

NIFU SKRIFTSERIE 10/2004

Petter Aasen

Tine S. Prøitz

# Initiering, finansiering och förvaltning av praxisnära forskning

*Sektormyndighetens roll i svensk utbildningsforskning*



© NIFU Norsk institutt for studier av forskning og utdanning  
Hegdehaugsveien 31, 0352 Oslo

NIFU skriftserie 10/2004  
ISSN 0808-4572

For en presentasjon av NIFUs øvrige utgivelser, se [www.nifu.no](http://www.nifu.no)

## Förord

De senaste tio åren har Statens skolverk och senare Myndigheten för skolutveckling förvaltat ett sektorforskningsanslag genom ett eget forskningsprogram. Enligt ett regeringsbeslut nyligen ska emellertid Myndigheten för skolutveckling inte längre ansvara för finansiering av forskning. Svensk sektorforskning på utbildningsområdet, såsom vi har lärt känna den sedan Skolöverstyrelsen 1962 fick ett eget forskningsanslag i sin budget, kommer till stora delar att avvecklas.

Genom projektet «Forskning om forskning» har Petter Aasen och Tine Prøitz studerat förvaltningen av svensk sektorforskning på utbildningsområdet under perioden 1992 till 2004. Projektet har varit finansierat av Statens skolverk och Myndigheten för skolutveckling. Den här rapporten redogör för hur sektorforskningen under de senaste 10 åren har förändrats som svar på en ny kunskapsordning och ett nytt styrsystem. Syftet är att försöka identifiera och beskriva det fundament som lades för svensk sektorforskning under den aktuella perioden.

Oslo, mars 2004

Petter Aasen  
Direktør

Randi Søgne  
Forskningsleder



## Innhold

<b>Sammanfattning .....</b>	<b>7</b>
<b>Inledning .....</b>	<b>11</b>
<b>Skolverket som kunskapsorganisation.....</b>	<b>13</b>
<b>Skolverkets forskningsprogram .....</b>	<b>16</b>
<b>Ett interaktivt program och praxisnära forskning .....</b>	<b>26</b>
<b>Kunskapsutveckling i två världar?.....</b>	<b>30</b>
<b>Kunskapspolitik .....</b>	<b>40</b>
<b>Forskningspolitiska utmaningar .....</b>	<b>48</b>
<b>Vidare utveckling av praxisnära forskning i Sverige .....</b>	<b>54</b>
<b>Litteratur .....</b>	<b>57</b>



# Sammanfattning

Skolöverstyrelsen upprättade 1962 ett eget forskningsanslag på utbildningsområdet. Det fick beteckningen «*Pedagogiskt utvecklingsarbete inom skolväsendet*». Den gången skulle anslaget täcka kostnader i samband med «olika former av undersökningar inom det pedagogiska och psykologiska området samt framställning av undervisningsfilm och undervisningshjälpmedel» (SOU 1961: 30). I skolberedningsbetänkandet från 1957 fastställdes att även om perioden för strukturella och organisatoriska försök var över, borde man stimulera praktisk-pedagogiska försök med sikte på att utveckla skolans inre verksamhet. Man pekade i det sammanhanget på behovet av fortsatta experiment för att undersöka vilken effekt olika arbetssätt har när det gäller att nå skolans olika mål, och på behovet av en översyn av kursplanerna. Att sådana experiment krävde ett vetenskapligt tillvägagångssätt betonades. Inte förrän 1970 användes emellertid beteckningen forsknings- och utvecklingsarbete i handlingar om och från Skolöverstyrelsen. I samband med behandlingen av budgetproposition nr 1 1972 antog Riksdagen nya riktlinjer för det *pedagogiska forsknings- och utvecklingsarbetet* inom Skolöverstyrelsen. Man underströk att det borde vara en gemensam uppgift för alla forskningsprojekt som igångsattes, att finna effektiva sätt att förmedla väsentlig kunskap om villkoren för skolans utveckling till alla berörda parter. Anslaget behöll emellertid den gamla beteckningen fram till 1982 då det ändrades till «*Forskning och centralt utvecklingsarbete inom skolväsendet*».

När Statens skolverk (Skolverket) inrättades 1991 fick verket, förutom uppgifter med anknytning till utvärdering, utveckling, inspektion och uppföljning av svensk grundutbildning, också ansvaret för anslaget till skolforskning. Med hänvisning till statsfinanserna minskades anslagets storlek gradvis under nittiotalets senare hälft. Med propositionen «Forskning och förnyelse» annonserade regeringen 2000 att en upptrappning av utbildningsforskningen skulle ske dels genom ett särskilt anslag till utbildningsvetenskap inom Vetenskapsrådet och dels genom en vitalisering av Skolverkets sektorforskningsprogram. Året därefter tog Skolverket initiativet till ett reviderat forskningsprogram som anpassats till en årlig ekonomisk ram på 30 miljoner kronor. Vid delningen av Skolverket i mars 2003 överfördes programansvaret till den nya Myndigheten för skolutveckling (Utvecklingsmyndigheten). Efter regeringsbeslut och myndighetsdialog beslutade Skolutvecklingsmyndigheten våren 2003 att avveckla programmet redan efter två år.

På 50- och 60-talet legitimerades sociala reformer i hög grad av argumentation som underbyggdes av forskning och fackexpertis. Bland såväl politiska beslutsfattare som forskare fanns en stark tilltro till vetenskapens möjligheter att lösa fundamentala samhällsfrågor. En centraliserad samhällsplanering som baserats på objektiv och säker kunskap skulle ge önskade resultat. I stor skala talar man ofta om social ingenjörskonst när myndigheterna försöker formulera sociala reformprogram baserade på samhällsvetenskaplig forskning. I mindre skala, om vi håller oss till klassrummet, innebär den instrumentalistiska förståelsen att forskningsresultat utan tolkande mellanled kan omsättas i didaktiska imperativ. Denna linjära FoU-modell ifrågasattes och utmanades dock efterhand av praktiska erfarenheter och från såväl vetenskapsteoretiskt håll som politiska positioner. Nedläggningen av Skolöverstyrelsen och inrättandet av Skolverket kan betraktas som ett resultat av en ny kunskapsförståelse och en ny modell för styrning som vann insteg i den offentliga sektorn under åttiotalet. Under tioårsperioden från 1993 till 2003 har forskningsanslaget förvaltats genom olika program som har försökt att ta förändringarna i beaktande: Från centraliserad, regelstyrd statlig styrning med tonvikt på universella lösningar, till ett målstyrningssystem där lokala myndigheter får ta större ansvar när det gäller att utforma strategier och utveckla och implementera lösningar.

