna och också minnen från "gamla" upplevelser från min barndom och ungdom som kan

relateras till det som flickorna berättar och det som jag i stunden upplever.¹³ I mina beskrivningar försöker jag utgå från mina minnen av mina egna känslor. Jag skriver aldrig i direkt anslutning till när jag upplever något. Istället skriver jag om minnena vid bestämda tillfällen.¹⁴ Mina minnen gestaltar i det här sammanhanget främst en forskarblick, och de är också konstruerade i skrift och i någon sorts ensamhet. Det ska dock inte tolkas som att den reflexiva blicken skall stanna vid *självet* och vid det blotta synliggörandet av *självet*. Då blir reflexivitet som intersubjektivitet endast en fetisch som cirkulerar runt ett självcentrerat författarjag (Probyn 1993). Syftet är inte att privilegiera författarjaget utan att göra möjlig en granskning och en problematisering av den seende blicken (se Andersson 2003, p. 30-31 för en djupare diskussion). Det skall alltså istället tolkas som att minnena är konstruerade för att utgöra och synliggöra ett reflexivt arbete, för att möjliggöra en gestaltning av mina upplevelser och min förförståelse samt för att utgöra ett komplement till en ytterligare problematisering av mina tolkningar och analyser av flickornas berättelser. När erfarenheter och minnen synliggörs ges också en möjlighet för ett kritiskt granskande av erfarenheten. Med synliggörandet kan också forskarens erfarenheter och känslor sättas i ett historiskt och kulturellt sammanhang där en ytterligare problematisering av maktförhållanden kan komma till stånd.

I den variant av reflexivitet som lyfts fram i texten ovan är jag som forskare, mina erfarenheter, tankar och känslor av betydelse och synliggörs. I den andra varianten av reflexivitet är teoretiska ställningstaganden i främsta fokus.

Reflexivitet som social kritik

När *reflexivitet* utgör ett verktyg för *social kritik* är maktrelationer mellan forskare och utforskade av central betydelse. Sociala kategorier såsom kön och klass står i fokus och den sociala konstruktionen av makt synliggörs genom ett starkt teoretiskt ramverk (Finlay 2003). Jag betraktar det teoretiska ramverket som

¹³ Det finns en rad olika teman som varit och är i fokus för mitt individuella minnesarbete, som t ex; minnen av mitt eget föräldraskap, minnen om mina föräldrar, minnen från min skolgång, minnen från erfarenheter av mobbning, minnen från möten med flickorna etc.

¹⁴ Widerberg menar att: *Dealing with one memory at a time also helps to make it visible in a more concrete and detailed way, which in itself furthers and stimulates the memory process, with the result that new insights can be gained. We can see new things, or maybe see old things in a new way (s 158).*

ramar in min avhandling som en kropp av idéer och begrepp som hjälper mig att studera och tolka sociala fenomen samt bidrar med en modell kring hur strukturer, diskurser och sociala system kan tolkas, förstås och i slutändan förändras (se Anyon 2009 för en djupare diskussion). Dessutom bidrar ett synliggörande av de ställningstaganden som legat till grund för formandet av det teoretiska ramverket till ett reflexivt arbete. Teorier fördjupar och vidgar också forskningsprocessen och höjer och berikar även betydelsen av det empiriska arbetet. Teorin är ett komplement till empirin som ger mig som forskare större möjligheter att utveckla den analytiska, kritiska och emancipatoriska kraften i den empiriska delen av forskningen (ibid.). Valet av teoretiska verktyg är därmed ett viktigt och krävande moment inom forskningen. Hur kan ett synliggörande av det teoretiska ramverket göra maktrelationer synliga? Hur kan ett teoretiskt ramverk stödja och utgöra en grund för en reflexiv social kritik?

För att förstå mina teoretiska ställningstaganden och resonemangen kring dessa är det inledningsvis nödvändigt att förstå från vilken position dessa ställningstaganden görs. Ett grundantagande i min avhandling är att den sociala kontexten och den sociala position som flickorna befinner sig i påverkar deras möjligheter. Flickornas erfarenheter och möjligheter är avhängiga även andra sociala kategorier, såsom klasstillhörighet, etniskt ursprung, sexualitet och ålder. För att förstå villkor och möjligheter för flickorna är det av vikt att undersöka både hur, när, varför och på vilket sätt flickan och kategorin flicka blir synlig och uttrycks i ett specifikt sammanhang, samt hur maktskillnader kring flickan och kring kategorin flicka skapas (se Nielsen 2009). Detta grundantagande medför att avhandlingen bedrivs inom ramen för ett feministiskt perspektiv och feministisk epistemologi (syn på kunskap). Anderson (2003) menar att:

Feminist epistemology and philosophy of science studies the ways in which gender does and ought to influence our conceptions of knowledge, the knowing subject, and practices of inquiry and justification. It identifies ways in which dominant conceptions and practices of knowledge attribution, acquisition, and justification systematically disadvantage women and other subordinated groups, and strives to reform these conceptions and practices so that they serve the interests of these groups (p. 1).

I mitt val av vetenskapsteoretisk utgångspunkt har jag strävat efter att skapa ett dynamiskt verktyg som möjliggör en kritisk tolkning av relationer och faktorer på såväl struktur- som individnivå. Verktuget skall kunna fånga både strukturer och faktorer som kan betraktas som mer fasta i sin form samtidigt som det skall kunna gripa rörelsen och förändringen. Det skall också göra möjlig en tolkning av makt, handlingsutrymme, motmakt och motstånd mellan, inom och kring såväl de sociala strukturerna som kring den sociala gruppen och den enskilda individens situation. Jag vill betrakta individen i ett sammanhang, jag vill ställa hennes erfarenheter i centrum, jag vill utgå från hennes situation och jag vill sträva mot förändring. Den teoretiska ansats som ligger till grund för kommande avhandling tar därför avstamp i kritisk teori inspirerad av feministisk ståndpunktsteori. Rasmussen (1996) menar att:

*...a critical theory can change society. Critical theory is a tool of reason which, when properly located in a historical group can transform the world (...)
Critical Theory derives its basic insight from the idea that thought can transform itself through a process of self-reflection in history (p. 1996).*

Kritisk teori vilar på förutsättningen att samhället karaktäriseras av historicitet. Det innebär att nutida förhållanden är socialt, kulturellt och historiskt konstruerade samt att de kan förändras genom politiska och sociala handlingar. En annan aspekt av kritisk teori är att den låter oss betrakta relationen mellan sociala strukturer och aktörsskap/agency som dialektal, vilket med andra ord innebär att mänsklig kunskap om strukturer och dess roll i det vardagliga livet kan skapa grund för förändringar av strukturen. En tredje aspekt av kritisk teori medvetandegör förtryck och pekar mot möjligheter för förändring (Agger 2006 ref. i Nolan 2009, s 30). Under avhandlingsarbetet har kritisk teori väglett mig i utformandet av forskningsfrågan, i metodologiska ställningstaganden, i valet av undersökningsobjekt och i valet av analysredskap. Kritisk teori kombineras av en tolkande ansats och ett kritiskt ifrågasättande av den sociala verkligheten. Verkligheten tas här inte för given och i fokus för en kritisk tolkning finns därför det som kan betraktas som socialt föränderligt. Sociala förhållanden anses vara historiskt och kulturellt skapade samt starkt präglade av maktassymetrier. Den kritiska teorins kunskapsintresse är en reflektion och ett ifrågasättande av aktuella förhållanden. Teorin betonar kritisk värdering och överskridande. Samhälleliga förståelseramar måste därför förstås utifrån sin motsats och utifrån möjligheten av ett kvalitativt annorlunda tillstånd (Alvesson & Skoldberg 2008).

Synliggörande av teoretiska ställningstaganden bidrar till att göra forskningen mer transparent. Det ska dock poängteras att dessa ställningstaganden grundar sig i mina erfarenheter, i min förförståelse och från min sociala position. I texten försöker jag synliggöra mina val och ställningstaganden och jag vill poängtera att detta synliggörande inte syftar till att auktorisera och legitimera mina val. Tanken är att synliggörandet skall erbjuda en möjlighet till dialog, en vidare problematisering av maktrelationer samt en ytterligare dimension av reflexivitet.

Avslutande reflektion

I min studie har jag mött tjejer som på olika sätt haft en svår uppväxt. Många av samtalen har kommit att handla om svåra upplevelser och det har funnits och finns fortfarande en rad kritiska hållpunkter i studiens genomförande. Föreliggande text har visat hur jag som forskare strävar efter att applicera ett reflexivt förhållningssätt till olika faser i forskningsprocessen. Att synliggöra personliga erfarenheter, förförståelse, känslomässiga investeringar, personliga och forskningsbaserade ställningstaganden är av yttersta vikt för att situera och bedriva en reflexiv och transparent forskning. Texten har bara visat fragment av det komplicerade arbete som ett reflexiv förhållningssätt innebär och det återstår många svåra delar i mitt fortsatta arbete med avhandlingen.

Tillämpningen av reflexivitet i forskning innebär en balansgång mellan (1) att å ena sidan skriva fram den personliga erfarenheten som något personligt unikt som inte är möjlig att ifrågasätta och att å andra sidan hänge sig åt självcentrering, (2) mellan att å ena sidan "lura" läsaren och lyfta fram oväsentliga fakta om forskarens egen person och å andra sidan "lura" läsaren med en självutlämnande ärlighet som till synes ger den "riktiga bilden" (se Andersson 2003, p. 30-31). Ett reflexivt förhållningssätt medför att jag som forskare måste rikta fokus mot den seende blicken och synliggöra denna. Samtidigt måste jag problematisera det som blir synligt och sätta detta i ett historiskt och kulturellt sammanhang och ställa frågor som:

Hur kan jag tolka mina egna tolkningar, synliggöra mitt eget synliggörande, minnas mina egna minnen och berätta mina egna berättelser så att min position i sammanhanget blir lagom synlig? Vem är jag i allt det här, mot vilka berättelser

skapas jag och hur får detta jag betydelse i mötet med, i skapandet och i tolkningen av andras livsberättelser?

Referenser

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008) *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur.
- Anderson, E. (2010) *Feminist Epistemology and Philosophy of Science*.
<http://plato.stanford.edu/entries/feminism-epistemology/>
- Andersson, Å. (2003) *Inte samma lika. Identifikationer hos tonårsflickor i en multietnisk stadsdel*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.
- Anyon, J. (2009) Introduction: Critical Social Theory, Educational Research, and Intellectual Agency. In Anyon, J. (ed.) *Theory and educational research: toward critical social explanation*. New York: Routledge.
- Bronwyn, D. (2008) Practicing Collective Biography. In Hyle E. A., Ewing S. M., Montgomery D. & Kaufman S. J. (eds.) *Dissecting the mundane. International perspectives on memory-work*. Lanham: University press of America.
- Finlay, L. (2003): The reflexive journey: mapping multiple routes. In Finlay, L. & Gough, B. (eds.) *Reflexivity: a practical guide for researchers in health and social sciences*. Oxford: Blackwell Publishing Company.
- Gough, B. (2003): Deconstructing reflexivity. In Finlay, L. & Gough, B. (eds.) *Reflexivity: a practical guide for researchers in health and social sciences*. Oxford: Blackwell Publishing Company.
- Harding, S. (1986) *The Science Questions in Feminism*. Milton Keynes: Open University Press.
- Haraway, D. (2003) Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. In Harding, S. (ed.) *The feminist standpoint theory reader. Intellectual & Political controversies*. New York and London: Routledge.
- Hertz, R. (ed.) (1997) *Reflexivity and voice*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Kaufman S. J. et al. (2008) Philosophy and Overview of Memory-work. In Hyle E. A; Ewing S. M; Montgomery D. & Kaufman S. J. (eds.) *Dissecting the mundane. International perspectives on memory-work*. Lanham: University press of America.

- Keith, M. & Pile, S. (1993) Conclusion: Towards new radical geographies. In Keith, M. & Pile, S. (eds.) *Place and the Politics of Identity*. London och New York: Routledge.
- Nielsen, A. (2010): Flickor i skolsvårigheter. In Frih, A-K. & Söderberg, E. (eds.) *En bok om flickor och flickforskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nolan, K. (2009) Critical Social Theory and the Study of Urban School Discipline. I Anyon, Jean (ed.) *Theory and educational research: toward critical social explanation*. New York: Routledge.
- Probyn, E. (1993) *Sexing the Self. Genders Positions in Cultural Studies*. London och New York: Routledge.
- Rasmussen, D. M. (1996) Critical Theory and Philosophy. I Rasmussen, D. M. (ed.): *The handbook of critical theory*. Oxford: Blackwell Publishers Inc.
- Widerberg, K. (1999) Alternative Methods – Alternative Understandings: Exploring the Social and the Multiple 'I', through Memory-Work. In *Sociologisk Tidsskrift* 1999 (2): 147-161.

Elektronisk källa

Statens Institutionsstyrelse: Vad är LVU? Hämtad 100419 från <http://www.stat-inst.se/zino.aspx?articleID=147>

II. Metoder som angår relasjonen mellom forskere og informanter

Feltarbeid i barnehagen – noen metodiske refleksjoner om forskning som relasjon mellom forsker og informanter

Ragnhild Andresen

Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Østfold

ragnhild.andresen@hiof.no

Innledning

Siden sen vår 2008 har jeg drevet etnografiske studier i 4 barnehageavdelinger (i 2 ulike barnehager) med fokus på personalets interaksjon med barn og omgivelser. Når dette skrives høst 2010 har jeg ennå ikke avsluttet disse studiene. I denne artikkelen vil jeg relativt kortfattet formidle refleksjoner jeg så langt har gjort om det å være pedagogisk forsker i rollen som ”etnograf”, som betyr at jeg gjør studier i en naturalistisk setting, - nemlig i barnehagens daglige liv, at jeg tilstreber en holistisk tilnærming ved å bruke ulike former for kvalitative metoder, at jeg er deskriptiv, - i beskrivelsene av situasjoner og meningsproduksjon som foregår i disse bestreber jeg meg på å gjengi hva jeg ser og hører. Ikke minst er jeg i stadig interaksjon med personalet jeg forsker blant, særlig med spørsmål som ”hva mener du med ...?” og ”hva er bakgrunnen for at du handlet slik da ...?”.

Mitt prosjekt ”Barnehageansattes omsorgsutøvelse i arbeid med barn med nedsatt funksjonsevne” er et delprosjekt under prosjektet *Barnehagens arbeid for inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne i et profesjonsperspektiv*¹⁵ ved Høgskolen i Østfold. I det daglige arbeidet med forskningsprosjektet har vi som deltakere i prosjektet valgt også å bruke betegnelsen *barn med særskilte behov*, siden ”barn med nedsatt funksjonsevne” kan defineres bredt, ikke kun som en for oss individuell klassifisering av enkeltbarn med tilkjente rettigheter som utløser ressurser til arbeidet med dem. Personalet i barnehagen kan oppfatte at også andre barn har behov for spesiell støtte, og dessuten at slike behov kan være funksjon av omgivelser og situasjon (Jf Grönvik 2007), eventuell marginalisering, og at de har en viktig rolle i å være oppmerksomme på og handle i tråd med denne oppfattelsen. I mine feltstudier viser det seg for eksempel at både personalet og barn kan sies å ha nedsatt

¹⁵ Prosjektet er del av forskningsprogrammet Praksisrettet FOU finansiert av Norges forskningsråd (2008-2011). Prosjektleder: professor Anne-Lise Arnesen.

funksjonsevne i forhold til å kommunisere, siden begge parter har manglende ferdigheter i å forstå og snakke hverandres språk. Slike forhold har også betydning for metodisk tilnærming og tematisering i feltarbeidet. I mine studier er jeg spesielt opptatt av hvordan personalet forstår sammenhengen mellom omsorg, lek, læring og danning, og hvordan de handler i lys av denne forståelsen.

Mine metodiske refleksjoner vil handle om fire forhold som har spilt en vesentlig rolle for meg i forskningsprosessen hittil, - for det første, om sammenheng mellom problemstilling og metode, for det andre min rolle som ”besøkende”, for det tredje min posisjon som forsker og for det fjerde om skriving som del av forskerprosessen. Alle fire forholdene handler om relasjoner mellom meg som forsker og personalet i barnehagen.

Problemstilling og metodologisk tilnærming - et spørsmål om interaksjon med feltet

Jeg vil hevde at kvalitative metodiske tilnærminger i feltet vil kunne være forskjellige avhengige av problemstillinger vi opererer med. Det vil for eksempel kunne være forskjell mellom måter å undersøke problemstillinger om utbredte skjulte og ubevisste mønstre i interaksjon mellom voksne og barn i barnehagen (Andresen 1996) og hovedproblemstillingen i vårt pågående prosjekt, som dreier seg om *hvilke utfordringer arbeidet med barn med spesielle behov i barnehagen medfører*. Problemstillingen her innebærer blant andre spørsmål om hvordan personalet oppfatter og gir uttrykk for muligheter og begrensninger som påvirker deres praksis for å utvikle og realisere et inkluderende barnehagemiljø (Arnesen et al. 2008:2). I det første eksemplet er det riktignok et krav til forsker om bevissthet om egen påvirkning på miljøet ved sitt nærvær, mens ved sistnevnte problemstilling utvides deltakelsen, i form av en observatør som tidvis gir tilbakemeldinger til de observerte, til å være en langt mer nærværende deltaker. Hovedproblemstillingen for vårt pågående prosjekt og den sentrale problemstillingen i mitt delprosjekt som handler om hvordan førskolelærere og personalet tenker og handler i deres funksjon som omsorgsgivere og lærere krever en langt høyere grad av interaksjon mellom dem og meg som forsker.

Denne formen for etnografisk prosjekt krever av forsker, i tillegg til selvrefleksjon over egen forutsetningsbevissthet, bevissthet om rollen som ”informed outsider” og evne til åpenhet i forhold til hva jeg observerer, en høy grad av *interaksjon mellom meg som forsker og det jeg forsker på* (Crapanzano 1992). Som interagerende forsker tar jeg utgangspunkt i ulike metodiske tilnærminger, - i åpen og ”ledsagende” observasjon (Andresen 1996), i

uformelle samtaler underveis med styrere, pedagogiske ledere, fagarbeidere og assistenter, i deltakelse i formelle møter, i lesing av og diskusjon om dokumenter, blant annet barnehagens handlingsplaner, i åpne intervju på grunnlag av intervjuguider *både* knyttet til observasjon av spesifikke observerte hendelser og situasjoner *og* knyttet til fenomen som er sentrale for problemstillinger i prosjektet. Jeg tar mine ”funn” tilbake til personalet og kan på den måten få flere og utfyllende refleksjoner over det jeg har sett og hørt – og fornemmet, og på den måten berikes bildet av forskningsfeltet, ved at dette bildet gir utvidede perspektiver til helheter og deler og sammenhenger mellom dem.