Den nya styrmodellen och de uppgifter som lades på centrala myndighetsorgan innebar fortsatt stor tillit till forskning och kunskap som grundläggande förutsättning för politisk styrning, förvaltning och pedagogisk verksamhet. Forskningen har därför varit en central referensram och ett betydelsefullt medel för myndighetsorganets bidrag till skolutvecklingen. Den har varit en integrerande kraft som både har belyst problemställningar och stimulerat till ny forskning inom myndighetens totala ansvarsområde. Sektorforskningen tvingades emellertid utveckla ny legitimitet. I de forskningspolitiska handlingar som Skolverket utarbetade på nittioalet lades den tekniska rationaliteten, den instrumentella förståelsen av kunskap och förlitan på universella lösningar åt sidan. Forskningsbaserad kunskap förankras i en kontextuell social, kulturell, historisk och lokal ram. Och de man «forskar åt», som inom en instrumentell paradigm befinner sig utanför den kontext där kunskapen produceras, dras in i forskningen. Därmed kommer forskningen i beröring med olika värderingar och preferenser och måste förhålla sig till att olika legitima val och tolkningar kan göras när det gäller hur kunskapen ska genereras, förstås och användas.

Den centrala myndigheten har i detta sammanhang definierat sig själv som en kommunikationscentral och kunskapsmäklare. Myndigheten har velat framstå som en arena där erfarenhetsbaserad och forskningsbaserad kunskap kan



vässas mot varandra. Inom forskningsförmedling har programkonceptet representerat en förskjutning från spridande av forskningsresultat till dialog runt forskning, vilket har fått konsekvenser för själva forskningsprocessen från problemformulering till rapportering. Målet har varit att vidareutveckla utbildningssektorn som en professionell organisation med en kritiskt reflekterande kunskapsbas. Medlet har varit att initiera, finansiera, organisera och förmedla forskning genom en interaktiv FoU-modell för praxisnära forskning.

Studier om användningen av forskning har visat att det finns olika förutsättningar för olika former för användning av forskning. Forskning kan bidra med kunskap som ger en allmän referensram för vårt tänkande runt skola och utbildning. Den kan utveckla nya begrepp och perspektiv som på sikt ändrar vår förståelse och våra attityder. Under förutsättning att forskningen offentliggörs på ett sådant sätt att olika aktörer och intressenter måste förhålla sig till den och känner igen sig i den, verkar en sådan förståelsesinriktad eller konceptuell användning av forskning främst kräva förtroende för forskningens kvalitet. Användning av forskningsresultat för att tillföra faktisk kunskap i en konkret fråga, för att underbygga, förbättra eller bedöma konkreta praktiska åtgärder eller som underlag för mer övergripande utformning av politik förefaller därtill förutsätta en kombination av efterfrågan och samverkan. Det betyder att uppdragsgivare eller användare inte bara tar initiativ, utan också följer upp utformningen av varje projekt. Det kräver en organisationsform som stöttar interaktion mellan forskare och användare.

Genom delningen av det centrala myndighetsorganet frikopplades inspektion och utvärdering organisatoriskt från dialogen med forskningsverksamheten, utan att implikationerna utreddes eller blev föremål för diskussion. Med utvecklingen av sektorforskningsprogrammet har den organisatoriska ramen runt dialogen mellan forskning och stöd och utveckling också brutits ned, återigen utan att implikationerna och konsekvenserna har utretts eller dryftats. Regeringen har sparkat över bollen till Vetenskapsrådet. Vetenskapsrådet verkar emellertid inte ha utvecklat en FoU-modell som integrerar forskningen i den decentraliserade, kunskapsbaserade styr- och beslutsmodellen för svensk grundutbildning. Mer principiellt kan man också ifrågasätta om detta är en uppgift som Vetenskapsrådet kan och bör åta sig. Vetenskapsrådet har först och främst karaktär av ett kollegialt forskningsråd som förvaltar och finansierar forskarinitierad verksamhet som har funnits värdig efter en närmare bedömning av forskarsamfundet självt. Forskningsrådsmodellen har främst haft som syfte att främja och sätta den fackdisciplinära, grundläggande forskningen i rörelse mot den internationella forskningsfronten.

Det förefaller föreligga enighet om att de uppgifter som har lagts på de centrala myndighetsorganen, såväl utveckling som utvärdering, kräver att myndighetsorganen drar växlar på och för en dialog med forskning och forskningsmiljöer. De nya politiska riktlinjerna som ligger bakom utvecklingen av svensk sektorforskning inom grundutbildningen har emellertid skapat oklarhet om hur forskning förväntas bidra till den vidare utvecklingen av de centrala myndigheterna som kunskapsorganisationer. Samma oklarhet råder när det gäller den relation myndigheterna bör och kan utveckla till forskning och forskningsmiljöer i syfte att tillrättalägga för forskningsbaserad utvärdering och utveckling av skolan inom ett decentraliserat utbildningssystem.

# Inledning

De senaste tio åren har Statens skolverk (och senare Myndigheten för skolutveckling) i Sverige förvaltat ett sektorforskningsanslag genom ett eget forskningsprogram.

Projektet «Forskning om forskning. En studie av svensk sektorforskning på utbildningsområdet» har haft två huvudsyften. Projektet har för det första varit en uppföljningsstudie av sektormyndighetens forskningsprogram. Projektet har följt forskningsprogrammets utveckling från olika synvinklar under perioden 1992–2004. Syftet har varit att ge information och vinna insikt i hur forskningsprogrammet har varit formulerat och hur det realiserats, samt hur väl det har fallit ut i förhållande till målsättningar och ambitioner. Forskningsprogrammets ledning har fortlöpande fått feedback, vilket har gjort det möjligt för Statens skolverk (Skolverket) och senare Myndigheten för skolutveckling (Utvecklingsmyndigheten) att göra kursändringar, där det har visat sig nödvändigt.