Min rolle som besøkende forsker – et samarbeid mellom meg og personalet

Otto Laurits Fuglestad (2007:36) sier: ”Å utvikle ei rolle under feltarbeidet er ein leite- og forhandlingsprosess. Du prøver deg fram etter ein måte å gli inn i miljøet på, ser kanskje etter etter nokre oppgaver du kan utføra, tek nokre initiativ og ser kva som hender”.

Jeg kjenner meg godt igjen i dette sitatet, og også i det han sier om at i begynnelsen kan rollen din være klar som ”besøkende”. Men etter noen dager kan din rolle som ”besøkende” bli noe uklar, både for dem du er i feltarbeid hos og for deg selv. Jeg gjenkjenner denne uklarheten som ”kriblingen” jeg kjente i kroppen som nykommer, særlig første dagen i de ulike avdelingene. og den vage fomlingen som kommer av usikkerhet på hva de som ”bebor” stedet du gjester, tenker om deg, ditt opphold og dine intensjoner. Jeg kunne i starten på feltarbeidet i de forskjellige barnehageavdelingene også merke en viss utydelig reservasjon, eller gjensidig usikkerhet blant personalet, men også nysgjerrighet og interesse for hva jeg var der for.

Jeg fant ut at i denne fasen kan det være av stor betydning for det videre arbeidet med prosesser som handler om tolkning og meningsdannelse at jeg som forsker eksplisitt avklarer, med for eksempel leder, om det er ønsket at jeg skal ha en posisjon som mer eller mindre aktiv eller mer eller mindre passiv deltakende observatør. Ønsket hos ledere om en aktiv og tydelig undrende og tilbakemeldende forsker er stadig blitt bekreftet av personalet på ulike avdelinger. Jeg ser også betydningen av at jeg relativt raskt og tidlig i forskningsprosessen ga tilbakemeldinger om egne refleksjoner over fenomenet jeg observerte og gikk i dialog om mulige ulike måter å se og tolke fenomenene på.

Fuglestad (ibid.:39) gir et eksempel på hvordan det i afrikansk sammenheng er et filosofisk argument for en deltakende forskningspraksis. Han viser til det sørafrikanske begrepet *ubuntu* som viser til typisk afrikansk kollektiv orientering, også i pedagogisk filosofi. Verdier som understreker gjensidighet, er

også et paradigme for forskning. Forskningen min foregår i en kulturell kontekst. Denne konteksten må bli synlig for meg som forsker, og den må debatteres med dem jeg forsker på, før jeg kan være i stand til synliggjøre den for "andre verdener", som for eksempel min egen, nemlig *akademia*. Jeg har erfart at min egen forforståelse som forsker og refleksjon over denne i dialog med personalet jeg forsker blant, kan være avgjørende for hva jeg får tilgang til av kunnskap på feltet.

Cato Wadel (1991:45 ff) sier at lærlingrollen kan være et godt utgangspunkt for en feltarbeidsforsker. Det innebærer å legge til side egen forforståelse og det du tror du vet og kjenner til, og å se og lytte med nye øyne og ører og åpent sinn. Wadel kaller bl.a. feltarbeid å *være sosiolog på seg selv* (ibid.:59 ff), noe som innebærer å utnytte seg selv som informant. Det perspektivet er tankevekkende. Det gir meg også nye perspektiv på gjensidigheten mellom meg og informantene mine i feltarbeidet.

Min posisjon som forsker i dialog med personalet

Som antydnet ovenfor stiller jeg i forskningsfeltet ikke "med blanke ark". Men min status som "informert outsider" krever "bevegelse", - jeg prøver hele tiden å fastholde for meg selv at min egen bevegelige subjektivitet møtes med andre bevegelige subjekter. I det vi kan kalle et refleksivt rom foregår det en kunnskapsgenererende prosess blant oss og i oss, - det gjelder både personalet og meg som forsker.

Når vi tilstreber dialogens form skjer det også ofte at hendelser og fenomen ikke kun handler om hva som skjer mellom oss som personer, men også om "tingenes tale". Utformingen av omgivelsene, - hva som henger på (og *i*) veggene, på hva bordet er fylt av, hva barna er opptatt av og hva personalet ser og hører av dette, materialer barn og voksne bruker i sine gjøremål har betydning for dialogen (Lenz Taguchi 2010). En samtale mellom oss kan forstås som en triade (Hilden & Middelthon 2002), mellom meg som forsker, en eller flere av personalet og temaet eller fenomenet som er gjenstand for dialog og undersøkelse. Ikke minst i barnehagen er tingene en virksom størrelse i dialogen; "... lurer på hva vi kan gjøre for at hun kan bli glad i å tegne...", "han er særlig opptatt av å leke løve ..." osv.

Det handler hele tiden om interaktive prosesser mellom mennesker og fenomen eller temaer i barnehagen og meg som forsker. Hendelser skjer i en kontekst som er sammensatt, og kompleksiteten må ivaretas i genereringen av kunnskap. Følgende spørsmål dukker uavvendelig og stadig opp: Hvordan skal jeg forstå dette? Nettopp dialogen med personalet og triaden vi inngår i, er avgjørende for

min forståelse, slik jeg ser det. Men hvordan finne frem til dialogen mellom dem og meg?

Om forståelsen av det spontane og flertydige i interaksjonene som foregår i en barnehageavdeling kan det være fruktbart å bruke begrepet *bricolage* (Levi-Strauss 1968)¹⁶. Begrepet brukes i dag for å beskrive "the methodology under construction or of "emergence" (Sommerville 2007). Det kan handle om å sette fenomen sammen og ikke alltid på gjennomtenkte måter. Forskeren tar "what is at hand in the specific sites of research" (Denzin & Lincoln (2005:4). En slik situasjon befinner jeg meg selv ofte i som forsker, og for meg betyr det at jeg benytter meg av anledninger som byr seg, som dukker opp, eller som andre gir meg. For eksempel kan jeg befinne meg på vei for å forstette en dialog jeg hadde dagen i forveien med en av de ansatte. På veien til vedkommende ser eller hører jeg "fra siden" en dialog mellom en annen ansatt og et par barn som virker interessant. Jeg forandrer retning og setter meg ned og lytter og observerer og legger meg flere spørsmål på minne. Hun som hadde denne kontakten med de to barna er opptatt med noe praktisk like etterpå, men jeg treffer henne ute en stund senere og jeg får luftet spørsmål og går inn i interessante refleksjoner sammen med henne. "Bricolage" har mange likheter med det å improvisere, men det vektlegger samtidig å se det som skjer som lag på lag, eller brikker, av meningsskaping der forskeren ikke har monopol på "sannheten".

Jeanette Rhedding-Jones, som har erfaring med barnehager både som førskolelærer og siden som forsker, er en av dem som er opptatt av forskjellighet og mangfold i dette feltet. I slike sammenhenger hevder hun at det ikke er tilstrekkelig å anerkjenne forskjeller for å redusere marginalisering (Rhedding-Jones 2001). Det er nødvendig å sette navn på og kritisere fokus på det kulturelt vanlige for å vise hva mangfold *ikke* er (Rhedding-Jones 2007). Feltforskning kan gi oss mange anledninger til det sistnevnte hvis vi er våkne for disse anledningene.

Skriving som en integrert del av feltmetodikken – der informantene "medvirker"

Et ideal for feltarbeid, slik jeg oppfatter det, er full tilstedeværelse, også mentalt. Slikt nærvær vil gjøre at vi ikke bare tenker og reflekterer teoretisk. Vi vil kunne oppleve også følelser, - sterke følelser. Det er en del av feltmetodikken også å ta følelsene med i våre refleksjoner; de kan være viktige innganger til ny kunnskap og til holistisk tilnærming til det vi forsker i. I arbeidet med meg selv som

¹⁶ Antropologen brukte ordet i boken *The Savage Mind* for å beskrive spontane handlinger.

mentalt tilstedeværende har jeg hatt god hjelp av å skriftliggjøre for meg selv ulike erfaringer som nevnt ovenfor.

Min erfaring er at skriving er en viktig del av feltarbeidet, nærmest en kjerne som særpreger denne tilnærmingen. Skriveprosessen fungerer som et viktig redskap i bestrebelsene på å forstå – både oss selv og de vi forsker blant. Fuglestad (ibid.:41) viser til Laurel Richardson (2000) som betegner skriveprosessen som *a method of inquiry*, noe som innebærer at skriving gis status som en vesentlig del av kvalitativ forskning generelt. Dette har jeg erfart. Skriveprosessen er en søke- og prøveprosess. Det er ikke slik at først tenker jeg, så skriver jeg ned tankene jeg har tenkt, snarere er skrivingen en dialogprosess jeg har hatt - og har – både med meg selv og med medarbeiderne i barnehagen. Det kan handle om å lete etter og prøve ut begreper og bilder eller metaforer.

Hva som skjer med oss når vi skriver, er det imidlertid ikke skrevet mye om i metodelitteraturen. Fuglestad er en av dem som har rettet opp dette de siste årene og trekker frem skriveprosessen som et viktig aspekt ved kvalitativ forskning, som ofte er preget av ikke- standardiserte fremgangsmåter og analysemetoder, der vi selv er det viktigste ”instrumentet” (ibid.:138), som også kan gi lyd også til andre stemmer i feltet, spesielt tenker jeg på barnehagepersonalets stemmer jeg har hørt i samspill med barna og i samtaler med meg om tanker og følelser knyttet til deres pedagogiske filosofi og praksis.

En annen som har tatt opp skriveprosessen som tema - også i forskning, er sosialantropologen Anders Johansen. I boken *Samtalens tynne tråd* (2003:13) hevder han at det er i den praktiske skrivesituasjonen det virkelig går for seg. Det er nemlig her det endelige resultatet oppstår. Tankene oppstår underveis, av selve anstrengelsen med å formulere seg selv (ibid.:36), men også med å formulere de andre stemmene jeg har lyttet til i forskningsprosessen. En sak er at medarbeiderne i barnehagen har gitt meg informasjon om både hvordan de tenker og hvordan de handler i forhold til barn de har omsorg for, og dermed er viktige aktører i forhold til min skriveprosess. En annen sak er at skrivingen min kan danne grunnlag for tilbakemelding til personalet, både i form av nye spørsmål som bakgrunn for nye refleksjoner, men også i form av bekreftelse på deres egen rolle i min forståelse av det jeg har sett og hørt i barnehagen. Slik tilbakemelding er ikke bare en faglig forskningsmessig utfordring, men også en faglig etisk fordring.

Det er i skriveprosessen at jeg ofte grundigst har blitt i stand til å bearbeide egne inntrykk som går utover det tenkte, som følelser av ulike slag knyttet til det jeg har sett og hørt i felten, men også knyttet til egne prosesser som jeg både som forsker og som ”alminnelig menneske” i relasjon til andre, går gjennom i

feltarbeidet. Og der – i skriveprosesser som del av forskningsprosessen – er jeg fremdeles.

Avsluttende kommentar

Jeg har i gjennom mine refleksjoner i denne artikkelen forsøkt å klargjøre hvordan forskjellige sider ved min metodologiske tilnærming, posisjon, rolle og prosess er tett knyttet til min relasjon til informantene. Hvorvidt min fremstilling av mine refleksjoner er i tråd med den virkeligheten som informantene kjenner, er det kun de som kan svare på. I fremtidige møter mellom dem og meg vil det være et nytt tema å reflektere sammen over.

Referanser

Andresen, R. (1996) *Kjønn og kultur. En studie av voksnes deltakelse i barns kjønns sosialisering på grunnlag av et observasjonsmateriale fra norske barnehager*. Tromsø: Institutt for samfunnsvitenskap.

Arnesen, A.-L., R. Andresen, A.S. Larsen, K.-A. Solli, T. Kolle & B. Ulla (2008) *Barnehagens arbeid med inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne i et profesjonsperspektiv*. Norges Forskningsråd (NFR): Praksisrettet FOU (søknad og prosjektbeskrivelse).

Crapanzano, V. (1992) *Hermes' Dilemma and Hamlet's Desire. On the Epistemology of Interpretation*. Cambridge: Harvard University Press.

Denzin, N. K. & Y. S. Lincoln (eds.) (2005) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications.

Fuglestad, O. L. (2007) *Tett på praksis: innføring i pedagogisk feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.

Grönvik, L. (2007) *Definitions of Disability in Social Science: Methodological Perspectives*. Uppsala: Uppsala universitet.

Hilden, P. K. & A.-L. Middelthon (2002) *Kvalitative metoder i medisinsk forskning - et etnografisk perspektiv*. I *Tidsskrift for Den norske legeförening nr 25, 2002, 122: 2473-6*.

Johansen, A. (2003) *Samtalens tynne tråd*. Oslo: Spartacus.

Lenz Taguchi, H. (2010) *Going Beyond the Theory/Practice Divide i Early Childhood Education. Introducing an intra-active pedagogy.* London & New York: Roulledge.

Levi-Strauss, C. (1968) *The Savage Mind.* Chicago: University of Chicago Press.

Rhedding-Jones, J. (2001) Shifting ethnisiities: 'native informants' and other theories from/for early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood* 2, 135-156.

Rhedding-Jones, J. (2007) Monocultural constructs: a transnational reflects on early childhood institutions. *Transnational Curriculum Inquiry*, 4, 60.

Sommerville, M. (2007) Postmodern emergence. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, (20), 225-243.

Wadel, C. (2006) Feltarbeid i egen kultur: en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning. Flekkefjord: SEEK.

Att återföra forskning till elever, lärare och rektorer

Carina Hjelmér

Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap, Umeå universitet

carina.hjelmer@educ.umu.se

Under det läsår jag som doktorand vistades i en gymnasieskola fick jag vid upprepade tillfällen nyfikna frågor från elever om vad min bok ska handla om och ifall jag skrivit om just dem. Även lärare ställde då och då intresserade frågor om vad jag kommit fram till. När det gäller studiens syfte och vad undersökningen handlade om kunde jag ge återkommande information. Däremot när det gäller det som deras nyfikenhet framför allt tycktes handla om, resultatet, blev det under fältarbetet endast fragmentariska och knapphändiga svar eftersom jag inte påbörjat sammanställningen av empirin och därför inte hade någon egentlig överblick. Vid intervjuerna under vårterminen lyfte jag i och för sig några centrala frågor utifrån det som framkommit under observationerna, men det gällde ändå begränsade delar.

Det är drygt ett år sedan fältarbetet avslutades och nu pågår arbetet med sammanställning och analys av det empiriska material som jag samlade in i årskurs 1 i två gymnasieklasser, en från Naturvetenskapsprogrammet (studieförberedande) och en från Barn- och fritidsprogrammet (yrkesförberedande). Enligt överenskommelse med de berörda i de båda klasserna ska en återkoppling ske när eleverna går i årskurs 3. I det skedet kommer drygt ett år att återstå av min doktorandtid, vilket innebär att deltagarna får ge synpunkter innan resultatet är färdigskrivet. Syftet med detta paper är att problematisera och diskutera en forskares arbete med att återföra forskning till elever, lärare och rektorer under pågående skrivprocess. Av särskilt intresse är de skäl som finns för denna återkoppling, samt hur genomförandet av densamma kan ske. Paperet skrivs under planeringsarbetet av återkopplingen, det vill säga innan den genomförs.

Kort beskrivning av forskningsområdet

Min forskning är en del av projektet *Ett aktivt medborgarskap? Om demokratifostran i gymnasieskolan*, finansierat av Vetenskapsrådet¹⁷. Syftet med projektet är att utveckla kunskap om demokratifostran och elevinflytande i gymnasieskolan, såväl när det gäller undervisningens innehåll och organisation som elevernas egna försök att aktivt diskutera och påverka i skolvardagen. Av särskilt intresse är processer där elever själva driver frågor som rör demokrati i skolan. Övergripande frågor att studera:

- Vilka värden och förståelser av demokrati och inflytande uttrycks i undervisningen?
- Hur är undervisningen organiserad med avseende på ungdomars inflytande?
- Om, hur och i vilka sammanhang diskuterar eller agerar ungdomar relativt förhållanden som rör demokrati och inflytande i skolan, och hur förhåller sig skolan till detta?

(Ansökan till Vetenskapsrådet 2006).

Undersökningen är en etnografisk studie med deltagande observationer under lektioner och raster, intervjuer med elever (grupp), lärare (grupp och individuellt), rektorer (individuellt) samt dokumentanalyser (t.ex. undervisningsmaterial, klassrådsprotokoll). Teoretiskt tas utgångspunkt i tidigare forskning och teorier som beaktar köns- och klassperspektiv som centrala i förhållande till skolans demokratifostran.

Det preliminära resultatet visar på stora skillnader mellan de båda klasserna, såväl när det gäller elevernas bakgrund som den verksamhet de möter i skolan. Medan eleverna i Naturvetarklassen (N) till exempel har bland det högsta medelbetyget från grundskolan har eleverna i Barn- och fritidsklassen (BF) bland

¹⁷ Projektmedlemmar: projektledare Elisabet Öhrn (Göteborgs universitet), Dennis Beach, Marianne Dovemark och Per-Åke Rosvall (Högskolan i Borås) samt Lisbeth Lundahl och Carina Hjelmér (Umeå universitet).

det lägsta, och medan en klar majoritet av föräldrarna till ungdomarna i N har högre utbildning har endast ett fåtal det i BF. Könsfördelningen i N är jämn, i BF är det traditionellt kvinnlig dominans och detta gäller både elevgrupper och lärare. Vidare så har elever i båda klasserna försökt att påverka studietempo och svårighetsgrad i undervisningen med olika resultat. Medan BF-eleverna tillmötesgås och till exempel ofta får korta av lektioner och ta extra raster, så har N-eleverna mötts av ett massivt nej och rekommenderas istället att jobba mera, hårdare och också utanför lektionstid.

Skäl för återkoppling

Inom etnografisk forskning är det vanligt att förorda att forskningsresultaten på olika sätt ska återföras till deltagarna (se t.ex. Johansson 2009; Dovemark 2004). Jag har här valt att dela in mina skäl för att genomföra återkoppling av resultat i tre delar: *kommunikativ validitet och tillförande av data, etiska aspekter samt användning för deltagarna*. Dessa skäl grundar sig främst på rön från tidigare forskning samt etnografisk och kvalitativ metodlitteratur.