Projektets andra syfte har varit ett mer generellt intresse för sektorforskningen. Projektet har haft som ambition att vinna ny kunskap om sektororienterad forskningspolitik och forskning, forskningsadministration och förhållandet mellan forskning och den praktiska verksamheten innanför utbildningssektorn. Med andra ord skulle den kunskap som genererats i projektet ha egenvärde och kunna förbättra vår förståelse av förhållandet mellan forskningsadministration och forskning, mellan utbildningspolitik och forskning, mellan forskning och förvaltning samt, slutligen, mellan forskning och pedagogisk praxis.

Projektet har blivit genomfört med ett helhetsgrepp där det insamlade materialet har utgjort en förutsättning för teoribildning och teoretisk reflektion. På den andra sidan har teoretiska perspektiv och begrepp givit nya referensramar för den konkreta uppföljningen av forskningsprogrammet. Förhållande mellan intentioner och utfall i programmet belyses i sex huvudteman:

- Forskningspolicy och forskningsprogrammets syften
- Förvaltning av forskningsanslaget
- Forskningens innehåll och profil
- Samspelet mellan sektormyndigheten och forskarsamhället i den inledande fasen, i forskningsprocessen och i förmedlingen av resultat
- Samspelet mellan forskare som arbetar med närliggande projekt (forskningsnätverk)
- Sektormyndighetens och forskarsamhällets relation till det undersökta fältet och centrala grupper av användare

En rad rapporter från projektet har publicerats (Prøitz og Aasen 2003, Aasen 2000, Prøitz 1998, Aasen og Hopperstad 1997, Aasen og Leirvik 1997, Aasen, Leirvik og Nordtug 1995, Aasen 1992). Denna rapport redogör för hur sektorforskningen under de senaste 10 åren har förändrats som svar på en ny kunskapsordning och ett nytt styrsystem. Syftet är att försöka identifiera och beskriva det fundament som lades för svensk sektorforskning inom grundutbildningen under den aktuella perioden.

# Skolverket som kunskapsorganisation

Statens skolverk inrättades den 1 juli 1991 och avlöste Skolöverstyrelsen som central förvaltningsmyndighet för skolväsendet i Sverige. Den nya myndigheten fick det nationella ansvaret för tillsyn, kontroll, uppföljning, utvärdering och utveckling av skolan enligt de mål och riktlinjer som fastställs av regering och riksdag. Övergången från Skolöverstyrelsen till Skolverket måste betraktas i ljuset av en allmän politisk process som innebar att en centraliserad, detaljerad regelstyrning av skolan tonades ner till förmån för ett decentraliserat system med starkare betoning på lokal frihet (Prøitz 1998; Telhaug og Aasen 1999; Aasen 2000; Prøitz og Aasen 2003). Inrättandet av Skolverket speglade på många sätt en ny strategi för styrningen av den offentliga sektorn. Från att ha haft en situation där centrala myndigheter styrde genom detaljerade lagar och regelverk övergick man till en situation där de centrala myndighetsorganens huvuduppgift är att utveckla visioner och mål, medan utveckling av strategier, åtgärder och lösningar överläts till de lokala beslutsfattarna/myndigheterna. Genom att förmedla kunskap, idéer och erfarenhet ska den centrala myndigheten stimulera till lokalt nytänkande och problemlösning.

Precis som Skolöverstyrelsen var Skolverket på många sätt en modernistisk organisation med stor tilltro till kunskapens auktoritet och kunskap som en grundläggande förutsättning för politisk, administrativ och praktisk-pedagogisk verksamhet. Jämfört med Skolöverstyrelsen fanns emellertid en utbredd skepsis till universella kunskapsbaserade lösningar. Av verkets forskningspolitiska handlingar ser vi att kunskapsunderlaget hela tiden avvägs genom formuleringar som placerar vetenskap och kunskap i ett kontextuellt, socialt och historiskt perspektiv. Skolverkets mål och organisation speglade emellertid en stark tro på kunskapens betydelse för utveckling av gemensamma referensramar, samlad problemförståelse och ändamålsenliga lokala lösningar. Skolverket inrättades med andra ord som ett centralt myndighetsorgan som skulle lägga grunden för kunskapsbaserad styrning inom ett decentraliserat beslutssystem.

Målstyrning blev slagordet inom den nya ordningen. Generellt sett innebar det att centrum skulle ange riktningen och lägga ramarna för utvecklingen, men inte i samma utsträckning som tidigare föreskriva lösningar i detalj eller överpröva lösningar. När det gällde utbildningssystemet, innebar detta att ansvar och befogenheter skulle decentraliseras till kommuner och skolor. Central po-

litisk styrning skulle utövas mer indirekt genom målformulering, utveckling av referensramar och resultatanalys. Den konkreta styrningen skulle ske genom lokala, kontextbaserade processer och beslut. Man förväntade sig att en sådan styrform skulle vara mer ändamålsenlig både när det gällde effektivitet och kvalitet.

Målstyrningen bygger på principen om medverkan: skolväsendet ska drivas och utvecklas genom kontinuerlig dialog mellan alla dess aktörer. Ansvar för beslut och implementering ska läggas så långt ner i systemet som möjligt. Mot denna bakgrund blir det en central uppgift att utveckla skolsystemet som ett kunskapsbaserat system, så att beslut på olika nivåer alltid kan dra växlar på det bästa kunskapsunderlaget. Centrala myndigheter ska lägga förhållandena till rätta för lokal, kunskapsbaserad reflektion, som ska ge det bästa underlaget för lokala bedömningar, beslut och lösningar.