Kommunikativ validitet och tillförande av data

Så kallad kommunikativ validitet (Fangen 2005; Kvale 2009) eller respondent-validitet (Hammersley & Atkinson 2007) innebär att de personer som deltagit i undersökningen får höra/läsa och ta ställning till om resultaten enligt dem är korrekt sammanställda och trovärdiga. Kvale (2009) beskriver hur kunskapsanspråkens validitet på så sätt kan prövas i dialog mellan forskaren och deltagarna, eller mellan forskaren och andra forskare. Vidare kan även ytterligare eller kompletterade kunskap föras fram kring de situationer som belyses (Hammersley & Atkinson 2007). Gardner (1993) lyfter fram exempel där hon som forskare upplevt behov av att gå tillbaka till fältet för att ställa förtydligande frågor när det funnits en osäkerhet kring observationer hon gjort och tolkningen av dem. På så sätt blir det ett tillskott av data som både kan nyansera och befästa de tolkningar hon är mitt inne i att skriva.

Även om analysen får större tyngd om deltagarna har möjlighet att granska, ge synpunkter och känner igen sig i den så menar dock flera författare av metodlitteratur att detta inte är tillräckligt som validering (Fangen 2005; Hammersley & Atkinson 2007; Kvale 2009). De diskuterar kritiska frågor ur valideringssynpunkt, som att deltagarna av olika skäl inte för fram alla sina synpunkter. De kanske till exempel inte protesterar mot tolkningar som placerar dem i en ofördelaktig dager. Skeggs beskriver en situation där hon som forskare gjorde en annan analys än deltagarna. Exemplet är hämtat från avhandlingsarbetet där hon

genomförde en etnografisk studie bland arbetarklasskvinnor som läste omvårdnadskurser. Kvinnorna i studien visade ovilja mot att använda klass som perspektiv för tolkningen av det som hände. Detta gjorde dock inte att Skeggs övergav klassperspektivet, utan det blev snarare centralt för henne som forskare att istället konstruera teorier som kunde förklara kvinnornas ovilja mot, det som för henne var så uppenbart, att klass spelade en avgörande roll (Skeggs 1999).

Relationen mellan forskaren och deltagarna innefattar dessutom alltid ett visst mått av maktobalans (Ambjörnsson 2004). Det finns därför ingen garanti för att de framför alla synpunkter, bland annat av rädsla för att de på ett intellektuellt plan inte ska duga. Ambjörnsson framhåller att hur mycket en forskare än önskar motsatsen, så kommer alltid forskarens privilegierade position bidra till en maktobalans och ett överläge relativt de som studeras. Skeggs (1999) menar på likartat vis att även om tolkningarna har tillkommit med rådfrågning och diskussion med deltagarna, så är det forskaren som sitter på makten över den slutgiltiga produkten och denna makt är viktig att vara medveten om. Fangen (2005) föreslår att de synpunkter som framkommer vid återkoppling därför snarare ska tas som en källa till ytterligare data och insikter än som bevis för att valideringen säkerställs. Det innebär att även om deltagarnas synpunkter och igenkännanden kommer att styrka trovärdigheten i min studie, så väljer jag att snarare se återkopplingen som främst ett tillskott och nyansering av resultatet. Ett resultat som jag som forskare har både den slutgiltiga makten och ansvaret att skriva.

Etiska aspekter

Johansson (2009) beskriver hur det, i enlighet med god forskningsetik, ingår för forskaren att under fältarbetet redovisa delar av sitt material för deltagarna. I denna redovisning menar hon att observationer, beskrivningar av resultat och preliminära analyser ingår. Etiska aspekter framhålls därmed som skäl för att inte bara informera om vad studien handlar om, utan också för att återkoppla och diskutera preliminära resultat (Fangen 2005). Öhrn (2005) beskriver ett exempel där det visade sig att anonymiteten för en av deltagarna i hennes studie riskerade att röjas i en del av resultatet. Eftersom det var ett för rapporten viktigt resultat diskuterade hon problemet tillsammans med personen ifråga och de kunde gemensamt bestämma hur hon kunde skriva fram resultatet utan att någon särskild blev utpekad. Genom att presentera och diskutera resultatet med deltagarna under skrivprocessen, så får de vars praktik jag observerat under ett helt läsår möjlighet att ge synpunkter av etisk karaktär innan avhandlingen publiceras. De har då bland annat möjlighet att påtala om de känner sig utpekade eller missförstådda och om anonymiteten riskerar att röjas.

Användning för deltagarna

Återkopplingen kan också ha en nytto- och användningsaspekt för den verksamhet som studeras. Genom att få ta del av och diskutera resultaten i undersökningen finns möjlighet för deltagarna att höja sin medvetenhet om det område studien belyser. Bourdieu (1994) menar till exempel att många lärare bidrar till reproduktion av makt utan att vare sig veta om eller eftersträva det. Även om arbetet med förändring ofta är komplext och tar lång tid i anspråk, så finns ändå en möjlighet att det empiriska materialet kan vara till viss hjälp vid reflektion för deltagarna. På så sätt skulle återföringen även kunna vara ett led som underlättar för lärare att ta del av, och även kunna använda sig av, aktuell forskning, något som enligt Hattie (2009) många inom både forskar- och skolvärlden anser sker i alltför låg grad idag. Tillgängligheten till forskningsresultaten i min studie kan öka genom att elever, lärare och rektorer får ta del av en anpassad och kortfattad sammanställning som de också har möjlighet att muntligt diskutera, istället för att endast vara hänvisade till att efteråt läsa den färdigskrivna avhandlingen.

Genomförande av återkoppling

När det gäller hur återkoppling av empiriskt material ska kunna genomföras tycks det inte finnas särskilt mycket skrivet, vare sig i metodlitteratur eller i forskningsrapporter. Det poängteras ofta att det är viktigt att det görs samt att det varit intressant och givande, däremot inte hur man rent metodologiskt gått tillväga eller vilka eventuella svårigheter man stött på. Här problematiserar jag kortfattat sådana aspekter.

Inför besöket

Elever, lärare och rektorer i de båda klasserna kommer att få sig tillskickade en sammanställning av resultatet cirka två veckor innan mitt återbesök vid skolan. Det kommer att vara frivilligt att läsa den men på så sätt får de som så önskar möjlighet att sätta sig in i materialet innan jag kommer till skolan och muntligt presenterar. Det är min strävan att dokumentet å ena sidan ska vara tillräckligt omfattningsrikt för att deltagarna ska kunna bilda sig en uppfattning, å andra sidan inte mer än att de hinner läsa.

Ambitionen kommer också att vara att sammanställningen ska göras på ett för deltagarna respektfullt sätt så att det inte riskerar att vara utpekande för olika individer. Tyngdpunkten kommer att ligga på vad elever, lärare och rektorer i första hand kan tänkas vilja veta med fokus på studiens syfte och frågeställningar. Materialet kommer att vara riktat till olika målgrupper såtillvida att de olika klasserna endast kommer att få ta del av det som berör deras egen klass. Elever, lärare och rektorer kommer också att få se delvis olika material. På så

sätt får de olika grupperna ta del av resultatet från sin egen verksamhet men inte av de andras.

Skeggs (1999) resonerade kontinuerligt om observationer och tolkningar med deltagarna under de elva år hennes studie pågick. Hon beskriver hur det var lättare att erbjuda de kvinnor som deltog i hennes studie tolkningar av deras gemensamma problem än att förklara det som skett med hjälp av hennes teoretiska tolkningar. Skeggs menar att detta främst beror på att hon i det senare exemplet använt sig av sitt utbildningskapital, något som kvinnorna i studien inte hade tillgång till. Det blir därför viktigt för mig att tänka på att ta med tolkningar som är möjliga för deltagarna att omfatta och förstå vid framställningen av materialet. Däremot ser jag det som väsentligt att inte helt utesluta analysarbetet vid återkopplingen, eftersom det kan bidra till att starta ett viktigt reflektionsarbete hos elever, lärare och rektorer.

Muntlig presentation

Den muntliga presentationen av materialet avser jag att genomföra i varje klass, varje lärarlag och med rektorer var för sig vid olika tillfällen. Eftersom det är så stora skillnader mellan de båda program som jag besökt, bland annat när det gäller status vid skolan, så menar jag att det blir lättare för elever, lärare och rektorer att kunna framföra synpunkter om det är homogena grupper. Jag vill inte heller blanda olika personalgrupper eller vuxna och elever, då de har olika maktpositioner i skolan. Rektor är till exempel chef över lärare och elever är, bland annat på grund av betygen, underordnade lärarna.

Innan presentationen påbörjas ser jag det som viktigt att redogöra för hur jag ser på denna återkoppling. Det blir till exempel centralt att förklara att det inte handlar om envägskommunikation från min sida med information om ett resultat som är färdigt och klart. Deras synpunkter är viktiga och ger ett tillskott till, eller kan förändra, det resultat som hittills skrivits fram även om det är jag som slutligen bestämmer över vad som ska skrivas i boken. Jag kommer även att visa följande frågor, som jag vill diskutera efter presentationen, för att ytterligare betona skälen för återkopplingen och skärpa fokus under redovisningen:

- Är resultatet trovärdigt? Ser du några direkta felaktigheter eller missförstånd? Vill du göra några tillägg? Var något resultat särskilt förvånande?
- Riskerar anonymiteten att röjas? Känner någon/några sig utpekade?
- Har du/ni någon användning av denna redovisning? På vilket/vilka sätt i så fall?

- Något annat?

Deltagarnas synpunkter

Efter den muntliga redovisningen av materialet ska deltagarna få möjlighet att ge synpunkter och ställa frågor. Rektorerne är bara två och de båda lärarlagen består av 5-6 personer så de får framföra sina synpunkter muntligt i sina grupper. De kommer dock att få börja med att var och en skriftligt skriver ner sina synpunkter och reflektioner utifrån frågeställningarna ovan. Detta för att dels ge tid till eftertanke för var och en innan diskussionen, dels ge de som eventuellt inte säger så mycket muntligt i grupp möjlighet att skriftligt framföra vad de tycker. Under den muntliga diskussionen kommer sedan anteckningar att göras gemensamt i gruppen. När det gäller eleverna är de 30 i N-klassen och 20 i BF-klassen. De kommer därför att delas in i grupper om cirka 6 elever/grupp. I de intervjuer som genomfördes med eleverna under fältarbetet kom det fram att en del tyckte det var svårt att framföra sina åsikter inför hela klassen och att det var lättare i mindre grupp. Även här kommer det att först ges tid för var och en att skriva ner sina synpunkter med samma motiv som ovan. Därefter får de diskutera och göra anteckningar gruppvis. Dessa diskussioner avslutas med att de olika grupperna får delge varandra en del av sina synpunkter, och de som vill får även kommentera detta i helklass.

Samtliga deltagare kommer att uppmanas att skriva ytterligare synpunkter eller frågor till mig även efter besöket om de så vill. Däremot ser jag det som centralt att avsätta tid för skrivande när jag är på skolan för att säkerställa att också få in skriftliga, individuella synpunkter. Under fältarbetet har jag till exempel noterat att en del elever är rationella och hemma endast gör de uppgifter som ger betyg, andra har svårigheter att göra färdigt skrivuppgifter utanför skoltid. Lärarna och rektorerna i sin tur verkar ha många andra åtaganden som ligger på hög.

Avslutande reflektioner

Avslutningsvis kan jag konstatera att jag tycks ha ett spännande men svårt arbete framför mig när det gäller att återföra resultat till lärare, elever och rektorer. Under skrivandet av detta paper har problem och frågor kring återkopplingen framträtt allt eftersom. Jag ansluter mig till Skeggs när hon diskuterar värdet av att belysa och problematisera metodologiska frågor. Om man struntar i frågor som berör metod, så antar man samtidigt att kunskap kommer från ingenstans och låter också forskare svära sig fria från ansvar för vad de producerar och hur de framställer sin forskning (Skeggs 1999). Om forskare genom att återföra resultat på allvar vill ge deltagarna möjlighet att, åtminstone till viss del, påverka

resultatet under pågående rapportskrivning, så behövs det därför utvecklas kunskap kring de metodologiska frågor som gäller att återföra resultat till fältet.

Referenser

Ambjörnsson, F. (2004) I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer. Stockholm: Ordfront.

Ansökan till Vetenskapsrådet (2006) *Ett aktivt medborgarskap? Om demokratifostran i gymnasieskolan*. Dnr 2006-23855-40762-27.

Bourdieu, P. (1994) Praktiskt förnuft. Bidrag till en handlingsteori. Göteborg: Daidalos.

Dovemark, M. (2004) Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Gardner, D. (1993) TolkanDET, i: M. Ely (red.) *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken – cirklar inom cirklar*. Lund: Studentlitteratur.

Fangen, K. (2005) *Deltagande observation*. Malmö: Liber.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007) *Ethnography. Principles in Practice*. London: Routledge.

Hattie, J. (2009) *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. London and New York: Routledge.

Johansson, M. (2009) Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Kvale, S. (2009) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Skeggs, B. (1997) Att bli respektabel. Konstruktioner av klass och kön. Göteborg: Daidalos.

Öhrn, E. (2005) Att göra skillnad. En studie av ungdomar som politiska aktörer i skolans vardag. IPD-rapp.

III. Metoder i lærerarbeid og lærerutdanning

Ett könsmedvetet sätt för datainsamling om konflikthantering i skolan

Agneta Lundström

Inst. för Tillämpad Utbildningsvetenskap, Umeå Universitet
Agneta.lundstrom@educ.umu.se

Bakgrund

När vi tillskriver kön en betydelse, är det då inte något vi själva skapar genom att göra det? Finns kön alls annat än i våra föreställningar? Fick jag det resultat jag fick för att jag som forskare framkallade det genom mitt valda arbetssätt? Detta är frågor jag mött när jag presenterat en studie (Lundström, 2008) där jag valde att träffa informanterna i könsåtskilda grupper.

Utgångspunkten för studien som resulterade i en licentiatavhandling (2008), är egna upplevda svårigheter som ung lärare i det pedagogiska arbetet med konflikter. Som lärarstudent saknade jag relevant baskunskap om konflikthantering i skolan. Därför stod jag lite undrande inför vissa beteenden och hur jag skulle hantera dessa. Under mina tjugo som lärare, speciallärare och specialpedagog i grundskolan, kom jag trots eller tack vare denna brist på medveten konfliktkunskap att arbeta merparten av tiden med bråk och stök. Jag blev en speciallärare, och senare specialpedagog med inriktning mot gränssättning i klasser, vilket konkret innebar att jag arbetade parallellt med den ansvarige läraren och fokuserade sociala beteenden, speciellt de som bröt mot gällande normer och värderingar. Elevers stök och bråk förklarades enligt psykologisk forskning med att eleverna egentligen, innerst inne, var osäkra och rädda. Både de elever som bråkade och de som blev utsatta för bråket antogs alltså ha samma sorts känslor av rädsla och osäkerhet oavsett beteende.

Ett annorlunda synsätt presenterades i 1970- och 1980-talets mobbningsforskning (Olweus 1973,1991) och forskning om våld mot kvinnor (Lundgren 1989, 1992). Olweus och Lundgren utmanade 1980-talets rådande uppfattningar om beteenden och känslor. Olweus betonade makt hos mobbare och kritiserade

föreställningar om att individer med ett aggressivt och tufft beteende egentligen skulle vara ängsliga och osäkra (Olweus 1991). Eva Lundgrens forskning om kvinnor som utsatts för misshandel och de män som misshandlat dem ledde till tolkningar om olika strategier och upplevelser beroende på över- eller underordnade positioner i relationen (Lundgren 1985, 1989, 1992). Vare sig Olweus eller Lundgren kunde finna tecken på svag självkänsla hos dem som ur ett överläge plågade svagare individer. Olweus kategoriserar mobbare som avvikande personlighetstyper och Lundgren förklarar att manlig överordning antas ha andra mål och strategier än dem som en kvinnlig underordnad position tillhandahåller och två olika strategier utvecklas därmed enligt en teori om könsmaktordning. Makten ur en överordnad position antas spela en roll för hur fysiskt eller psykologiskt våld uppstår och vidmakthålls både enligt Olweus och Lundgren. Kön blir en meningsbärande faktor för Lundgren och ses som en bakgrundsvariabel vilket inte förklaras närmare enligt Olweus. Lundgren ser inte en misshandlare eller en misshandlad som avvikare utan betonar den form av maskulinitet som tar till våld som en möjlig strategi bland normala variationer inom maskulinitet. En man blir inte mindre man för att han tar till våld. En kvinna blir dock mindre kvinna om hon tar till våld då det bryter mot de föreställningar som knyts till att vara kvinna. Senare forskning relaterad till våld och genus bekräftar denna bild av pojkars våldsamma beteende som uttryck för normalitet snarare än avvikelse (Hearn 1998, Connell 1996, Davies 2003, Berg 2007).

För mig fick denna diskussion en konkret betydelse när jag som yrkesverksam specialpedagog, närmade mig pojkar som tog till våld genom att jag fick stanna upp inför en annorlunda logik än den jag var van vid. Att undersöka dessa pojkars logik blev väsentligt för att finna ett språk och en möjlighet att kommunicera på ett meningsfullt sätt.

I min undersökning ville jag ta reda på om andra lärare haft samma bryderier när de hanterade konflikter som jag haft. Såg de några könsmonster för de konflikter de mötte i skolan? Kunde jag se skillnader och likheter för manliga och kvinnliga lärare i hur de bemötte elever av olika kön?

Syfte

Syftet är att utifrån ett könsperspektiv med hjälp av gruppsamtal samt pedagogiska rollspel studera och analysera lärares föreställningar om konflikter och strategier för att hantera dessa.

Undersökningens uppläggning

Fem kvinnor och fem män från sex grundskolor ingår i studien. Åtta av dem är grundskollärare med en svensk lärarutbildning och två har en utbildning från Iran respektive Somalia och arbetar som modersmåls lärare för invandrarelever. Grupperna har träffats fem hela dagar under ett läsår, fyra dagar i könsåtskilda grupper och en dag i en blandad grupp. Ett skäl till att skilja könen åt var att skapa ett utrymme för att berätta om erfarenheter av konflikter med flickor och pojkar i skolan för att jag antog att personligt svåra och nära frågor skulle gå lättare att avhandla då lärarna tillhörde samma kön.