En viktig poäng i Skolverkets kunskapspolitiska handlingar var också att lokala lösningar i hög grad skulle vara temporära. Ett decentraliserat, kunskapsbaserat system måste hela tiden ifrågasätta egen förståelse och egna lösningar, och kunna klara snabba omställningar i takt med skiftande behov, krav och förväntningar. Det är i sådana sammanhang behovet av att utveckla s.k. *lärande organisationer* eller *reflexiv kompetens* förs fram (se t.ex. Nonaka and Takeuchi 1995; Cohen and Sproull 1996). Reflexivitet nämns ofta som en central del av kompetens i ett modernt samhälle i snabb förändring. Reflexivitet definieras som ett självkritiskt, självförnyande och ständigt levande tvivel på förträffligheten beträffande rådande föreställningar och lösningar. Dagens kunskap och praxis måste hela tiden utsättas för kritisk analys för att bedöma om den är tillräcklig och adekvat för morgondagens situation och utmaningar. Reflexiv kompetens är därför avgörande för omställningsförmågan och utslagsgivande för morgondagens framgång. Under detta ligger vissheten om att dagens framgång, med de snabba samhällsförändringar vi nu upplever, kan bli morgondagens bakslag.

För att uppnå fastställda nationella mål infördes ett nytt styrsystem där kostnadseffektivitet och kvalitetssäkring skulle säkras genom att de lokala aktörerna (kommuner, skolor, rektorer, lärare) själva fattade beslut utifrån så goda betingelser och förutsättningar som möjligt. Decentraliserad styrning av utbildningssystemet krävde därför hög kompetens hos aktörerna på olika nivåer i utbildningssystemet. Skolverket skulle tillrättalägga för och uppmuntra till kunskapsbaserad reflektion genom en kontinuerlig dialog eller "möten" med sektorns beslutsfattare och aktörer. Aktörernas handlingar skulle vara kunskapsbaserade och Skolverket skulle "...contribute to understanding by offering

*insights and perspectives on the conditions of schools and their functioning»* (Pettersson and Wallin 1993). Sektorforskningen skulle bland annat bidra till detta.

# Skolverkets forskningsprogram

Skolverket organiserade flera kunskapsgenererande verksamheter som lade grunden till Skolverket som kunskapsorganisation. Verket övertog bland annat Skolöverstyrelsens forskningsanslag (Aasen 1992). I Skolverksutredningen 1990: 5 (s 20) formulerades denna uppgift på följande sätt:

*En viktig uppgift för Skolverket blir att främja skolforskningen. I denna uppgift ingår såväl hanteringen av ett sektorforskningsanslag som samverkan med andra nationella och internationella organ som stöder eller genomför skolforskning. Skolforskningen bör syfta till att ge långsiktig och mångsidig uppbyggnad av kunskaper och kompetens av betydelse för skolans utveckling och i detta sammanhang ta fasta på kunskapsbehov på såväl nationell som lokal nivå. Skolforskning blir därmed enligt min mening ett betydelsefullt instrument för Skolverkets medverkan i skolutvecklingen.*

Under perioden 1993–1996 förvaltades forskningsanslaget på cirka 30 miljoner svenska kronor årligen genom ett nytt forskningsprogram (Skolverket, 1992). En huvudtanke bakom detta program var att beakta förändringen i styrstrategi; från ett centraliserat, regelstyrt system med tonvikt på universella lösningar, till ett målstyrningssystem där lokala myndigheter får ta större ansvar när det gäller att utforma strategier, utveckla och implementera lösningar och utvärdera resultat. Forskningsprogrammet speglade en ambition att slutgiltigt bryta med instrumentalistiskt motiverad forskning och den sociala ingenjörskonst som enligt mångas uppfattning i alltför stor utsträckning hade dominerat utbildningsforskningen under Skolöverstyrelsen. Denna forskning var benägen att söka efter lyckade lösningar på nationella politiska utmaningar och uppenbara problem, och i mindre grad inriktad på kognitiva kriterier för förståelse. Med andra ord var den tidigare varianten mer inriktad på teknologi än på förståelse. Denna tendens förstärktes i viss mån genom det beteendevetenskapliga perspektiv som var inbyggt i den dominerande individualpsykologiska traditionen i svensk utbildningsforskning (Rosengren and Öhngren 1997).

När det nya forskningsprogrammet presenterades på en konferens arrangerad av OECD våren 1993, uttalade generaldirektören för Skolverket följande (Lundgren 1993):

*The program has an orientation towards understanding of educational phenomena in a frame of social science. It is more theory than instrument*



*oriented and it aims at generating a conceptual base that will be useful for those who are the target group for the knowledge generated.*

Huvudtanken bakom Skolverkets forskningsprogram var att forskning skulle bidra till att utveckla en sammanhängande begreppsapparat, ett gemensamt språk; ett teoretiskt underlag, en intellektuell gemenskap och en referensram för politiska beslut och pedagogisk reflektion och handling. Forskningen skulle sätta in utbildningssystemet och verksamheten i skolan i ett större, gärna samhällsligt sammanhang. Den skulle bidra till att vidareutveckla utbildningssektorn som en professionell verksamhet med en kritisk reflekterande kunskapsbas. Medan Skolöverstyrelsens forskningsprogram på många sätt var ett uttryck för en stark tilltro till forskningens möjligheter som problemlösare och därmed speglade en instrumentalistisk och linjär syn på forskningens roll i samhällsutvecklingen, var Skolverkets forskningsprogram således i större utsträckning inriktad på att utveckla en gemensam kunskapsbas som skolutvecklingen kunde bygga vidare på (Aasen 1992; Aasen, Leirvik og Nordtug 1995; Aasen 2000). I forskningsprogrammet omtalades kunskap inte längre som teknologiska imperativ som ger föreskrifter för den praktiska tillämpningen. Kunskap skulle däremot lägga grunden för förståelse och analys av egen verksamhet och sätta skol-systemets olika aktörer i stånd att handla på ett «klokt» sätt. Den insikt som forskning gav, skulle utveckla aktörernas vetande och befogenhet, deras vilja att ta ansvar och deras kompetens som aktiva deltagare i utvecklingsprocesserna (Pettersson and Wallin 1993). De primära målgrupperna för den forskningsbaserade kunskapen var skolans praktiker, tjänstemän i administration/förvaltning och politiker. Forskningen skulle därför vara relevant för dessa målgrupper. Samtidigt betonades att forskningen skulle ha hög vetenskaplig kvalitet.