Två metoder, så kallad runda och pedagogiska rollspel har återkommande använts. ”Runda” som metod bygger på ett material för medvetandeträning som kvinnorörelsen i västvärlden använde sig av under 70-talet och som fortfarande är i bruk (Sarachild 1978, Boye 1979). En runda innebär att deltagarna turas om att låta en person berätta om sina erfarenheter. En viktig poäng med en runda är att varje individs erfarenhet och upplevelse får finnas utan att bli ifrågasatt. Det blir tillåtet att vara både lik och olik andra. Skilda livserfarenheter betraktas som en tillgång.

I det följande beskrivs ett mönster för hur dagarna gestaltade sig:

1. Deltagarna berättar om sin erfarenhet av konflikter i sin verksamhet den senaste tiden.
2. Vi - deltagarna och ledaren - reflekterar över frågor som: Ser vi något mönster för det som är likt mellan oss och det som skiljer? Ser vi könsmönster i det som händer? Finns det någon konflikt vi skulle behöva arbeta ytterligare med där vi kan använda oss av pedagogiska rollspel?

Pedagogiska rollspel utgår från en situation som någon lärare i gruppen funnit svår att hantera. I en grupp på fem deltagare kan en eller två lärare ta rollen av en elev, en spelar ledare och två lärare kan utgöra observatörer till ledarens sätt

att agera. När ett rollspel är genomfört ger observatörer och de som spelat elever feedback på hur ledaren agerat. Därefter reflekterar medlemmarna fritt om skilda strategier, möjligheter och dilemman med dem samt på vilket sätt kön kan få betydelse.

Gruppsammankomsterna var sju till åtta timmar långa. Jag ser tre motiv till att ha så pass långa gruppintervjuer. Det första var att ge ordentligt med tid, något som oftast saknas i en skolvardag för att kunna stanna upp och reflektera (Hargreaves, 1998:32, Gannerud, 1999:132). Det andra motivet var att ge möjlighet att kunna arbeta sig bort från de mer pedagogiskt-politiskt korrekta svar som ofta ges när mindre tid finns för att beskriva sitt arbete. Det tredje handlar om möjligheten med att en process startas inom och mellan individerna i en grupp som vet att de snart träffas igen och kan fortsätta sina reflektioner.

Ett mönster som återkom för hur vi samtalande, både lärarna och jag, var att vi växlade mellan kategoriseringar enligt skillnader som kvinnligt - manligt, flickor - pojkar till en ny fas där samtalet nyanserades. En spännvidd synliggjordes på så sätt mellan olika föreställningar och strategier. Individer skiftade positioner med hjälp av egna erfarenheter och andras. Samtalen genomgick ofta fyra olika faser:

1. En erfarenhet berättas.
2. När vi ska tolka denna erfarenhet gör vi ofta en tolkning som går ut på skillnad. Vi ser skillnad mellan individer eller skillnad enligt föreställningar om kön.
3. Därefter ifrågasätter vi denna skillnad genom motsättningsfyllda berättelser som komplicerar bilden ytterligare vilket ger nytt underlag för reflektion (Stone-Mediatore, 2003).
4. Denna diskussion kan leda till förändring. En förändring kan ske mentalt och/eller i handling som genom ett rollspel. Den kan också leda till en förstärkning av redan befintliga strategier med ett vidgat perspektiv och en ny medvetenhet om varför de fungerar.

Diskussion

De frågor jag fått vid presentationer av min forskning har jag ett behov att diskutera mer. Har jag skapat en åtskillnad mellan grupperna genom att skilja dem åt och därmed förstorat skillnader som annars inte skulle ha funnits? När jag tillskriver kön en betydelse är det då inte något jag själv skapar genom att göra det? Den risken till övertolkning finns alltid närvarande. Liksom att inte tillskriva kön en betydelse också utgör en tolkning som kan förstås som ett osynliggörande av rådande maktasymmetri inom en genusordning (Connell, 1996).

Att förstärka könskulturer genom att hålla könen isär kan tolkas som en vilja hos mig som forskare att skapa åtskillnad mellan könen. En utgångspunkt för min förståelse är att kön är något som görs (West & Zimmerman 1987). West & Zimmermans perspektiv på genus som en social kompetens betonar interaktionen mellan individer. "Doing gender" förstås som en pågående aktivitet som är förankrad i den interaktion som sker varje dag. Denna sociala kompetens innefattar att hantera det som anses som lämpligt eller icke lämpligt för kön. Då föreställningar knutna till kön ses som starka blir det nödvändigt att förhålla sig till dessa könsnormer (West-Zimmerman, 1987; Davies, 2003). Jag antar att det skulle ha varit av värde att ha haft två genusmedvetna ledare av skilda kön. Kanske hade då ett ännu större förtroende kunnat skapas mellan de manliga lärarna och en ledare med samma könstillhörighet. Detta var dock inget som framstod som möjligt vid insamlandet av empirin. Jag antog att det skulle uppstå något olika frågor och dilemman inom de olika grupperna av lärare genom att skilja dem åt enligt kön, vilket också skedde.

Finns kön alls annat än i våra föreställningar? Med genus avses den sociala konstruktionen av kön där det som betraktas som feminint respektive maskulint hålls åtskilt och där det som förknippas med maskulinitet värderas högre (Connell, 1996). Våra föreställningar om kön blir vägledande för våra handlingar och våra reaktioner vilket ligger till hinder för att uppnå jämställdhet mellan könen. Dessa föreställningar både finns och tenderar att osynliggöras och förklaras som naturliga och självklara. Det är själva avtäckandet av dessa osynliggjorda skillnader som utgör ett viktigt projekt för att utmana för-givet-tagna föreställningar om kön. Hur ska vi både utveckla en uppmärksamhet av dessa könsskillnadskulturer och utmana effekterna av dem? En bärande idé i det feministiska poststrukturella synsättet är att kritiskt granska de föreställningar vi ger

uttryck för och identifiera de dominerande föreställningar och praktiker som vi använder oss av (Lenz-Taguchi, 2004:208). För det behövs en ständig dialog med fler om hur de ser att jag gör detta. Vid det seminarium där detta paper diskuterades framkom en synpunkt som jag fann intressant. En av deltagarna frågade sig hur det kommer sig att kön i hans undersökningar av utvecklingsarbeten i lokalsamhällen aldrig framträder som en fråga som lyfts fram av dem som ingår. Denna reflektion anknyter till den fråga jag inledningsvis ställde. Jag menar att medvetenheten hos oss som ställer frågorna avgör om frågorna ges plats bland våra deltagare. Mitt ställningstagande blir att om kön inte aktivt används som en meningsbärande faktor för både metod och analys finns risken att vi bortser från indirekt diskriminering enligt kön, vilket återkommande sker, menar jag, när det gäller konflikthantering i skolan. Ett exempel är den vanliga idealiseringen av hur mycket lättare det är att hantera pojkars konflikter än flickors, vilket väcker frågan om jämställdhet. Varför förstår vi inte flickors konflikter lika väl som pojkars? Vad i flickors konflikter ogillar vi och förstår vi verkligen pojkar utifrån de maskuliniteter de möter? Vad berättar våra föreställningar om pojkar och flickor om oss själva som före detta flickor eller pojkar? Vilka möjligheter och begränsningar medför våra egna föreställningar och strategier för att hantera de konflikter vi möter i skolan?

Referenser

- Berg, L. (2007) *Nordisk forskning om prevention mot våld bland unga – En betraktelse från en genusorienterad horisont*. FoU-Rapport 2007:10.
- Boye, M. (1979) *Alternativ kvinnoroll- en fråga om egen identitet. Ett grundmaterial för medvetandeträning*. Stockholms Kvinnocentrum.
- Connell, R. W. (1996) *Maskuliniteter*. Daidalos: Stockholm.
- Davies, B. (2003) *Hur flickor och pojkar gör kön*. Stockholm: Liber.
- Gannerud, E. (1999) *Genusperspektiv på lärargärning – Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg: Studies in educational sciences.
- Hargreaves, A. (1998) *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hearn, J. (1998) *The Violences of Men*. Sage Publications: London.
- Lenz-Taguchi, H. (2004) *In på bara benet.- En introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS Förlag.

- Lundgren, E. (1985) *I herrens vold. Dokumentasjon av vold mot kvinner i kristne miljøer*. Oslo: Cappelen.
- Lundgren, E. (1989) Våldets normaliseringsprocess. Två parter – två strategier. I *Jämfo-rapport*, 14. Stockholm: Regeringskansliets offsetcentral.
- Lundgren, E. (1992) *Gud och alla andra karlar. Om kvinnomisshandlare*. Stockholm: Natur och kultur.
- Lundström, A. (2008) *Lärare och konflikthantering i skolan – en undersökande studie ur ett könsperspektiv*. Filosofie licentiatavhandling i pedagogiskt arbete. Umeå universitet.
- Olweus, D. (1973) *Hackkycklingar och översittare. Forskning om skolmobbing*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Olweus, D. (1991) *Mobbing i skolan - vad vi vet och vad vi kan göra*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Sarachild, K. (1978) "Consciousness-Raising: A Radical Weapon". In *Feminist Revolution*, New York: Random House.
- Stone-Mediatore, S. (2003) *Reading across borders- Storytelling and Knowledge of Resistance*. USA, UK : Palrave Macmillan.
- West, C. & Zimmerman, D. H. (1987) Doing gender. *Gender and Society*. 1:125-51.

Metoder og teorigrunnlaget for prosjekt Migras

Ronald Nolet

Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Østfold

Ronald.nolet@hiof.no

Bakgrunn

Prosjektet ”*Den Flerkulturelle Barnehagen*” *Migras*, handler om å utvikle et allment opplærings- og aktivitets tilbud for barnehagebarn, der barn fra de ulike samfunn utvikler kunnskap om det norske samfunnet gjennom språk, lek og andre kulturfremmede aktiviteter, samtidig som norsk-språklige barn får innsikt i og kunnskap om det flerkulturelle samfunnet. I 2009 gikk tre barnehager; Missingmyr, Grotteløkka og Askeladden i Sarpsborg sammen i dette prosjektet i samråd med forfatteren om å utvikle en flerkulturell barnehage. Det ble bestemt av ledergruppen at disse barnehagene skulle defineres som flerkulturelle barnehager.

Forskningsspørsmålene som dette prosjektet hviler på er:

Hvilke holdninger, tanker og ideer har de ansatte til det flerkulturelle samfunnet, og hvordan avspeiler det seg i det daglige arbeidet i en definert flerkulturell barnehage?

Hvordan kan barnehager utvikles videre i flerkulturelt arbeid?

I tillegg ønsket vi å involvere studenter fra førskolelærerutdanningen i prosjektet og da særlig de studenter som har valgt en fordypning i interkulturelle studier ved Høgskolen i Østfold. Vi stilte derfor spørsmålet: *På hvilke måter kan man trekke inn førskolelærerstudenter i forskningsarbeid?*

Prosjektet skal gå over to faser. Første fase går over ett år, med start tidlig høst 2009 og avslutning juni 2010. I denne fasen gjennomføres det forskningsarbeid, både kvalitativt og kvantitativt, for å avdekke mest mulig hvordan de tre barnehagene fungerer i forhold til intensjonene om å bli en foregangs barnehage i flerkulturelt arbeid. Den andre fasen skal også gå over ett år, med avslutning i juni 2011. I denne fasen er det meningen at de tre barnehagene har utviklet egne verktøy som språkpermer, ulike tiltak, inkluderingsmetodikk og lignende.

Et mål var videre å involvere alle ansatte, foreldrene og studenter i prosjektet. Prosjektet skulle videre være fundert på forskning- og utviklings arbeid.

Det teoretiske grunnlaget

Jeg vil belyse dette prosjektet med hjelp av Bourdieu sin teori om kulturell og sosial kapital, i tråd med Norges Forskningsråd (2005) sine anbefalinger om å synliggjøre kapitalbegrepet i samfunnsforskningen. For å forstå Bourdieus kapitalbegreper, vil det først være nødvendig å gjøre kort rede for noen grunnleggende begreper, som habitus og sosiale felt, selv om de i og for seg ikke behandles som hovedredskaper for denne forskningen.

Habitus

Bourdieu bruker dette begrepet i sine sosiologiske studier og i sin forståelse av samfunnet. Han introduserer begrepet habitus i forbindelse med sosiale relasjoner.

Habitus er interessant begrep for vårt prosjekt, ettersom mange av personalet og foreldrene i den flerkulturelle barnehagen har beveget seg fra en sosial arena, som de sannsynligvis behersket godt, til en arena hvor de nye kodene ennå ikke er internalisert. Og selv om vi ikke vil kunne være i stand til å bruke habitusbegrepet eksplisitt i forskningen, vil det kunne fungere som et fundament i fortolkningen av de ulike sekvensene man ønsker å fange opp.

Sosiale felt

Bourdieu introduserer også begrepet sosiale felt om sosiale arenaer i samfunnet. Sosiale felt kan ses på som ulike rom/sosiale arenaer som er strukturert av ulike posisjoner/ stillinger. Menneskene som befinner seg i feltet har ulik grad av kapital, men de deler noen felles interesser og egenskaper som gjør det mulig å holde feltet sammen. De er enige om verdiene og grunnlaget for feltets eksistens, og de som er i feltet vil legge mye arbeid i å forsvare dette og sin posisjon. I følge Bourdieu må man være konstruert til å tre inn i et felt, fordi man er nødt til å forstå kodene som befinner seg der, og aktørene må inneha den rette habitus for å se verdien av det som feltet representerer. I et felt vil det derfor alltid være mennesker som passer inn, som har ressurser og kapital som feltet trenger og har interesse av (Bourdieu, 1997).

Ut fra hans resonnement om sosiale felt kan man tolke det slik at barnehagen kan ses på som et sosialt felt, og at de ansatte og foreldrene og deres barn er i besittelse av de ulike posisjonene/ stillingene i feltet. Man kan da se det slik at de med mest kapital vil ha makt til å definere verdiene, hva som er rett og galt, bra og dårlig osv.

Kulturell kapital

Den kulturelle kapitalen eksisterer først og fremst i en subjektiv form, det vil si i individene, som en kunnskap om- og en kjennskap til kulturen. Denne kunnskapen tilegner man seg gjennom hele sosialiseringprosessen, og man vil kunne ved egen innsats øke sin kulturelle kapital gjennom hele livet.

Den kulturelle kapitalen kan kun tilegnes ved egeninnsats og ved at man har et sterkt engasjement for det man ønsker å oppnå og lære. Denne kunnskapen kan ikke tilegnes av noen andre hvis man selv skal ha utbytte av det. Man må ofre noe i form av tid og ressurser, og denne investeringen må personen som ønsker å øke sin kulturelle kapital gjøre selv.

De som er i besittelse av denne kapitalen vil ofte bevege seg innenfor ulike felt, og oppholde seg i ulike institusjoner hvor ytterligere kapital kan akkumuleres, og hvor den allerede tilegnede kapitalen kan tas i bruk. De vil ofte ha tilgang til informasjon og kunnskap, som mennesker med lite kulturell kapital ikke får tilgang til, av den grunn at de har et informasjonsforsprang, en kjennskap til og en kunnskap om hvor de kan øke sin kulturelle kapital. Dette informasjonsforspranget gjelder ikke bare kunnskap i ren teoretisk forstand, men kunnskap om hva som er aktuelle temaer i samfunnet, hva som anses som viktig i ulike tidsepoker osv.

Barnehagen er en institusjon/arena hvor man kan bruke den akkumulerte kulturelle kapitalen, samtidig som man kan øke den ytterligere ved deling av kunnskap og erfaringer. Det eksisterer et system, noen tanker og ideer om hva som er viktig for barn, hvilken pedagogikk som er den rette og ellers hvilket verdigrunnlag barnehagens virksomhet hviler på. For å kunne forstå bakgrunnen for disse tankene og verdiene må man erverve og eie en viss mengde kulturell kapital. Denne kulturelle kapitalen får førskolelærere i stor grad gjennom sin utdanning. Gjennom sin utdanning blir de formet, de internaliserer holdninger og verdier, og de får en anelse om hva som er forventet av dem når de begynner å jobbe som pedagoger i barnehagen. De har utviklet noen tanke sett, holdninger og verdier i forhold til barn og barnehagen som vil spille en rolle i sin yrkespraksis, og som følgelig har endret deler av sin habitus. Dette vil påvirke deres måte å se barnet på, dets virksomhet i barnehagen og dets kompetanse. Bourdieu skriver at akademisk tilegnet kunnskap veier tyngre enn det man kun lærer gjennom erfaring og yrkespraksis, og det vil derfor være nærliggende å tro at foreldrenes kunnskap blir mindre anerkjent enn førskolelærernes.

Sosial kapital

Sosial kapital knyttes opp til sosiale relasjoner og nettverk som et individ er i kontakt med, og det består gjerne av personer som har noen felles interesser og egenskaper som en selv.

Hvert medlem av en gruppe kan sies å bli gitt en form for status fordi vedkommende er i besittelse av en kapital som er anerkjent av flere. Som medlem av en gruppe ønsker man å oppnå visse goder og fordeler for sin egen del, f. eks kunnskap, status, anerkjennelse eller lignende.

Sosiale relasjoner danner grunnlaget - og er en forutsetning for deling av sosial kapital, og jo bedre relasjonene er, jo lettere utveksles kapitalen (kulturell, økonomisk og symbolsk). Man omgås gjerne med personer som har ressurser man kan utnytte til sin egen fordel, og som kan bidra til at man som person når de målene man har satt seg. Akkumulasjonen av sosial kapital skjer ved at man investerer tid og ressurser i form av omgjengelighet med de menneskene eller den gruppa som man mener besitter ulike typer ressurser som man ønsker å erverve seg. Det kreves en fysisk tilstedeværelse og et nærvær for å kunne opparbeide seg sosial kapital. Man kan da se det slik at jo større nettverk man har rundt seg, jo mer sosial kapital kan man opparbeide seg. Dette kan videre føre til at nettverket vokser ytterligere.

I innstillingen til Norges Forskningsråd om sosial kapital (2005) pekes det på at den sosiale kapitalen kan deles opp i to typer. Disse to typene har blitt konkretisert av Putnam som:

Sosial kapital som bånd

Sosial kapital som bruer

Den sosiale kapitalen som bånd viser seg i nettverk som er innadvendte og som lukker seg ute fra omverdenen. Menneskene i nettverket bindes sammen av at de står nær hverandre, og ved at de er like.

Den sosiale kapitalen som bruer viser seg i nettverk som er utadvendte og åpne mot andre personer og grupper som ikke nødvendigvis er like dem selv (Norges forskningsråd, 2005).

I en barnehagekontekst kan man se det slik at førskolelærere, assistenter og foreldrene (inkludert barna) er ulike grupper med ulik sosial kapital. Førskolelærerne har trolig et annet nettverk enn assistentene og foreldrene, av den grunn at de har tatt en pedagogisk utdanning. Pedagogene har gjennom sin studietid hatt mulighet til å opparbeide seg kontakter og nettverk som de kan

søke råd og kunnskap hos i forhold til ulike problemstillinger som de møter på arbeidsplassen. Disse kontaktene kan finnes både i og utenfor barnehagen.

Foreldrene fra ulike kulturer besitter også en mengde sosial kapital. Undersøkelsen i prosjektet ønsker å avdekke om hvordan deres sosiale kapital fungerer, som bro eller som bånd.

Metode: Forsknings- og utviklingsdesign for prosjekt Migras

Dette forsknings- og utviklings arbeid ble delt inn i tre hoveddeler:

En kvantitativ undersøkelse av barnehagenes personale i form av en survey undersøkelse og en kontrollgruppe bestående av personalet fra et randomisert utvalg av barnehager i fylket. Resultatene vil bli lagt fram i del rapport 1.

En kvalitativ undersøkelse bestående av observasjoner og intervju i de tre barnehagene som er involvert i Migras prosjektet. Denne undersøkelsen vil bli lagt fram i del rapport 2.

Utvikling av verktøy til bruk i barnehagene i samråd med personalet etter deres behov og ønsker. Dette vil bli utgitt i en egen rapport.

Den kvantitative undersøkelsen

En spørreundersøkelse som har som formål å avdekke holdninger blant personalet, uavhengig av faglig bakgrunn, var nødvendig for å kunne si noe om hvordan barnehagene fungerer flerkulturelt. En spørreundersøkelse avdekket personalets syn og holdninger på sin barnehage; ute og inne arealet (generelle spørsmål), om de har leker fra ulike kulturer, om de liker å jobbe med barn fra ulike kulturer og lignende. Det er videre interessant å få innsikt i personalets syn på barnehagen som samfunnsinstitusjon, hva de mente barnehage har for rolle osv. Det var i tillegg interessant å få kunnskap om deres syn på barna, relasjonene mellom barna, relasjonene til foreldre og mellom ansatte m.m. Totalt ble det utarbeidet 75 spørsmål; noen går direkte på deres syn på det flerkulturelle, andre mer indirekte og av type kontroll spørsmål for å avdekke konsistens i besvarelsene.

Samtlige ansatte fra alle de tre deltakende barnehagene ble bedt om å besvare spørreundersøkelsen. Det er 55 medarbeidere, og vi fikk inn svar fra 48 ansatte. Det er altså tilstrekkelig for å kunne si noe om Migras. Men noen forbehold må vi ta i denne sammenhengen. Ettersom universet, det vil si det totale antall deltakere er så pass få, vil relativt små endringer vise forholdsvis store utslag i de prosentvise beregningene. Bildet kan bli sterkt fortegnet, og derfor bør dette tas med de nødvendige forbehold.

I tillegg ønsket vi å etablere en kontrollgruppe fra et tilfeldig utvalg av barnehager, der den samme surveyen ble gitt. Vi involverte 16 ulike barnehager. Vi fikk inn totalt 61 besvarelser fra barnehager i hele fylket.

Resultatene ble lagt inn i SPSS, og en analyse av personalets besvarelser ble satt i gang.

Studenter fra avslutningsåret i førskolelærerutdanningen ble i denne fasen direkte involvert i undersøkelsen. Studentene ble konkret rådført om spørsmålene før surveyen ble endelig formulert på bakgrunn av den erfaring vedkommende har hatt som aktivt arbeidende i barnehagene over tid, og den ekspertisen studentene besitter. En student delte ut surveyen til to av kontroll barnehagene. I tillegg ble en student engasjert i å legge variablene inn i SPSS.

En av studentene skriver i sin bacheloroppgave om et relatert tema, og vedkommendes teorigrunnlag og denne vil inkorporeres i dette prosjektet og i selve rapporten. Dette på bakgrunn av at vedkommende student fikk sin bacheloroppgave vurdert med en toppkarakteren A. Det kan også nevnes at denne studenten fikk årets *Laurbærbladpris for 2010* for sin bacheloroppgave, en utmerkelse som bare den beste forsknings og utviklings oppgave som er blitt levert inn ved hele høgskolen i Østfold i 2010.

Den kvalitative undersøkelsen

Den andre delen av dette prosjektet er en kvalitativ undersøkelse. I samarbeid med en kollega ved Høgskolen i Østfold, ble 9 studenter involvert i observasjonsarbeid. Vi utviklet et observasjonsskjema, i samråd med studentene. Skjemaet som ble utarbeidet dannet grunnlaget for studentenes observasjoner i de ulike avdelingene i prosjektets barnehager. Deres observasjoner ble deskriptivt bearbeidet og videre utviklet til bruk for rapporten.

Det ble videre foretatt intervjuer, der både assistenter og fagpersonalet ble intervjuet for å fange opp holdninger og refleksjoner. Intervjuene forsøkte å fange opp holdninger til det flerkulturelle samfunn, til mangfold, medvirkning, synet på relasjoner mellom barn, familie og barnehagen og om sin arbeidssituasjon. I denne fasen ble studenter ikke brukt i særlig utstrekning, annet enn at en student har foretatt intervjuer som vil gå inn i vedkommendes egen bacheloroppgave, og som vil kunne brukes dersom reliabiliteten og validiteten av undersøkelsen vurderes som godkjent på dette nivået.

Analysene av intervjuene og observasjonene vil foreligge i en egen rapport (del 2) og kommer ut i 2011.

Utvikling av verktøy

Det er gjennomført foredrag og workshops om interkulturell kompetanse i flere omganger. Tre ganger ble det holdt et foredrag og workshops med hele personalgruppen, og tre ganger ble det holdt fordypnings foredrag og workshops med de pedagogiske ledere.

Det er ut fra arbeidene i de ulike workshops er det utviklet en utviklingsbank, i form av en perm/bok, der personalet kan ta i bruk det utviklede materialet i sine respektive avdelinger i de tre barnehagene. Denne banken er ikke ferdig stilt, og vil gjennom aksjons-utviklings arbeidet i barnehagene fortsette å vokse i tiden framover. Denne permen vil ferdigstilles i løpet av våren 2011.

Problemfeltets begrensninger

Den forskning som initieres i prosjektet er en blanding mellom *kvasi-eksperimentell* design og *action cum research*, også kalt aksjonsforskning. I humanvitenskapelig forskning vil det ofte være et behov for å finne ut av sammenhenger mellom en gitt problemstilling og en viss effekt av denne. I vårt tilfelle handler det om prosjektet og hvordan den forløper seg, hvordan personalet ser på sin virkelighet etter at prosjektet ble introdusert. Dersom vi ønsker å se på effekten av et prosjekt, en ny læringsmetode, endringer i holdninger og lignende, vil en mulig tilnærming kunne baseres på etableringen av kontrollgrupper, som skal være så like som mulig med prosjektgruppen. Kontrollgruppen vil imidlertid ikke være en del av et prosjekt, og vil kunne svare på spørsmål ut fra andre faktorer enn de med erfaring fra prosjektet.

Det fins likevel noen begrensninger i disse kvasi-eksperimentelle designene som vi bør være oppmerksomme på. Det kan være at vi ikke vet hvor like gruppene egentlig er (altså kontrollgruppen og prosjektgruppen), eller hva nøyaktig effektene kan komme av, og dette er noe som gjerne kan kalles feilfaktorer i forskningen (Befring, 1998). Når det gjelder likheter mellom gruppene er det slik at vi har randomisert utvalget i kontrollgruppen, og den består av den samme type blanding som selve prosjektgruppen, med felles nevner *faglært og ufaglært arbeider i barnehagen*.

En av de feilfaktorene kalles gjerne Hawthorne –effekten, som gjør at eksperimentgruppen, i dette tilfelle prosjektgruppen, blir vist større interesse enn en kontrollgruppe. Denne oppmerksomheten og fokus vil i seg selv kunne forklare eventuelle forskjeller mellom prosjektgruppen og kontrollgruppen. Vi kaller dette også prosjekteffekten (Helleveik, 1995).

En annen feilfaktor kan være den så kalte John Henry-effekten som kan oppstå når kontrollgruppen gjør en ekstra innsats ut over det normale, fordi de vil vise at de er minst like reflekterte og dyktige som de i prosjektgruppen og kan hamle opp med de som er med i eksperimentet (Befring, 1998).

Å undersøke blant annet holdninger, ideer og tanker hos de ansatte ut fra spørreundersøkelser er en relativ komplisert prosess, fordi materialet må tolkes og i den sammenhengen kan det oppstå ulike fortolkningsfeil. Å undersøke sosial kapital og kulturell kapital og hvilken rolle diskursen kan ha i en flerkulturell setting, kan gjøres gjennom kombinasjonen av kvalitative og kvantitative tilnærminger.

I den kvantitative undersøkelsen vil vi kunne fange opp sosial kapital og kulturell kapital gjennom de ulike spørsmålene som stilles til de ansatte.

I den kvalitative undersøkelsen går vi direkte inn i de sidene ved begrepene som kan gi et fyldigere bilde av deres holdninger, tanker og gjøremål (handlinger), gjennom intervju og observasjoner.

I observasjonen vil de ansattes habitus kunne komme frem (se ovenfor om *habitus*), og i tillegg vil spørsmålene fra intervjuene kunne gi et fyldigere bilde. Det sosiale felt som barnehagen representerer vil kunne studeres gjennom observasjon og gjennom fortolkning av det observerte.

Den sosiale kapitalen og den kulturelle kapitalen kan avdekkes på samme måte som habitus og sosiale felt, men disse to begrepene fungerer mer som et verktøy i intervju-fortolkningen.

Diskursen i barnehagene er et teoretisk verktøy for å komme bak de utsagnene som vi vil kunne få fram i intervjuene.

Referanser

Aakvaag, G. C. (2010) *Moderne sosiologisk teori*, Oslo: Abstrakt forlag.

Befring, E. (1998) *Forskningsmetode og statistikk*, Oslo: Samlaget.

Bellika, E (2010) Personale med god kompetanse viktigst for kvalitet i barnehagen, *Første steg nr 2/ 2010*, 43-44.

Bolman, L. G. & Deal T. E. (2009) *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse. Struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler*, Oslo: Gyldendal akademisk.

Bourdieu, P. (1986) The forms of capital, in Richardson, J. G (red) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Connecticut: Greenwood Press.

- Bourdieu, P.(1997) *Hvem skapte skaberne? Interviews og forelæsninger*, København: Akademisk Forlag A/S.
- Bourdieu, P. (2007) *Viten om viten og refleksivitet*, Oslo: Pax forlag A/S.
- Bøe, M. (2008), Ledelsesutfordringer i barnehagen – med eksempler fra studenters arbeid med pedagogisk dokumentasjon, *Norsk pedagogisk tidsskrift nr. 3/2008*, 164- 177.
- Brochmann, G. (2006) *Hva er innvandring?* Oslo: Universitetsforlaget
- Foucault, M. (1999) *Diskursens orden*, Oslo: Spartacus forlag.
- Foucault, M.(1980) *Power/ knowledge – selected interviews and other writings 1972-1977*, Great Britian: The Harvester Press Limited.
- Hellevik.O. (1995) *Sosiologisk metode*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2009) *St.meld. nr. 41 (2008-2009) Kvalitet i barnehagen*.
- Kunnskapsdepartementet (2009) *Kompetanse i barnehagen, Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010*.
- Kunnskapsdepartementet (2006) *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*, Oslo
- Norges forskningsråd (2005) *Sosial kapital. Innstilling fra et utredningsutvalg oppnevnt av Norges forskningsråd*, Oslo.
- Steinnes, G. S.(2010) Kunnskapskløft rammer barnehagene, *Første steg nr.1/2010*,12-13.
- Wilken, L. (2008) *Pierre Bourdieu*, Trondheim: Tapir akademisk forlag,

IV. Metoder innenfor rammen av større utviklingsarbeid

Projekt Bärkraft– Strategi för kombinerad skolutveckling och lokalsamhällesutveckling

Dan Roger Sträng

Avdelning för lärarutbildning, Høgskolen i Østfold
dan.r.strang@hiof.no

Begreppet utanförskap

Under de senaste decennierna har ett utanförskap vuxit fram hos enskilda individer och grupper i det svenska samhället. Utanförskap kan ges flera innebörder, med det gemensamma i att någon eller några befinner sig och känner sig stå utanför det sammanhang eller den grupp som anses önskvärt att tillhöra. Historiskt kan utanförskap liknas vid den utestängning från bygemenskapen som icke-accepterade minoriteter, funktionshindrade och andra, som av olika anledningar ansågs vara avvikande, kunde utsättas för.

Som politiskt begrepp lanseras utanförskap av de borgerliga partierna inför riksdagsvalet 2006 och kopplas av den nyttillträdda regeringen till långtida arbetslöshet och långtidssjukskrivning. Man talar öppet om ett socialt landskap, präglad av utestängning från arbetsmarknaden och med tydliga inslag av bostadssegregation och bidragsberoende.

Begreppet utanförskap kritiserar i en granskning av Riksrevisionen (2008) som otydligt och svårdefinierat. Granskningen visar att begreppet utanförskap används i de ekonomiska propositionerna utan någon klar definition. Riksrevisionen bedömer vidare att målen som sätts upp för sysselsättningspolitiken behöver tydliggöras. Från regeringshåll bemöts kritiken med att utanförskap är ett samlande begrepp för ett samhällsproblem som inte kan kvantifieras med en enda storhet. Finansminister Anders Borg påpekar att problemet med utanförskap har vuxit fram under en längre period och numera utgör ett allvarligt samhällsproblem. Det urbana utvecklingsarbetet, med inriktning på samverkansformer för långsiktig förändring i stadsdelar präglade av ett utbredd utanförskap, framstår därför som särskilt angeläget.

Urbant utvecklingsarbete och integration

Den 1 juli 2008 träder förordningen om urbant utvecklingsarbete i kraft (SFS 2008:348). I förordningen identifieras de frågor som står i centrum för den urbana utvecklingen och ansvarsfördelningen mellan stat och respektive kommun tydliggörs. Utgångspunkten för satsningen på det urbana utvecklingsarbetet är samverkan och stöd utifrån myndigheternas och kommunernas ordinarie verksamhet och inte genom särskilda projektmedel. Fokus läggs på frågor som rör arbete, utbildning, trygghet och tillväxt. Grunden för lokal samverkan finns i de lokala utvecklingsavtal som upprättas mellan staten och berörda kommuner. Ytterligare en politisk viljeinriktning för att minska utanförskapet uttrycks i regeringens samlade strategi för integration (Skr. 2008/09:24). Ökat utbud och efterfrågan på arbetskraft, kvalitet och likvärdighet i skolan och bättre villkor för företagare betonas som viktiga faktorer för hela befolkningen, oavsett födelseland eller etnisk bakgrund. Stadsdelar med utbrett utanförskap, diskriminering och behov av en gemensam värdegrund uppmärksammas särskilt. Skrivelsens bedömningar grundas på en redovisning av nuläget för integration på olika områden, en genomgång av aktuell forskning och utvärderingar samt bedömningar om de kommande årens förväntade utveckling.

Skolutveckling enligt frirumsstrategin

Skolutveckling kan definieras som huvudmäns och lokala enheters arbete med lokal verksamhetsutveckling i förskola, skola och vuxenutbildning. Begreppet skolutveckling är flertydigt och kan förklaras och tolkas på olika sätt utifrån valet av perspektiv eller synsätt. I en kunskapsöversikt om förändring och utveckling av skolan, utgiven av Myndigheten för skolutveckling (Berg & Scherp, 2003) betraktas skolutveckling ur fem olika perspektiv, med skilda faktorer av betydelse för skolutvecklingsprocessen, men med gemensamma drag i betoningen på elevers lärmiljö som avgörande för prestationer i skolan. Författarna menar att förändringar i lärmiljöerna kan bidra positivt till barns och ungdomars lärande och utveckling. Skolutvecklingens gemensamma nämnare, oavsett valet av perspektiv, är att bygga upp kunskap om dessa lärprocesser av ett sådant slag att den kan brukas i skolans vardagsarbete.

Allmänt sett syftar skolutveckling till att med utgångspunkt tagen från elevers behov och förutsättningar förbättra skolans vardagsarbeten. I det perspektiv på skolutveckling som benämns frirumsstrategin (Berg, 1995, 2003) praktiseras

detta på så sätt att skolpersonal, elever och föräldrar – med stöd av externa handledare – dels upptäcker vilka handlings- möjligheter som föreligger inom gällande ramar och dels använder sig av dessa möjligheter i operativa skolutvecklingsarbeten.

Skolutveckling enligt frirumsstrategin fokuserar en skolas förmåga till, vilja att och ansvar för att till elevernas bästa upptäcka och erövra sitt frirum. Detta perspektiv på skolutveckling vilar på att skolors utvecklingsarbete utgår från den ”jordmån” eller kulturer som avspeglas i vardagsarbetet (undervisningen, elevaktiviteter på skolgården, samtal i personalrummet, föräldramöten, konferenser etc.) Skolkulturer kan variera mellan olika skolor men också inom en och samma skola.

Elever och personal är givna målgrupper för kulturanalys. Analysarbetet bidrar till den insikt och kunskap i skolors vardagsarbete som behövs för en konstruktiv och målinriktad skolut- veckling. Utifrån kulturanalysens resultat kan skolan sedan välja fortsatt verksamhetsriktning och färdmål. Här kommer också skolans många och komplexa uppdrag, så som dessa behandlas i nationella och lokala styrdokument in i bilden. För att klargöra skolans skilda uppdrag görs även en dokumentanalys.

Skolutveckling och ekonomisk tillväxt

Under efterkrigsåren fram till 1970-talet dominerades den politiska agendan i Sverige av den s.k. svenska modellen, där staten i väsentliga avseenden styrde och kontrollerade samhälls- livet. Med en början på 1990-talet ändrades förutsättningarna påtagligt. En sjunkande eller avstannande ekonomisk tillväxt och medborgarnas fortsatta krav på offentlig välfärd, förde till att välfärdssystemen till stor del behövde finansieras med upplånade medel. De ansträngda statsfinanserna fick den samhälleliga legitimiteten för välfärdsstaten och dess institutioner att starkt kritiseras och ifrågasättas.