Koncentration och kommunikation var två centrala strategier i Skolverkets forskningsprogram (Skolverket 1992). Principen om en koncentration av forskningen omfattade resurser, forskningsmiljöer, forskare och kunskapsområden. Det inbegrep också mer långsiktiga satsningar.

Skolverkets forskningsprogram införde 5 basprogram som var inriktade på bestämda kunskapsområden. De 5 basprogrammen utgjorde en stomme i forskningsprogrammet och kan betraktas som en konkretisering av koncentrationsprincipen. I basprogrammen definierades de kunskapsområden som Skolverket skulle koncentrera sig på att utveckla:

- (1) Skolans verksamhet – utbildningens innehåll, utformning och resultat.
- (2) Skolan som kultur- och arbetsmiljö.

- (3) Styrning och ledning av utbildning – central, regional och lokal utbildningsplanering.
- (4) Utbildningens effekter och effektivitet.
- (5) Utbildning och utbildningspolitik i samhället.

Basprogrammen skulle stå för den största delen av forskningsprogrammet (60 % av resurserna). Därtill skulle programmet finansiera *Studier i anslutning till basprogrammen* (15 %), *Kunskapsöversikter och forskning om forskning* (5 %), *Forskning utan direkt anknytning till basprogram* (15 %) och *Stödfunktioner och åtgärder för att effektivisera forskningsanvändning* (5 %).

Varje basprogram skulle organiseras i forskningsnätverk. Avsikten var att koncentrera resurserna till ett begränsat antal forskningsmiljöer och kunskapsområden för att undvika att forskningsverksamheten isolerades och fragmenterades. I rapporten «*Miljöer för skol- och utbildningsforskning. En positionsbestämning*», som ingick i underlaget för utvecklingen av Skolverkets forskningsprogram, skrev Sverker Lindblad och Carl-Anders Säfström (1992) att en fragmentering av forskningen skulle kunna innebära att olika institutioner engagerade sig i samma problemområden, men *utan att samverka vare sig i det teoretiska arbetet eller i det empiriskt-praktiska. En slutsats av detta är att det är önskvärt att åstadkomma en samverkan, så att teoriansknytning underlättas och så att möjligheterna ökar att utveckla kritisk granskning och förståelse*. Det var en sådan *samverkan* Skolverket önskade främja genom basprogrammen och uppbyggnaden av forskningsnätverk.

Den andra bärande principen för organisationen var *kommunikation* och *dialog* som forskningspolitisk strategi. Redan 1980 påpekade Skolforskningskommittéen (SOU 1980: 2) att även om forskningsresultat sprids i tillräcklig utsträckning, förefaller spridningen i sig inte främja användningen av forskningen. Skolverket ville ta konsekvensen av detta genom att ersätta *diffusionstänkandet* i samband med den s.k. linjära FoU-modellen, med *kommunikation – och användartänkande* i samband med forskningsförmedling. Förmedling genom spridning av forskningsresultat från centrala forskningsmiljöer till lokala användare kompletterades därför med dialog som forskningspolitisk strategi. Ett viktigt sätt att göra detta var genom att skapa arenor för diskussion och samarbete mellan olika aktörer. Dialogen om forskning skulle emellertid kräva mer än mötesplatser för diskussion och tolkning av forskningsresultat. Skolverket påpekade att när fokus flyttades från spridning till dialog, ställde detta också krav på själva forskningen. Ett kommunikations- och användartänkande inne-

bar med andra ord inte bara ett annat sätt att förmedla producerade forskningsresultat, det skulle också få konsekvenser för själva forskningsprocessen.

Studier av den forskning som Skolverket tog initiativ till under perioden 1993–1996, visar att en förändring ägt rum i forskningens huvudprofil i riktning mot de målsättningar och intentioner som gällde för Skolverkets forskningsprogram (Aasen, Leirvik og Nordtug 1995; Aasen og Leirvik 1997; Aasen 2000). Jämfört med den forskning som Skolöverstyrelsen finansierade på åttiotalet präglades forskningen under den aktuella perioden av en större koncentration genom en minskning av antalet projekt knutna till enskilda personer, en ökning av totalanslagen till forskningsnätverk och en högre grad av projektsamarbete mellan de forskare som deltog i programmet. Därutöver kan noteras en förändring i riktning mot forskningsprojekt med bredare problemställningar, som omfattade flera nivåer i skolsystemet. Forskningsprojekten drog i större grad in samhällsanknutna perspektiv. Det förekom fler projekt med ett kunskapsutvecklande, analytiskt syfte och färre beslutsinriktade, normativa studier. Den sektorforskning som Skolverket tog initiativ till och finansierade på nittio-talet representerade en förskjutning av forskningens tyngdpunkt mot en mer fullständig förståelse av utbildningssystemet, jämfört med den forskning som finansierades av SÖ under åttiotalet. Studier av organisering, styrning och tematisering av samhälleliga riktlinjer och effekter bidrog till denna förskjutning. Studien visade med andra ord att redan få år efter implementeringen av programmet hade man infört processer som stimulerade till utveckling av en mer hel intellektuell gemenskap när det gällde kunskapsutveckling inom utbildningssektorn. Att införa dialog som ett forskningsstrategiskt medel framstod emellertid som en större utmaning.

I Regeringsproposition 1996/97: 5 *Forskning och samhälle* fick också Skolverkets forskningsprogram ett positivt omnämnande. Samtidigt redogjordes för nya utmaningar som ett reviderat program måste beakta. Propositionen underströk vikten av att öka forskningens samhällsnytta, bland annat genom att markera behovet av kunskapsöversikter som kunde användas i det lokala utvecklingsarbetet. Vidare betonades behovet av satsning på forskningsinformation och gemensam kunskapsutveckling mellan forskare och praktiker. Man pekade också på att den snabba samhällsutvecklingen medförde nya utmaningar för utbildningssystemet. Ny teknik för informationshantering, multimedia, internet osv. innebar att gränserna mellan formella och informella lärosituationer suddades ut.

Samhällsutvecklingen generellt och globaliseringen speciellt gav nya förutsättningar och utmaningar både på det didaktiska området och när det gällde

relationen mellan utbildning och arbetsliv. Detta innebar att utbildningens förutsättningar och innehåll ändrades. Skolverkets forskningsprogram måste rikta sökarljuset mot dessa förhållanden.

Med denna utgångspunkt presenterades ett reviderat forskningsprogram i «Fördjupad anslagsframställning Forskning 1997–1999» (Skolverket, 1996). Organisering av forskningsverksamheten i basområden föreslogs, samtidigt som man betonade behovet av ökad flexibilitet i programmet genom intensifierat nätverksarbete. Nätverken inom basområdena skulle utmanas mer direkt genom symposieverksamhet. För att ta hänsyn till de kommentarer som lagts fram i regeringspropositionen preciserades i programmet ytterligare några konkreta forskningsuppgifter tvärs över de basområden som anknöt till aktuella utbildningspolitiska teman. Skolverket ansökte om 31 miljoner kronor per år för att genomföra programmet.

Hösten 1996 fick dock Skolverket besked om att det statsfinansiella läget medförde att anslaget för 1997 minskades till cirka 7 miljoner kronor. Budgetnedskärningen betydde att det reviderade programmet aldrig genomfördes. Skolverkets ursprungliga forskningsprogram hade anpassats till en budgetram på nästan 30 miljoner kronor. Skolverket använde reserverade medel för att fullgöra avtal och åtaganden och därmed upprätthölls volymen till viss grad de följande åren, men från 1997 avvecklades själva forskningsprogrammet gradvis. Alla ekonomiska åtaganden i samband med forskningsprogrammet skulle avvecklas under 2000. Med utgångspunkt i regeringens budgetdirektiv hösten 1998 utarbetade Skolverket en ny forskningsplan anpassad till de nya ekonomiska ramarna. Programmet inriktades på strategier för kunskapsutveckling och kunskapsutnyttjande inom Skolverkets ansvarsområde. Ett centralt medel var initiering och finansiering av en rad kunskapsöversikter som publicerades i en egen monografiserie.

## Skolverkets forskningsprogram 2001–2003

Med propositionen Forskning och förnyelse (Prop.2000/01: 3) tillkännagav regeringen 2000 sin avsikt att ånyo trappa upp utbildningsforskningen, dels genom ett särskilt anslag till utbildningsvetenskap inom Vetenskapsrådet och dels genom en vitalisering av Skolverkets sektorforskningsprogram. Av propositionen framgick att skolforskningen i regi av sektormyndigheten skulle ta utgångspunkt i skolväsendets kärnverksamhet och bidra till att utveckla skolan i överensstämmelse med samhällets behov. Forskningen skulle sätta in skolans och barnomsorgens verksamhet i ett större samhälleligt sammanhang. Den skulle bidra till att utveckla skolektorn som en professionell organisation med en kri-

tiskt reflekterande kunskapsbas. Genom att initiera och stödja forskning om skolans kärnverksamhet, skulle Skolverket bidra till att utveckla en gemensam begreppsapparat och gemensamma referensramar som kunde underlätta kommunikation och reflektion inom skolväsendet. En huvudmålsättning var att fler lärare skulle genomgå forskarutbildning och på sikt delta i utforskningen av skolväsendet.

Regeringen pekade på att **förändringar inom skolsystemet** och **förändringar i samhället** hade medfört ökade och högre krav på skolan. Decentraliseringen och den målstyrda skolan ställde krav på en hög professionell nivå. Regeringen önskade mot denna bakgrund styrka lärarnas och pedagogernas vetenskapliga kunskap och kompetens. Det fanns för få forskare och kunskapen var bristande inom det utbildningsvetenskapliga forskningsfältet. Med detta som utgångspunkt fick Skolverket i uppdrag att utarbeta en ny strategi för programmet.

Regeringens förslag om ny satsning på sektorforskningen följdes upp i statsbudgeten samma år, med upptrappning av Skolverkets forskningsanslag till 30 miljoner kronor 2001 (Prop. 2000/2001: 1). Det nya forskningsprogrammet presenterades 2001.

Enligt *«Plan för Skolverkets forskningsprogram 2001–2003»* skulle Skolverket bidra till utveckling av utbildningssystemet genom att ta initiativ till och stödja forskning som avsåg sektorns kärnverksamhet. Denna kärnverksamhet var: *«Det lärande som sker i barnomsorg, förskoleklasser, grundskolor, gymnasieskolor och vuxenutbildning. ....det arbete som bedrivs för att leda lärandet och för att leda de organisationer i vilka lärandet sker»*. Vidare betonades att den forskning som Skolverket initierade skulle bidra till utveckling av begrepp, teorier och referensramar som kunde fungera som underlag för såväl politiska beslut som pedagogisk reflektion och handling. Forskningen skulle ha tydliga kopplingar till barnomsorgens och skolans vardag och genom detta beröra de ungas, lärarnas/ pedagogernas och skolledarnas lärande, arbetsvillkor, arbetssituation och utvecklingsmöjligheter. I det nya forskningsprogrammet underströks att Skolverkets forskning skulle inriktas på att möta utmaningar i anslutning till kunskapsbaserad styrning inom ett decentraliserat system. Detta skulle ske genom vida-reförandet av den interaktiva forskningsmodell som introducerats på nittio-talet, där man etablerade arenor för överläggningar och diskussioner mellan forskare och användare/praktiker. Genom mötena och samspelet ville Skolverket identifiera problemställningar och initiera projekt på områden där det fanns behov av kunskap.

Efter samtal med olika intressenter beslutade Skolverket att forskningens tyngdpunkt de kommande tio åren skulle ligga på den vardagliga verksamheten i utbildningssystemet. Syftet med forskningen skulle vara att synliggöra och öka förståelsen för de interna arbetsprocesser och samspelsmönster som leder till skolans resultat och för hur verksamheternas yttre villkor inverkar på resultaten. Skolverket identifierade och definierade tre huvudområden för den forskningsverksamhet som skulle initieras och stödjas: *lärande, lärararbete och ledningsverksamhet*.