I dagens politiska samtal betraktas tillväxt snarare som ett mål i sig, än som ett medel för ökad eller bibehållen välfärd. Vid sidan om den ekonomiska definitionen av tillväxt, med koppling till en ökning av bruttonationalprodukten (BNP), betonas alltmer humankapitalet, d.v.s. faktorer som kompetens och utbildning, med koppling till arbetskraftens kvalificering, som en väsentlig produktionsfaktor. För att ett samhälle eller en region inte bara ska uppvisa tillväxt, utan även behålla och utveckla denna, krävs att man kan på olika sätt kan dra till sig attraktiva produktionsfaktorer. Utmärkande för humankapitalet blir då inte bara aktörer med kvalifika- tion och kompetens, utan även att arbetskraften i stor utsträckning klarar att agera från nya förhållningssätt av mobilitet och flexibilitet (Berg, 2005).

Skolutveckling har av tradition i första hand betraktats som en aktivitet riktad mot enskilda skolor och skolområden och har länge saknat en mer framträdande position i det offentliga samtalet om samhällsförändringar. En skolutveckling som uppmärksammar humankapitalet i bemärkelsen kvalificering, kompetensutveckling och entreprenörskap kan bidra till att elever tillägnar sig en kompetens, väl förenlig med den dynamik som präglar humankapitalet som produktionsfaktor. Man kan tala om en omvärldsutbildning med målet att deltagarna tillägnar sig kunskaper som innebär att omvärlden får ökad mening, dvs. att skolans verklighet blir mer meningsfull. Omvärldsutbildningen bidrar till att utveckla enskilda individers och grupper handlingspotential inför förändring och utveckling (Eriksson & Holmer, 1991).

Bostadsområdet Hässleholmen

Borås stad har i samband med Högskolan i Borås valt frirumsstrategin som utgångspunkt för det urbana utvecklingsprojektet Bärkraft. I projektet har strategin utvidgats från skola och förskola till olika yrkesgrupper och de boende i bostadsområdet Hässleholmen, ett s.k. miljon- programområde som på 1960- och 70- bebyggdes med lägenheter. I kommundelen Brämhult, som består av villor, radhus och lägenheter, bor ca 10 000 invånare. Hässleholmen har omkring 4 000 invånare och ca 60 % av dessa är av utländsk härkomst.

Som flera andra av allmännyttans miljonprogramområden har Hässleholmen haft en negativ utveckling under senare år, med arbetslöshet, utslagning och biståndsberoende. En tidigare undersökning visade att de boende i lägenhetsområdet Hässleholmen upplevde sig ha betydligt sämre hälsa än övriga boende i kommundelen. Sämst tycktes invandrarkvinnor må. Många hade ingen kontakt med övriga boende i området, och kände inte ens sina grannar. Det fanns ingen som helst samverkan mellan de boende, och var och en levde ett ganska isolerat liv. Med resultaten från denna undersökning som grund startades det s.k. *Vi-Projektet* i samarbete mellan AB Bostäder, Hässleholmens kyrka, Brämhults kommundel, Hälso- och sjukvården, Hyresgästföreningen och Närpolisen. Syftet med detta projekt skulle vara att stödja starten av mötesplatser och nätverk för människor på Hässleholmen, med utgångspunkt från de boendes egna behov, idéer och engagemang.

Trots goda intentioner och en hög ambition, som i *Vi-Projektet*, har samhället inte klarat att tillvarata den kulturella och etniska mångfald och kompetens som ofta präglar invånarna i dessa områden. För att motverka utanförskap och segregation krävs ett nytt synsätt, där människorna i miljonprogramsområden mer betraktas som en tillgång och inte som ett kollektivt problem. Det kan t.ex.

handla om lokala näringspolitiska åtgärder, förbättringar av den fysiska miljön och att utveckla det kulturella och sociala livet i området.

Ett bärkraftigt utvecklingsprojekt

Bärkrafts målsättning är att genom ökad kunskap om de samverkande parternas kulturer få en grund för olika uppföljnings- och utvärderingsprocesser. Målformuleringsprocesserna i verksamheter och i boendegruppen bidrar till att från ett underifrånperspektiv generera ny kunskap om betydelsen av attityder och värderingar i integrationsprocessen. Siktet är inställt på ett bärkraftigt utvecklingsarbete, med utgångspunkt i kunskapen om betydelsen av den interna kulturen som en del av samverkansprocessen.

Metod och genomförande

Frirumsstrategin har sedan flera år tillbaka tillämpats på skolor och förskolor i Hässleholmen. I Bärkraftprojektet har den berörda strategin för skolutveckling vidgats till en kombinerad utveckling av skolor och av det lokalsamhälle där skolorna är belägna. Detta innebär att strategin för skolutveckling, i sin principiella utformning kommer att tillämpas även inom och av lokalsamhället.

Det parallellkopplade utvecklingsarbetet inom skola och lokalsamhälle inleddes hösten 2008 med att ett antal analysgrupper bildades. Till var och en av dessa grupper utsågs en extern handledare, med ansvar för processen inom de respektive grupperna och för samordning av arbetet. Analysgrupperna består av 5-10 medlemmar, utvalda på basis av att de åtnjuter ett förtroende på sina arbetsplatser och i sina boendemiljöer, och av ett uttalat personligt engagemang och intresse för utvecklingsarbete av detta slag.

Analysgruppernas mandat sträcker sig i första hand över en förberedande analysfas. Därefter är projektet tänkt att gradvis övergå till en period av genomförande. På vilket sätt analys- grupperna kommer att bidra till genomförandet, eller om helt eller delvis nya grupper skall utses som stödfunktioner i denna process, är en öppen fråga. Gruppernas uppgifter kan över- siktligt beskrivas som "hjälp till självhjälp" till skolornas och lokalsamhällets utvecklings- arbete. Det betyder att analysgrupperna, med stöd av sina handledare, genomför behovs- analyser för att kartlägga skolornas och lokalsamhällets behov av utveckling. Lämpliga mål- grupper för behovsanalyserna är för skolornas vidkommande, personal, elever och föräldrar och för lokalsamhället de boende i Hässleholmen och olika yrkesgrupper som svarar för lokalsamhällets välfärdsinrättningar (det kommunala bostadsbolaget, socialtjänsten, polisen, kultur och fritid).

Det ovan sagda bygger på att det är de respektive analysgrupperna – alltså inte handledarna – som planerar, genomför och följer upp analysarbetet. Grupperna kommer på detta sätt att ”äga” sina analyser, vilket öppnar för att utvecklingsarbetet ges andra förutsättningar för en lokal förankring av förändringsarbetets innehåll och syfte än om t.ex. externa konsulter eller fackexperter hade anlåtats för att genomföra arbetet.

Analysen i verksamheterna utgår från en överenskommen frågeställning som besvaras genom öppna brev till analysgruppen. Brevmetoden (Berg, Groth, Nyttell, Söderberg, 1999) är en ofta använd metod för datainsamling i samband med kulturanalys enligt frirumsstrategin. Varje aktör uppmanas att skriva ett brev till undersökaren om sitt arbete och sin arbetsplats utifrån en allmänt formulerad grundfråga, t.ex. ”Hur upplever du vardagsarbetet på din skola?” Det insamlade brevmaterialet sorteras därefter i tre dimensioner av samverkan, planering och förändring och vidare utifrån brevens specifika innehåll.

Även analyser av olika relevanta styrdokument är väsentliga i sammanhanget. Syftet med dessa dokumentanalyser är att underlätta utvecklingsgruppernas arbete med att klargöra ideologiska, administrativa och ekonomiska ramar för vad som är möjligt att åstadkomma i fråga om utveckling av skola och lokalsamhälle. Dokumentanalyserna uppmärksammar de texter som är mest relevanta för var och en av analysgrupperna. Vilka faktiska styrdokument som skall användas som underlag bestäms av relevanskriterier. Som exempel kan nämnas att skolor kan undersöka skol- och läroplaner, socialförvaltningen kan med fördel granska socialtjänstlagen och de boende kan syna de formella intentionerna bakom det urbana utvecklingsarbetet som helhet.

Ett praktiskt tillvägagångssätt för gruppernas arbete är att inleda respektive analysarbete med att genomföra behovsanalyser och ur dessa ta fram idéer till utvecklingsområden. Dessa görs sedan till föremål för dokumentanalyser, för att klarlägga vad aktuella styrdokument har att säga om dem. Denna arbetsgång innebär att resultatet av de ”nerifrån-och-upp” (bottom-up) orienterade behovsanalyserna ger en rimlig avgränsning av de mer ”uppifrån-och-ner” (top-down) inriktade dokumentanalyserna.

Behovs- och dokumentanalyser ger underlag för bedömning av nuläge och färdriktning. Från denna grund arbetar analysgrupperna fram förslag till samordnade utvecklingsprogram för respektive verksamhetsområde. När gruppernas förslag har samordnats med varandra blir de föremål för remissbehandling, dels bland de medverkande i behovsanalyserna, dels bland övriga intressenter. Efter att ha beaktat remissinstansernas synpunkter tar analysgrupperna fram förslag till utvecklingsprogram. Denna aktivitet markerar

övergången mellan analysfas (= att upptäcka sina handlingsmöjligheter) och genomförandefas (= att använda sig av handlingsmöjligheterna).

En lägesbeskrivning juni 2010

Boendegruppen

Den centrala utmaningen i boendegruppens arbete är att stödja Hässleholmens boende, så att de upptäcker egna möjligheter att påverka sina livssituationer. Under kulturanalysfasen intervjuades drygt 700 boende i området. Intervjumaterialet analyserades av en analysgrupp bestående av två kommunanställda och en av projektets handledare. Detta resulterade i att flera projektidéer togs fram, som avspeglade de boendes önskemål i fråga om utveckling av området. En långsiktigt hållbar samhällsutveckling med demokratiska förtecken kan självfallet inte enbart grundas på enstaka och mer eller mindre tillfälliga projekt. Det nämnda programmet utgör endast ett första steg, som förhoppningsvis kan öppna för ett fler initiativ.

Skolutvecklingen

Som antyddes ovan har skolutvecklingsarbete pågått och pågår fortfarande inom samtliga av kommunalens grundskolor. På dessa skolor har kulturanalys med inriktning på vardags- arbetet tidigare genomförts. I analysgrupperna har både elever och pedagogisk personal medverkat. Som ett resultat av detta arbete har strategiska utvecklingsgrupper bildats för att samordna skolornas fortsatta utvecklingsarbete.

Yrkesgrupperna

En gemensam analysgrupp, med representanter från polisen, kultur/fritid, bostadsbolaget och socialtjänsten, har tillsammans genomfört ett kartläggningsarbete, grundat på personalbrev från respektive yrkesområde. Som en effekt av detta arbete kan nämnas att yrkesgruppernas behov av att stärka sina omvärldsrelationer har uppmärksammats i högre grad än tidigare. När detta skrivs, pågår en process som syftar till att ytterligare stärka kopplingen mellan det kommunala bostadsbolaget och de boende. En omfattande operativ plan för arbetet har upprättats och genomförandet av den har påbörjats. Dessutom pågår inom bostadsbolaget en, på den genomförda kulturanalysen grundad, planering för att utveckla bolagets interna verksamhet i förhållande till de boendes behov och önskemål. Motsvarande utveckling förväntas ske inom övriga deltagande yrkesgrupper i Bärkraft.

Det fortsatta arbetet

Frågan är då *hur* de utvecklingsområden som arbetas fram i ett demokratiutvecklande syfte skall kunna genomföras i lokalsamhällets vardag. I grunden är svaret på denna fråga avhängig de processer och aktiviteter (omfattande bl.a. kultur- och dokumentanalyser) som utgör beslutsunderlag för ställningstaganden om utvecklingsområden. Av erfarenhet vet vi att utvecklingsarbete av detta slag långt ifrån är en rationell och linjär process. Beredskapen för det okända måste ständigt uppdateras. Det är väsentligt att tillgången på såväl intern som extern handledning är god, även när utvecklingsprocessen lämnar sin planerande fas och går in i en genomförandefas, från ”snack till verkstad”. (Berg, Namdar, Sträng, 2010)

Projekt Bärkraft går nu in i sitt tredje och sista verksamhetsår. En viktig aktivitet under året är en utvärdering av de processer som igångsatts och de direkta och/eller indirekta effekterna av dessa. Resultaten från utvärderingen blir en utgångspunkt för det fortsatta arbetet med hållbar utveckling mot utanförskap.

Referenser

- Berg, G. (1995) *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling*. Göteborg: Gothia
- Berg, G. (2003) *Att förstå skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. (2005) *Skolutveckling och ekonomisk tillväxt*. Opublicerat manuskript.
- Berg, G. & Scherp, H-Å. (Red) (2003). *Skolutvecklingens många ansikten*. Myndigheten för skolutveckling. Forskning i fokus, nr15.
- Berg, G., Groth, E., Nyttell, U. & Söderberg, H. (1999) *Skolan i ett institutionsperspektiv. Slutrapport från projektet ”Styrning, ledning och skolans arbete/verksamhet (SLAV 2)*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G., Namdar, K. & Sträng, R. (2010) *Bärkraft – ett demokratiprojekt för skol- och lokalsamhällesutveckling*. Dokumentation inför presentation i Sundsvall 2010-02-05. Opublicerat manuskript.
- Eriksson, K. & Holmer, J. (1991) *Studiecirklar som stöd för förändring av arbetslivet*. Rapport 1991:09. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- RiR 2008:26 . *Utanförskap och sysselsättningspolitik – regeringens redovisning*. Stockholm: Riksrevisionen.
- SFS 2008:348. *Förordning om urbant utvecklingsarbete*. Stockholm: Integrations- och jämställdhetsdepartementet.

Skr. 2008/09:24. *Egenmakt mot utanförskap* – regeringens strategi för integration.
Stockholm: Integrations- och jämställdhetsdepartementet.

V. Metoder for utvikling av kunnskapsoversikt på et avgrenset forskningsfelt

Kunnskapsstatus som metodisk tilnærming i forskning om inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen – refleksjon om oppsummering av kunnskap

Kjell-Arne Solli

Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Østfold

kjell.a.solli@hiof.no

Innledning

Forskningsprosjektet ”Barnehagens arbeid for inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne i profesjonelt perspektiv” består av tre studier

- En kunnskapsoversikt
- En kartleggingsstudie av barnehagens arbeid i to kommuner i Østfold (Fredrikstad og Sarpsborg)
- En etnografisk studie i fire barnehager fra de samme kommunene.

Prosjektets hovedproblemstillinger er

Hvilke forhold er av betydning for arbeidet med barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen og tilrettelegging for et inkluderende miljø?

Hvilke muligheter og utfordringer opplever barnehagene når det gjelder å skape gode og inkluderende tilbud for barn med nedsatt funksjonsevne?

Aktuelle spørsmål knyttet til disse problemstillingene er

Hvordan er barnehagene tilrettelagt med henblikk på inkludering av barn med ulike typer av nedsatt funksjonsevne i forhold til innhold og organisering?

Hva oppfattes som inkluderende praksis?

Hvordan vektlegges ulike typer av aktiviteter (omsorg, lek og læring) og hvilken betydning har ulike tilnærminger for inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne?

Hva innebærer individuell tilrettelegging og inkluderende fellesskap?

Kunnskapsoversikten har som formål å gi en oppdatert oversikt av forskning som gjelder inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen. Utarbeiding av en forskningsoversikt bringer fram ulike spørsmål som jeg her relativt kort skal berøre:

- Hva er en kunnskapsoversikt? Ulike begrep
- Forskningsområder og forskningsmetoder – utfordring ved et internasjonalt perspektiv
- Hva er kunnskap om inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen?
- Kunnskapsoversiktens betydning

Hva er en kunnskapsoversikt?

En kunnskapsoversikt skal oppsummere, belyse og vurdere forskningsbasert kunnskap på et avgrenset område. Det er lang tradisjon for utarbeidelse av forskningsoversikter. Dette inngår i større eller mindre omfang i alle avhandlinger og undersøkelser som gjerne inneholder kapitler om tidligere forskning. De siste årene har det også i utdanningspolitisk sammenheng framgått et klart ønske om at pedagogisk praksis skal baseres og utvikles på bakgrunn av forskning (OECD 2007). Heggen (2010) hevder at det gjøres et skille mellom evidensbasert kunnskap og evidensbasert praksis.. Evidensbasert kunnskap handler om kunnskap som er utviklet på bakgrunn av systematiske empiriske metoder. Her kan det også inngå kunnskap av effekter av bestemte tiltak og metoder. Evidensbasert praksis handler om å bruke de metodene som viser seg å ha best effekt.

En kunnskapsoversikt inngår i et komplisert felt. Bhatti, Foss Hansen og Rieper (2006) gir en oversikt over forskjellige typer forsknings-oversikter:

Systematisk forskningsoversikt. En forskningsoversikt, som tar sikte på å identifisere alle relevante undersøkelser (primærstudier), som kan bidra til å besvare, om en konkret innsats/behandling virker. Validiteten av hver enkelt undersøkelse vurderes, og medvirker til hvilke konklusjoner en kan trekke på bakgrunn av undersøkelsen. Ofte benyttes meta-analyse når resultatene fra de enkeltstående undersøkelser skal syntetiseres. Meta-analyse er en fellesbetegnelse på at man anvender statistiske teknikker til å summere opp resultater fra en rekke primærstudier.

Narrativ forskningsoversikt anvendes som betegnelse for systematiske forskningsoversikter, som syntetiserer resultater av flere enkeltstående undersøkelser narrativt (=fortellende/argumenterende).

Konseptuell forskningsoversikt er en forskningsoversikt, som søker å syntetisere konseptuell (=begrepsmessig) kunnskap, som kan bidra til en bedre forståelse av den innsats, der er i fokus. En konseptuell forskningsoversikt gir et overblikk over ideer, modeller og diskusjoner på et område.

Realistisk forskningsoversikt (realistic review eller realist synthesis) er en forskningsoversikt, som syntetiserer alle relevante undersøkelser med sikte på at produsere generaliserbar viten om den programteori, innsatsen er forankret i (heller enn resultatene av innsatsen, som i de systematiske forskningsoversikter).