Med utgångspunkt i «Plan för forskningsprogram 2001–03» utarbetade Skolverket vintern 2001 en inbjudan i vilken de svenska forskningsmiljöerna uppmanades att komma med en fyrasidig presentation av kompetens och verksamhet som hade anknytning till Skolverkets huvudområden. Miljöbeskrivningarna skulle ge Skolverket underlag för att etablera kontakt med relevanta forskningsmiljöer i syfte att lägga ut forskningsuppdrag inom skilda områden. Skolverket mottog 122 miljöbeskrivningar från olika forskningsmiljöer. Under sommaren 2002 underrättades 17 miljöer om att de hade valts ut för att få vara med i forskningsprogrammet.

Av «*Plan för Skolverkets forskningsprogram 2001–2003*» framgår att den interaktiva forskningsmodell som Skolverket vill använda bygger på ett omfattande samarbete mellan olika parter och att det därför blir viktigt att skapa arenor och möten för diskussion och samarbete mellan aktörerna. I detta utbyte mellan forskare och praktiker ger Skolverket sig själv rollen som en central aktör.

I förvaltningen av forskningsprogrammet kom den interaktiva modellen i första hand till uttryck genom uppföljningen av forskningsmiljöerna. Hösten 2002 inbjöds forskningsmiljöerna till ett forskningsledarmöte (Knivsta I). Avsikten med detta första möte med alla miljöernas forskningsledare var att introducera den nya arbetsformen. Forskningsverksamheten skulle utvecklas genom löpande dialog med och uppföljning av Skolverket. Under mötet skulle man därför bland annat dryfta forskningsmiljöernas och Skolverkets behov av dialog om kvalitet och relevans i forskningen. Dessutom ville Skolverket diskutera mer formella rapporteringsbehov och rapporteringsformer. Den interaktiva forskningsmodellens krav på ständig kontakt mellan aktörerna innebar att traditionella former för rapportering genom verksamhetsberättelser och redovisningar underhand och vid forskningsarbetet slut var mindre ändamålsenliga. Skolverket hade en uttalad önskan att få till stånd en annan typ av återkopplingssystem för att stärka dialogen och lärandet under forskningsarbetets gång. Ett sådant system skulle också ge forskningsmiljöerna ett material som kunde fungera som ett internt underlag för reflektion runt den egna verksamheten.

Under mötet den 2 och 3 oktober presenterades miljöerna för första gången för varandra. Mötets teman diskuterades grundligt. Genom grupparbete och plenumdiskussioner etablerades ett gemensamt underlag för dialogen mellan Skolverket och forskningsmiljöerna och ett nytt rapporteringssystem som understödde en interaktiv forskningsmodell. Enigheten kom bland annat till uttryck i några övergripande punkter för utveckling av rapporteringssystemet, så att det täckte såväl forskningsmiljöernas som Skolverkets behov<sup>1</sup>. Miljöerna skulle arbeta vidare med att förankra idéerna om återkopplingssystemet i sina respektive forskningsmiljöer. Knivsta I blev på många sätt en viktig milstolpe i Skolverkets arbete med att etablera den interaktiva forskningsmodellen i ett praxisinriktat forskningsprogram.

Våren före Knivsta I hade statsrådet Östros i en artikel i DN (14.5.02) varslat om en större omorganisering av Skolverket. I regeringens skrivelse «*Utbildning för kunskap och jämlikhet – regeringens utvecklingsplan för kvalitetsarbetet i förskola, skola och vuxenutbildning*» (skr. 2001/02: 188) konstaterades att det, för att göra Statens skolverks granskande uppgifter tydligare, var nödvändigt att skilja dessa uppgifter från den utvecklingsstödjande verksamheten. Skolverkets uppgifter skulle med andra ord renodlas och koncentreras på inspektion och kvalitetskontroll, medan uppgifter som rörde skolutveckling och stöd skulle skiljas ut och handhas av en egen myndighet. Delningen av Statens skolverk och inrättandet av den nya Skolutvecklingsmyndigheten formaliserades den 1 mars 2003. Den tidigare forskningsenheten med ansvar för forskningsprogrammet i Skolverket lades under den nya myndigheten.

I de offentliga handlingar som följde i kölvattnet av delningen förefaller forskningsprogrammets status inom den nya myndigheten vara något oklar. Av kommittédirektiv 2002: 76 av den 13 juni 2002 om *Myndigheter på skolområdet*, som behandlar ett utredningsuppdrag inför förberedelsen av delningen, framgår att den nya skolutvecklingsmyndigheten ska etableras särskilt för att «... *initiera skolutveckling och stödja viss kompetensutveckling*». I direktivet räknas följande tre huvuduppgifter upp:

- Att initiera och främja utveckling av skolväsendet och barnomsorgen, och utarbeta kommentarer som stöd till det lokala utvecklingsarbetet.
- Att stödja kompetensutveckling av förskolans, skolans och vuxenutbildningens personal inom nationellt prioriterade områden.

---

1 De övergripande punkterna skulle utgöra utgångspunkt för den vidare utvecklingen av innehållet i rapporteringssystemet och bestod av: teoretiskt innehåll och temaorientering, miljöns progression, teoretisk utgångspunkt för metod, typ av forskning, samarbetsrelationer och publikationer.

- Att informera och sprida kunskap inom sitt verksamhetsområde.

Forskningsinitiering behandlas endast i begränsad utsträckning bortsett från konstaterandet att Skolverket hade resurser till forsknings- och utvecklingsarbete. Man hänvisar också till att den utbildningsvetenskapliga forskningen byggts ut inom Vetenskapsrådet och att den nya myndighetens uppdrag framför allt borde vara att främja och stödja utvecklingen i förskolan, skolan och vuxenutbildningen på basis av forskningens resultat. Det sägs emellertid att utvecklingsmyndigheten borde kunna ge långsiktigt stöd till vissa FoU-miljöer för att bygga upp lokal och regional kompetens. I de två utredningsrapporter som följde delningen hänvisas i huvudsak till samma uppgifter som skisseras i direktivet (*Myndigheter på skolområdet* – delrapport 1 och 2, 2002). Av regleringsbrev 2002–12–19 till Skolutvecklingsmyndigheten för budgetåret 2003, framgår att myndigheten har utvecklingsstöd som verksamhetsgren. Forskning omtalas i allmänna ordalag vid två tillfällen och handlar i huvudsak om att «...*tillvarata och sprida kunskap och forskningsresultat inom sitt ansvarsområde*» och «...*med utgångspunkt i forskningsresultat utveckla och sprida metodkunskap*...».