Klassisk forskningsoversikt anvendes som betegnelse for breiere litteraturoversikter, som ikke anvender formaliserte systematiske arbeidsformer og ikke bare fokuserer resultatene av en bestemt innsats eller intervensjon

Kritisk forskningsoversikt anvendes som betegnelse for litteraturoversikter, som vurderer en teori eller hypotese ved kritisk å vurdere metoder og resultater av undersøkelser uten at bruke formaliserte systematiske arbeidsformer.

For oss vil forskningsoversikten være nær en klassisk forskningsoversikt i form av en breiere oversikt av forskning, men som samtidig baserer seg på forskningsbaserte studier som skal sammenfattes ved hjelp av metoder som gjenfinnes i den systematiske forskningsoversikt. Utfordringen for enhver forskningsoversikt er begrunnelsen for, og hvilke problemstilling en søker å finne forskningsbaserte svar på.

Søkeord eller hva omhandler inkludering i barnehagen?

Et hovedspørsmål er hvilke ”nøkkelord” eller tema er søkeord for inkludering. Inkludering er ikke et entydig begrep. Inkludering kan i ”snever” betydning knyttes til barn som får spesialpedagogiske tiltak, men også i ”vid forstand” til alle barn. (Arnesen, Mietola, Lahelma 2007, Allan 2009, Solli 2010).

Et tilsvarende mangfold i forståelse gjelder for begrep som “funksjonshemmet”, “nedsatt funksjonsevne”, “barn med behov for særskilt hjelp og støtte”.

Å finne fram til omfang av behov for særskilt hjelp og støtte er en ”risikosport” uavhengig om vi leter i opplæringsinstitusjoner eller på andre samfunnsområder. Spørsmålet om verdien av en slik dokumentasjon er både av ideologisk og praktisk art. Ideologisk dreier deg seg om det er rett å registrere og definere enkeltmennesker i et samfunn med inkludering som en overordnet verdi.

Om vi finner begrunnelser for dette så ligger det åpenbare feilkilder i det innhentede materiale. Praktisk er det en utfordring å definere, avgrense og operasjonalisere hvem som har behov for særskilt hjelp og støtte. Grønvik (2007) inndeler operasjonelle definisjoner av funksjonshemmede i tre grupper:

Subjektiv definisjon i form av selvrapportert funksjonshemning

Funksjonell definisjon eller karakteristika ved individet og dets kropp

Administrativ definisjon i form av at mennesker har rett til velferdsordninger

Disse inngår i det Grønvik i sin avhandling kaller definisjonsfamilier med hver sin forståelse av funksjonshemning i praksis og i forskning. I tillegg til de overnevnte definisjoner supplerer han med en sosial modell som fokuserer på omgivelsenes og samfunnets karakteristika, og en relativ definisjon - den relasjonelle modell - der funksjonshemning er et situasjonelt fenomen som oppstår når en person med nedsatt funksjonsevne møter et utilgjengelig miljø

Både for begrep som barn med behov for særskilt hjelp og støtte og barn med funksjonshemning eller barn med nedsatt funksjonsevne er kontekstorienterte begrep som ser behovet eller funksjonsevnen i forhold til noe. . Grue (2006 forord) skriver “Hva som menes med å være funksjonshemmet, og hvem som er funksjonshemmet, vil alltid være avhengig av den konteksten man bruker begrepet innenfor”.

Søkeordene må derfor være brede nok til å fange opp inkluderings og segregeringsforhold i barnehagene både i forhold til den vanlige praksis som gjelder alle barn og den praksis som utfolder seg i forhold til barn med nedsatt funksjonsevne (hva nå dette er).

Eksempler på tematikk som vi i forarbeider til kunnskapsoversikten har funnet omtalt gjennom håndøk i vitenskapelige tidsskrifter er

Identifisering av barn med behov for særskilt hjelp (hvem?)

Inkluderingsprosesser (Ekskludering/inkludering)

Foreldreerfaringer (barn med nedsatt funksjonsevne)

Innsats og effekter (hvilke effekter, inkludert tidlig hjelp, hva nytter)

Profesjonsperspektiv (personalets kompetanse og holdninger)

Kunnskapsoversikter (systematiske review)

Arbeid med eller basert på styringsdokument/politisk styring (ressurser og lovverk)

Forskningsområder og forskningsmetode

Vi søker etter forskningsbasert kunnskap. Det vil si vitenskapelige artikler, bøker og rapporter samt annet relevant forskningsbasert materiale. Vi har ønsket å ta med forskning som dokumenterer bruk av vitenskapelig metode og som gjerne er fagfellevurdert. Det vil ikke bli tatt med rapporter utgitt som hovedfags- eller mastergradsarbeider med mindre de inngår som et kvalitetssikret ledd i et forskningsprosjekt.

Vi sikter på å foreta både nasjonale og internasjonale søk. Da det synes å være sparsomt med undersøkelser om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen i Norge har vi valgt også å ta med barnehageforskning i og utenfor Skandinavia. Dette vil gi et komparativt perspektiv som gir muligheter til en dypere forståelse ved å holde resultatene opp mot norske forhold.

En slik tverrnasjonal tilnærming skaper samtidig utfordringer ved at utdanningssystemer i andre land har en annerledes oppbygging, det er andre strukturer og begreper samt andre verdier og prioriteringer. Barnehage betegnes med ulike begrep internasjonalt, og omfatter også ulike aldersgrupper.

Vi planlegger å samle kunnskap på bakgrunn av forskning presentert gjennom systematiske oversikter og forskningsrapporter i tidsrommet 2000 – 2009¹⁸.

Det metodiske opplegget for kunnskapsoversikten vil være å innhente publiserte rapporter og artikler ut fra søk fra fastsatte kriterier av hva som skal inkluderes og ekskluderes.. Utarbeidelse av kunnskapsstatus bygger i stor grad på søk gjennom Internett. Dette er et hovedverktøy i søk etter relevant litteratur på et forskningsfelt Søkene vil dreie seg om forskningsbaserte arbeider definert som vitenskapelige artikler, bøker og rapporter samt annet relevant forskningsmateriale fra forskningsinstitusjoner. Det er et krav at materialet som tas med er fagfellevurdert eller på tilsvarende måte har gjennomgått en vitenskapelig kvalitetssikring.

Søkene blir knyttet til søkeord på norsk, dansk, svensk og engelsk. De blir innrettet slik at de kan fange opp resultater fra forskningsrapporter eller systematiske forskningsoversikter i henhold til våre kriterier. Generelle databaser med referanser til litteratur i form av bøker, rapporter, avhandlinger og

¹⁸ Tidsrammen kan endres underveis i arbeidet

tidsskriftsartikler er blant annet Bibsys, Idun, Ebsco, ISI Web of knowledge. Sentrale tidsskrift på barnehagefeltet vil bli gjennomgått.

Det synes imidlertid å være stor enighet i dag om hvordan oppsummering av forskning foregår

1) Formulering av spørsmål

2) Litteratursøk:

Databaser, hånd søk i tidsskrifter og andre publiseringskanaler, søk i internett

Kildene skal ha vitenskapelig kvalitet sikret gjennom fagfelle vurdering eller bestå av doktoravhandlinger

3) Utvalg av studier i forhold til våre problemstillinger

Og her er spørsmålet hvilke studier omhandler inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne i barnehager: gjelder det "tradisjonell" spesialpedagogisk forskning/forskning om funksjonshemming (forskning knyttet til barn med eller i risiko for diagnoser/vansker) eller omhandler det forskning om livet i barnehagen i stort

4) Vurdere studienes (forsknings)metodiske kvalitet

Gjør rapporten på en troverdig måte rede for hvordan de har kommet fram til resultater og konklusjoner

5) Sammenstille data og skrive rapport

Lesing av ulike studier kan oppsummeres slik:

Utvalgt artikkel/rapport/avhandling	
Forfatter(e)	
Hvor er den publisert?	
Hva gjør publikasjonen relevant for oss	
Problemstilling	
Teoretisk grunnlag	
Metode	

Resultater	
Oppgitte nøkkelord	
Vår kommentar	

Kunnskapsoversiktens betydning – fordeler og ulemper

Verdien av (forskningsbasert) kunnskap er ikke at den først og fremst gir anvisninger om praksis, kan bidra med noen overordnede føringer, kan åpner for ideer, spørsmål, nysgjerrighet og struktur, fokus, mening. Det åpner også for en drøfting av hva vi bør forske om og hvem som er aktører i forskningen.

Kunnskapsoversikter kan gi

Oppvurdering av det profesjonelle skjønn

Oppvurdering av den gode dialog

Oppvurdering av forbedringsarbeid i barnehagen

En kunnskapsoversikt vil gi en oppdatert kunnskapsstatus slik forskningen viser det om et felt. For oss gjeldet status om inkludering i barnehagen for barn med nedsatt funksjonsevne.

Selv om det særlig innenfor anglo-amerikansk litteratur er fokusert på tiltak som gir effekt så ønsker vi et langt bredere perspektiv. Dette må imidlertid ikke skygge for at kunnskap innenfor en slik tilnærming kan gi viktige resultater som hører med når vi skal vurdere status.

Problemet er det kunnskapssyn og den kontekst som etter vårt syn profilerer evidensbasert kunnskap. Selv om evidens synes å ha mange fasetter, og er på mange måter et forvirrende begrep, så ligger grunnlaget for evidensbasert kunnskap og evidensbasert praksis i en viss type forskningsbasert kunnskap. I snever betydning består forskningsmetoden(e) i evidensbaserte studier av et hierarki der «gullstandarden» i medisinsk forskning, nemlig randomiserte, kontrollerte forsøk (RCT) anses som det aller beste. Et randomisert, kontrollert forsøk er en type vitenskapelige eksperiment som medfører at en intervensjon gis til et tilfeldig utvalg av en målgruppe. Det signaliserer at kunnskap har ulik verdi, og utelater eller forminsker betydning av kvalitativ og kontekstorientert kunnskap.

Foss Hansen og Rieper (2009) viser imidlertid at det ikke er en homogen praksis når det gjelder hva som er evidensbasert kunnskap. De påpeker samtidig disse

forskningsmiljøene ved siden av å produsere og autorisere kunnskap også deltar i å prioritere og håndtere behov for forskning.

Det er lett å se bort fra verdispørsmål som forholder seg til sosiale handlinger og relasjoner. Steinsholt (2009) påpeker at evidensbaserte teknikker, metode og ”sikker vitenskapelig grunnlag” lett kan bli meningsblind og bygge ned den praktiske sans for hvordan problematiske og komplekse pedagogiske spørsmål kan løses i konkrete, ofte forvirrende og uoversiktelige situasjoner.

Referanser

- Allan, J. (2010) Questions of inclusion in Scotland and Europe, *European journal of Special Needs Education* , 25(2), 199 – 208.
- Arnesen, A-L, Mietola, R & Lahelma, E. (2007) Language of inclusion and diversity: policy discourses and social practices in Finnish and Norwegian Schools. *International Journal of Inclusive Education*, 11(1), 97 – 110.
- Bhatti, Y. Foss Hansen, H. og Rieper, O. (2006) *Evidensbevægelsens udvikling, organisering og arbejdsform*. En kortlægningsrapport. København: AKF Forlaget.
- Foss Hansen, H. & Rieper, O. (2009) The evidence movement: The development and consequences of Methodologies in Review Practices. *Evaluation* 2009 15(131), 141-163.
- Grue, L. (2006) *Funksjonshemming, retorikk og forståelse*. Dokumentasjonssenterets skriftserie 01/06.
- Grønvik, L. (2007) Definitions of Disability in Social Sciences. Methodological Perspectives. Acta Universitatis Upsaliensis. *Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Social Sciences* 29. Uppsala
- Heggen, K. (2010) *Kvalifisering for profesjonsutøving. Sjukepleiar – lærar-sosialarbeidar*. Oslo: Abstrakt forlag.
- OECD (2007) *Evidence in education. Linking research and policy*. Paris: OECD, CERI.
- Solli, K-A. (2010) Inkludering og spesialpedagogiske tiltak – motsetninger eller to sider av samme sak, *Tidsskriftet FOU i praksis*. nr. 1, 27 – 45.
- Steinsholt, K. (2009) Evidensbaserte standarder eller profesjonalitet? *Bedre skole* nr. 1, 54 – 62.

VI. Om å blande kvantitative og kvalitative metoder

Om å blande kvantitative og kvalitative metoder i studier av Internett-basert lesing. Eksemplifisert med egen studie om læreres vurdering av troverdighet av spesialpedagogisk informasjon på Internett

Rune Andreassen

Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Østfold
rune.andreassen@hiof.no

Metodebruk i leseforskning

Innenfor leseforskning er det lang tradisjon for å bruke både kvantitative og kvalitative forskningsmetoder (Duke & Mallette, 2004). Studier av Web-basert lesing er ikke noe unntak i så måte (Coiro & Dobler, 2007). Anerkjente tidsskrift innenfor feltet Literacy, som Reading Research Quarterly, publiserer artikler som bygger på begge metodetilnærmingene, eller som kombinerer dem. Ulike metoder utfyller hverandre, og det blir stadig vanligere å bruke både kvantitative og kvalitative metoder i samme forskningsprosjekt (Creswell, 2008). Når data fra begge metodetilnærmingene brukes for å belyse samme forskningsspørsmål, brukes gjerne betegnelsen *mixed methods design* (Creswell, 2008).

Jeg ønsker å illustrere blandet metodebruk ved å vise til mitt forskningsprosjekt der jeg studerer hvordan lærere søker og vurderer spesialpedagogisk informasjon på Internett. Det samles inn kvantitative data fra et stort utvalg ved hjelp av et digitalt spørreskjema før det samles inn kvalitative data fra et mindre utvalg. Dette ligner i så måte på det som Creswell (2008) omtaler som *Explanatory mixed methods design*. Kvalitative data hjelper til å forklare og utbrodere forhold ved de kvantitative resultatene. Denne tilnærmingen begrunnes med at de kvantitative dataene og resultatene fremskaffer et generelt bilde av forskningsproblemet, mens nærmere analyse, spesielt gjennom kvalitative data, trengs for å nyansere, utvide eller forklare det generelle bildet.

Bakgrunn og forskningsspørsmål

Bakgrunnen for prosjektet er den enorme økningen av informasjonstilgang i vår tid og konsekvensene av dette for læreres måte å skaffe seg faglig kunnskap på. Nærmest ubegrensede mengder informasjon er umiddelbart tilgjengelig gjennom Internett. Det er åpent for alle å publisere, uansett hva motivet måtte være. Det gjelder også informasjon om temaer innenfor feltet spesialpedagogikk, for

eksempel om ulike typer funksjonshindringer, tester og treningsopplegg. Undersøkelser viser at lærere bruker Internett i stadig større grad i jobbsammenheng (Arnseth et al., 2007). Det er grunn til å tro at det også gjelder i forhold til spesialpedagogiske spørsmål. Tidligere, da de tradisjonelle papirbaserte informasjonsmedier rådde grunnen, var omfanget av og tilgangen til faglig informasjon mer begrenset, og det som forelå var gjerne kvalitetssikret gjennom fagbokforlagene (fagkonsulenter) og tidsskrifters fagfellevurdering. Forfatterens identitet var kjent for leseren. Når det gjelder Internettbasert informasjon er vurderingen av tekstenes troverdighet i stor grad overlatt til leseren selv. Med den akselererende mengde informasjon som publiseres på nettet, blir det å lokalisere og velge troverdig informasjon viktige ferdigheter for lærere, både for å holde seg faglig oppdatert og finne svar på faglige spørsmål, og som en forutsetning for å kunne undervise elevene i informasjonskompetanse.

I min studie ønsker jeg å sette søkelys på den komplekse oppgaven det er å vurdere troverdigheten til Web-basert informasjon av varierende, ofte tvilsom kvalitet. Studier har vist at dette er en utfordrende oppgave ikke bare for elever og studenter, men også for voksne. Barn og ungdom bruker ofte overflatiske eller lite relevante kjennetegn ved kilden når de vurderer troverdighet. Fogg et al. (2002) har vist at voksne viser større oppmerksomhet på en Web-sides visuelle design enn på noen annen kildeegenskap. Iding og Klemm (2005) har studert lærerstudenters vurdering av Internett-kilder, og funnet at troverdighet ofte begrunnes med vage kriterier som at kilden er oppdatert eller inneholder ”god informasjon”. Tidligere forskning har funnet at trekk ved følgende kildeegenskaper brukes når troverdighet skal vurderes: Layout, Web-adressen, forfatteren, innholdet og publiseringstidspunktet (Bråten et al. 2009). Videre viser det seg at lesernes forkunnskaper på det aktuelle området er av betydning ved vurdering av en kildes troverdighet (Rouet, Favart, Britt, & Perfetti, 1997). Det vil f.eks. være lettere å vurdere betydningen av publiseringstidspunktet når man har kunnskaper om hvordan faget har utviklet seg de siste årene.

I min egen studie vil jeg også undersøke hvor mye lesernes forventning til egen kildevurdering (source evaluation self-efficacy) har å si for hvordan de vektlegger ulike kildeegenskaper når de vurderer troverdighet. Dette vil være et spesialtilfelle av Banduras (1997) begrep *self-efficacy* (mestringsforventning), som antas å være et vesentlig motivasjonselement når mennesker konfronteres med ressurskrevende kognitive oppgaver. I følge Bandura påvirker mestringsforventningen personens engasjement for oppgaven/aktiviteten og utholdenheten når oppgaven blir vanskelig.

Det er en forskningsmetodisk utfordring å studere hvordan personer går fram når de konfronteres med oppgaver der de skal vurdere troverdigheten til informasjon på internett. Både kvantitative og kvalitative studier er brukt for å studere troverdighetsvurdering. Kvantitative data er gjerne samlet inn gjennom survey-studier, med selvrapporing av kildebruk og kildevurdering (spørreskjema). Kvalitative data er gjerne samlet inn gjennom tenke-høyt-studier eller verbale protokoller, der informanten blir bedt om å verbalisere sine tanker og vurderinger fortløpende under lesing. Gjennom survey-studiene framkommer ofte et bilde av hvilke kildeegenskaper som tillegges mest vekt. Informantene får gjerne et sett med forhåndsdefinerte alternativer å velge mellom. Videre kan slike studier se på sammenhenger mellom kildevurdering og andre faktorer, for eksempel kjønn, alder og forkunnskaper på området. For å få nærmere forståelse av hvordan informantene resonnerer når de vurderer troverdighet, vil kvalitative data være nødvendig. Bruk av kvalitative datainnsamlingsmetoder, som tenke-høyt-prosedyrer, vil også kunne avdekke andre kildeegenskaper enn de forskeren har tenkt på (nye kategorier) eller dele opp enkelte kategorier i underkategorier.

I min egen studie, som bygger på informasjonsteoretisk og kognitiv forskning om kildevurdering, som det er gjort kort rede for tidligere, blir følgende forskningsspørsmål belyst:

I hvilken grad bruker lærere Internett når de skal søke informasjon om spesialpedagogiske tema?

Hvilke spesialpedagogiske tema/utfordringer søker lærere informasjon om?

Hvilke egenskaper ved Internett-kilden sier lærere at de vektlegger når de vurderer troverdighet (f.eks. layout, Web-adresse, forfatter, innhold, publiseringsdato)?

Hvilken forventning har de til sin egen evne til å vurdere troverdighet av Internett-kilder (source evaluation self-efficacy)?

Er det noen sammenheng mellom forventning til å kunne vurdere spesialpedagogiske informasjonskilders troverdighet (source evaluation self-efficacy), forkunnskaper på området spesialpedagogikk og hvilke kildeegenskaper som vektlegges?

Metodiske beskrivelser og overveielser

Alle forskningsspørsmålene blir belyst kvantitativt gjennom spørreskjema med selvrapporing. Denne datainnsamlingen er allerede gjennomført (mai-juni 2010), og resultatene vil gi retning til den kvalitative delen.

Et digitalt spørreskjema ble utviklet, og etter en utprøving i samarbeid med et mindre antall lærere ble det sendt ut en revidert versjon til 40 grunnskoler (via rektor) med til sammen ca 900 lærere. Av disse gjennomførte 263 lærere (80 % kvinner) spørreskjemaundersøkelsen. Lærerne ved de 40 skolene fikk tilsendt informasjon om survey-undersøkelsen i en e-post, som også inneholdt en link til det digitale spørreskjemaet. Lærerne fikk 14 dager på å svare, og noen få dager før tiden utløp fikk de tilsendt en påminnelse for å øke deltakelsen.

De fleste spørsmålene var av Likert skala type (fra 1 til 5 etter hvor enig man var i påstanden). Noen av spørsmålene var av flervalgstypen og noen få var åpne, med mulighet for å gi en nærmere presisering av svaret. På spørreskjemaet skulle deltakerne først selvrapportere sin spesialpedagogiske kompetanse og fra sin erfaring med å søke spesialpedagogisk informasjon på Internett. Deretter besvarte de fire Likert-skala spørsmål om source evaluation self-efficacy og spørsmål om hvor stor betydning til tilla fem ulike kildeegenskaper når det gjaldt å vurdere troverdighet (se ovenfor). Til slutt ga de informasjon om kjønn, alder og eventuell videreutdanning i spesialpedagogikk.

De samme forskningsspørsmålene vil bli belyst mer inngående i den kvalitative delen, og det er svarene på den kvantitative delen som bestemmer hva det er relevant å gå nærmere inn på.

Resultater fra den kvantitative delen med forslag til kvalitativ oppfølging.

Jeg vil her gi en kort gjennomgang av funn knyttet til hvert av de fem forskningsspørsmålene slik de framkom gjennom survey-data. Til hvert punkt vil jeg så knytte noen kommentarer til hvilke føringer disse funn gir for den kvalitative oppfølgingen.

Omtrent halvparten av lærerene (49 %) oppga å ha brukt Internett for å finne spesialpedagogisk informasjon inneværende skoleår. Dette er omtrent det samme som for trykte kilder. Samtaler med kolleger og andre ressurspersoner er den desidert vanligste måten informantene brukte for å skaffe seg spesialpedagogisk informasjon (94 %). Med så mye som cirka halvparten av lærerne som aktive Internettbrukere når det gjelder å skaffe seg spesialpedagogisk informasjon, vil det være interessant å studere nærmere (kvalitativt) hvordan lærerne går fram når de søker og leser slik informasjon, bl.a. hvordan de går fram når de vurderer nettsidenes troverdighet.

To spesialpedagogiske tema skiller seg ut når det gjelder lærernes Internett-bruk: Psykososiale vansker/atferdsvansker (28 %) og lese- og skrivevansker (27 %).

Dermed er disse to de mest relevante områdene dersom spesialpedagogiske utfordringer skal avgrensnes når troverdighetsvurdering av kildene skal studeres mer inngående i den kvalitative delen.

Alle de fem kildeegenskapene som spørreskjemaet har som alternativer blir vektlagt av informantene i survey-undersøkelsen. *Innholdet* rapporteres å bety mest når troverdigheten skal vurderes, dernest *forfatteren*, *Web-adressen* og *publiseringstidspunktet*. Minst betydning har Internett-sidens *layout*. Hvordan dette begrunnes, og i hvilken grad prioriteringene samsvarer med deres atferd når de konfronteres med autentiske Internettkilder, vil kunne studeres med kvalitativ metode. Det kan for eksempel gjøres ved at informantene oppfordres til å tenke høyt mens de vurderer troverdighet online, og at det gjøres lydopptak av deres resonnementer som deretter transkriberes (såkalte høyttenkningsprotokoller).

En kvalitativ videreføring av studien vil kunne avdekke om det er egenskaper som ikke blir dekket av de 5 forhåndsbestemte, eller om noen av egenskapene kan deles opp i underpunkter.

Det kan være en svakhet ved de kvantitative dataene at lærerne svarer på generelt grunnlag. Hvilke trekk ved kilden som er relevante når troverdighet vurderes vil kunne være avhengig av det aktuelle informasjonsbehovet og den Internett-siden man konfronteres med. Det vil også kunne være avhengig av på hvilket tidspunkt i informasjonsinnhentingsprosessen leseren befinner seg. Rieh og Hilligoss (2008) skiller mellom *predictive judgments* og *evaluative judgments* når de betrakter troverdighetsbedømmelse som prosess. Den første typen av vurderinger skjer tidlig i informasjonssøkingprosessen, for eksempel når flere Google-treff vurderes opp mot hverandre med tanke på hvilke som er verdt å gå inn på. Fagpersoner har for eksempel en tendens til å vurdere om de kjenner til noen av Web-stedene, eller om de har vært inne på dem tidligere. De går gjerne inn på sider der de tror de vil finne den beste informasjonen i det de bygger på gjenkjennelse.

Evaluative judgments starter så snart leseren får tilgang til informasjonskilden som var resultatet av den prediktive vurderingen. I følge Rieh og Hilligoss (2008) kommer kredibilitetsvurdering inn for fullt her, dvs om innholdet er troverdig og reliabelt, om forfatteren har autoritet, om teksten er skrevet på en vitenskapelig/akademisk måte, og om siden er offisiell. Leseren vil kunne gå tilbake til prediktiv vurdering dersom den evaluative vurderingen ikke matcher forventningene fra den prediktive vurderingen. I en kvalitativ videreføring av studien, for eksempel med bruk av verbale protokoller, vil teorien om predictive og evaluative judgments kunne etterprøves (eventuelt falsifiseres).

Lærerne i studien har generelt ganske høye forventninger til sin egen evne til å vurdere om spesialpedagogisk informasjon på Internett er troverdig (Mean= 3.43 på en skala fra 1 til 5). Det er imidlertid store individuelle forskjeller. Disse kan analyseres nærmere med tanke på å finne sammenhenger med bl.a. forkunnskaper, kjønn og utdanning.

Lærernes forventninger til seg selv på dette området (source evaluation self-efficacy) vil også kunne etterprøves kvalitativt. Med kvalitative metoder vil også selve begrepet troverdighet, slik lærerne forstår det, kunne belyses nærmere.

Gjennom prinsippal komponentanalyse av data fra de fem oppgavene som reflekterte hver av de fem kildeegenskapene (se ovenfor), framkom det to atskilte faktorer. Den første inneholdt de tre egenskapene innhold, layout og publikasjonstidsdato. Fordi disse så ut til å være opptatt av informasjonskildens produkt, ble denne faktoren kalt *Emphasis on Product*. Den andre faktoren inneholdt de to egenskapene forfatter og Web-adresse. Fordi disse to rettet seg mot de som hadde produsert informasjonen, ble denne faktoren kalt *Emphasis on Producer*. Kvantitative analyser (hierarkiske regresjonsanalyser) viste at source evaluation self-efficacy predikerte både *Emphasis on Product* og *Emphasis on Producer*-faktoren. Dette viser at dess mer tiltro lærerne hadde til sin egen evne til å vurdere troverdigheten til en Web-side, desto større betydning tillå de egenskaper ved selve Internett-siden og hvem som hadde produsert den. Gjennom kvalitative data vil det være interessant å se om antakelsen om at trekk/egenskaper kan deles i to grupper styrkes eller svekkes. Gjennom å lytte til den enkelte informants argumentasjon i sin vurdering av troverdighet, vil en også bedre forstå hva de ulike trekk/egenskaper betyr og hvordan de brukes i ulike situasjoner.

Konklusjon

Gjennom de kvantitative resultatene, som jeg kort har gjort rede for, samt tilhørende kvalitative oppfølingsundersøkelser, som ennå ikke er foretatt, vil denne studien kunne bidra til den voksende litteraturen om kildeevaluering på flere måter. For det første er det få andre studier som har undersøkt betydningen av læreres self-efficacy for pedagogisk bruk av informasjonsteknologi (Hoy & Davis, 2006). For det andre utvikler denne studien et nytt mål for self-efficacy spesielt rettet mot kildeevaluering når internett brukes innenfor et bestemt område. For det tredje har en med denne studien funnet indikasjoner på at det foreligger en underliggende todelt struktur av kildeegenskaper som det tas hensyn til når Internett-kilder vurderes med tanke på troverdighet, nemlig de som gjelder henholdsvis *produktet*, dvs Web-siden slik den framtrer, og sporene etter

produsentene som står bak. For det fjerde viser denne studien at læreres self-efficacy knyttet til kildeevaluering kan ha innvirkning på deres bruk av relevante kildeegenskaper uavhengig av andre individvariabler. Bruk av kildeegenskaper når troverdighet vurderes ser ut til ikke bare å være avhengig av forkunnskaper på området og teknologiske ferdigheter, men også av lesernes egne forventninger til å kunne foreta en slik vurdering. Her vil imidlertid en kvalitativ oppfølging fungere som metodetriangulering, og vil kunne bidra til å styrke resultatenes pålitelighet. De kvantitative funnene vil isolert sett kunne kritiseres som lite pålitelige fordi de bygger på selvrapporing av generell karakter.

Referanser

Arnseth, H.C., Hatlevik, O., Kløvstad, V., Kristiansen, T. & Ottestad, G. (2007) *ITU Monitor 2007: Skolens digitale tilstand 2007*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.

Bråten, I., Strømsø, H.I., & Britt, A. (2009) Trust matters: Examining the role of source evaluation in students' construction of meaning within and across multiple texts. *Reading Research Quarterly*, 44, 6-28.

Coiro, J. & Dobler, E. (2007) Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42, 214-257.

Creswell, J.W. (2008) *Educational Research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*, 3rd edition. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Duke, N.K. & Mallette, M.H. (Red.) (2004) *Literacy Research Methodologies*. New York: Guilford Press.

Fogg, B.J., Soohoo, C., Danielson, D., Marable, L., Stanford, J., & Tauber, E.R. (2002) How do people evaluate a Web site's credibility: Results from a large study. Retrieved 1 July 2010 from <http://www.consumerwebwatch.org/dynamic/web-credibility-reports-evaluate-abstract.cfm>

Hoy, A. & Davis, H.A. (2006) Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents, in F. Pajares & T. Urdan (Eds) *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publ.

Iding, M. & Klemm, E.B. (2005) Pre-service teachers critically evaluate scientific information on the World Wide Web. *Computers in the Schools*, 22, 7-18.

Rieh, S.Y. & Hilligoss, B. (2008) College students' credibility judgments in the information-seeking process, in M.J. Metzger & A.J. Flanagin (Eds.) *Digital media, Youth, and Credibility* (pp. 49-71). Cambridge, MA: MIT Press.

Rouet, J.F., Favart, M, Britt, A., & Perfetti, C.A. (1997) Studying and using multiple documents in history: Effects of discipline expertise. *Cognition and Instruction*, 15, 85-106.

VII. Vedlegg: Program og deltakerliste

HØGSKOLEN I ØSTFOLD, AVDELING FOR LÆRERUTDANNING I SAMARBEID MED
UNIVERSITETET I UMEÅ, INSTITUSJONEN FÖR TILLÄMPAD UTBILDNINGS-
VETENSKAP, AVDELING FÖR BARN- OCH UNGDOMSPÄDAGOGIK,
SPESIALPÄDAGOGIK OCH VÄGLEDNING

Metodeseminar

Halden, 3.-4. mai 2010

Program og deltakerliste
Samling av underlag for presentasjoner

2010

ARRANGØR: HØGSKOLEN I ØSTFOLD
AIM-PROSJEKTET

Program og deltakerliste

I et samarbeid mellom Høgskolen i Østfold, Avdeling for lærerutdanning og Umeå universitet, Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap, Avdeling för Barn- och ungdomspedagogik, specialpedagogik och vägledning (BUSV)

Tid: 3. mai kl. 0900 – 4. mai kl. 1300

Sted: Kaserna, Fredriksten festning, Halden

Mandag 3. mai:

Kl. 0900 – 0930 Åpning og presentasjon

Kl. 0930 – 1130 Presentasjoner og diskusjon

Strategisk arbeid med utvikling i skole og lokalsamfunn

Dan Roger Sträng: Projekt Bärkraft: Strategi för kombinerad skolutveckling och lokalsamhällesutveckling

Agneta Lundström: Ett könsmedvetet arbetssätt med konflikthantering i skolan

Ronald Nolet: Metoder og forsknings- og utviklingsdesign for prosjekt Migras – hvordan kvalitetsikre studentdeltakelse i prosjekter

Kl. 1130 – 1230 Lunsj

Kl. 1230 – 1330 Presentasjoner og diskusjon

Kunnskap, relevans og pålitelighet

Kjell-Arne Solli: Kunnskapsstatus som metodisk tilnærming til inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen – refleksjoner om oppsummering av kunnskap

Rune Andreassen: Vurdering av relevans og pålitelighet av Internettbasert informasjon om spesialpedagogiske spørsmål

Kl. 1330 – 1500 Klasseromsforskning og studier av relasjoner mellom aktører

Ann-Christine (Kia) Sundbaum og Eva Gruffman-Cruse: Presentation av projektet Rum för Lärande och förslag på metod

Bente Ulla: Å studere spenninger mellom profesjonsutøvere med ulike interesser og verdier i arbeid med mangfold

Kl. 1500 – 1530 Kaffepause

Kl. 1530 – 1730 Presentasjoner og diskusjon

Intervju- og samtalemotodiske tilnærminger:

Lena Lidström: Att intervjuja unga utan fullständig gymnasieutbildning

Ninni Sandvik: The art of/in research: assemblages at work

Anneli Nielsen: Att möta flickors berättelser om svåra situationer

Kl. 1930 Festmiddag i Kongshallene på Festningen (maten inntas med hendene, så stivpynting bør unngås!)

Tirsdag 4. Mai

Kl. 0900 – 1030 Presentasjoner og diskusjon

Relasjon mellom forsker og utforsket

Ragnhild Andresen: Interaksjon mellom forsker og dem det forskes på i etnografiske studier

Carina Hjelmér: Att återföra forskning till elever och lärare

Kl. 1030 – 1100 Kaffepause

Kl. 1100 – 1200 Forskning på tvers av nivå

Kenneth Ekström: Övergångar mellan förskola, förskoleklass och skola som viktiga händelser för barn med olika förutsättningar och erfarenheter

Kl. 1200 – 1300 Samarbeid på tvers og oppbygging av relasjoner mellom BUSV ved Universitetet i Umeå og Lærerutdanningen ved Høgskolen i Østfold – Innhold og samarbeidsformer. Avslutning.

Kl. 1300 – 1400: Lunsj og avreise

Deltakerliste

Navn		Mailadress
Lisbeth Lundahl	Professor	lisbeth.lundahl@educ.umu.se
Lena Lidström	Fil.dr. och forskare	lena.lidstrom@educ.umu.se
Carina Hjelmér	Doktorand och adjunkt	carina.hjelmer@educ.umu.se
Anneli Nielsen	Doktorand	anneli.nielsen@educ.umu.se
Agneta Lundström	Fil.lic	agneta.lundstrom@educ.umu.se
Kenneth Ekström	Fil.dr. och universitetslektor	kenneth.ekstrom@educ.umu.se
Ann-Christine (Kia) Sundbaum	Adjunkt	kia.sundbaum@educ.umu.se
Eva Gruffman-Cruse	Adjunkt	Eva.gruffman-cruse@educ.umu.se
Anne-Lise Arnesen	Professor	anne-lise.arnesen@hiof.no
Kjell-Arne Solli	Førsteamanuensis	Kjell.a.solli@hiof.no
Ragnhild Andresen	Dr.philos. og førsteamanuensis	Ragnhild.andresen@hiof.no
Bente Ulla	Høgskolelektor	Bente.ulla@hiof.no
Marianne Hatlem	Høgskolelektor	marianne.hatlem@hiof.no
Ninni Sandvik	PhD-kandidat og førstelektor	Ninni.sandvik@hiof.no
Roald Tobiassen	Høgskolelektor	Roald.tobiassen@hiof.no
Magne Jensen	Høgskolelektor	Magne.jensen@hiof.no
Dag Sørmo	Høgskolelektor	Dag.sormo@hiof.no
Ronald Nolet	Førstelektor	Ronald.nolet@hiof.no
Tonje Kolle	Høgskolelektor	Tonje.kolle@hiof.no
Thorbjørn Karlsen	Høgskolelektor	Thorbjorn.karlsen@hiof.no

Ulf Rune Andreassen	Førsteamanuensis	Rune.andreassen@hiof.no
Alf Rolin	Fou-leder	Alf.rolin@hiof.no
Dan Roger Sträng	Førsteamanuensis	dan.r.strang@hiof.no
Camilla Bjørke	Høgskolelektor	Camilla.bjorke@hiof.no



Metodeseminar, Kaserna 3. – 4. mai 2010

Oppslaget på Høgskolens hjemmeside om seminaret finnes på adressen:

<http://www.hiof.no/index.php?ID=10655&lang=nor&displayitem=2328&module=news>