Totalt sett kan man konstatera att den nya myndighetens uppgifter beskrivits på olika sätt i handlingarna där begrepp och formuleringar är relativt oprecisa. Detta ledde till att det rått en viss osäkerhet beträffande myndighetens uppgifter när det gäller forskning. Den nya myndigheten tolkade dock själv uppdraget så att man skulle överta och genomföra det igångsatta forskningsprogrammet enligt de åtaganden som redan hade gjorts med forskningsmiljöerna.

Våren 2003 (15 och 16 maj), stod Skolutvecklingsmyndigheten inför ett nytt möte med forskningsledarna (Knivsta II). Skolutvecklingsmyndigheten bjöd in forskningsledarna till ett program som skulle stimulera till reflektion och diskussion om olika modeller för och erfarenheter av praxisnära och dialogbaserad forskning. Knivsta II blev emellertid ett helt annat möte än planerat.

Mot bakgrund av de försämrade statsfinanserna i Sverige mottog Skolutvecklingsmyndigheten ett nytt regleringsbrev i början av maj 2003. Regleringsbrevet ålade myndigheten besparingar på 114 miljoner kronor. Under den därefter följande dialogen mellan myndigheterna hänvisade Regeringen också till budgetpropositionen för 2003 där det framgick att myndigheten inte längre varken får initiera eller finansiera forskning. På forskningsledarmötet i Knivsta den 15 maj meddelade generaldirektören för Skolutvecklingsmyndigheten att budgetnedskärningarna och dialogen med regeringen innebar att Myndigheten för skolutveckling inte längre hade möjlighet att finansiera forskningsprogrammet. I en skrivelse till de medverkande forskningsmiljöerna date-



rad den 19 maj 2003 stadfästes detta. Det forskningsprogram som regeringen tagit initiativ till 2000 och som Skolverket inlett 2001, stoppades därigenom våren 2003 genom inrättandet av den nya Myndigheten för skolutveckling på direktiv från samma regering.

Myndigheten tolkade regeringsdirektivet och besparingskravet så att finansieringen av forskningen skulle upphöra omedelbart, det vill säga per den 1 juli 2003, långt innan forskningsmiljöernas igångsatta projekt enligt planer och tidigare beslut skulle avslutas. Vid den tidpunkten var 17 forskningsmiljöer, 17 seniorforskare, 24 doktorander och 11 lärardoktorander engagerade i programmet genom miljöstödet. Programmet finansierade dessutom 33 projekt där lika många doktorander och vägledare ingick. Totalt var mer än 100 forskare vid så gott som alla universitet och högskolor engagerade i forskningsprogrammet. Regeringens regleringsbrev och Skolutvecklingsmyndighetens beslut drabbade de doktorander som finansierades över forskningsprogrammet särskilt hårt. Beslutet fick allvarligast konsekvenser för de mindre forskningsinstitutionerna där miljöstödet i flera fall representerade ett större forskningslyft. Efter kraftiga protester från såväl Skolutvecklingsmyndigheten som de medverkande forskarna och forskningsmiljöerna, ändrades regleringsbrevet för budgetåret 2003 avseende Myndigheten för skolutveckling på nytt genom regeringsbeslut av den 10 juli 2003. Ändringen innebar att medel kan användas för att finansiera doktorander som mottar stöd genom forskningsprojekten och miljöstödet, och för att slutföra finansieringen av vissa av de igångsatta forskningsprojekten. Som en konsekvens av denna ändring beslutade Skolutvecklingsmyndigheten att finansiera doktorander i miljö och projekt i 2004.

# Ett interaktivt program och praxisnära forskning

Som beskrivs ovan har Skolverkets forskningsanslag sedan det första forskningsprogrammet 1993 lagt vikt vid praxisnära forskning. Forskningsprogrammen har hela tiden varit dialoginriktade och främjat ett användarperspektiv på forskning och forskningsanvändning (Aasen og Leirvik 1997). Dialogperspektivet har i stor utsträckning samma motivering som den s.k. *samverkansuppgiften* i den nya svenska högskolelagen – att främja användning av den forskningsbaserade kunskapen.

## Den interaktiva forskningsmodellen

Ett viktigt klarläggande av Skolverkets roll som bro i den «ömsesidiga kunskapsförmedlingen mellan forskningen och skolan» finns i rapporten/PM om det s.k. KNUT-projektet (*Kunskapsnyttjande och forskningsanvändning. Strategier för Skolverkets roll i kunskapsöverföring mellan forskningen och skolan* (Andrae Thelin 1996). Syftet med rapporten var att presentera konkreta strategier för forskningsanvändning och i rapportens inledning betonas att projektarbetet vilar på ett antagande om att: «...forskningen **är** användbar och **bör** utnyttjas». Med detta förstås att Skolverkets ansvar som finansiär av sektorforskning handlar om att skapa balans mellan att den forskning som stöds ska vara sektorrelevant – dvs att forskningen är nyttig utifrån utbildningsområdets behov och att den kommer till användning, och inomvetenskaplig kvalitet och utveckling av de discipliner där forskningen utförs. Förståelsen av vad som är Skolverksforskningens uppgift – att vara nyttig och användbar – är inte knuten till att föreskriva lösningar, utan snarare lösningarnas förutsättningar. I rapporten betonas dialogen mellan forskaren och användaren som förutsättning för nyttiggörandet av forskningen, framför direkt förmedling av tekniker och instrument. I förlängningen av detta understryks att forskningsanvändning är svår att definiera specifikt, samtidigt som man tar hänsyn till helhet, eftersom begreppet är komplext. Trots detta hänvisas till två definitioner som exemplifierar att det inte bara är viktigt att beakta resultat, utan också process: «Tydén (1996 manus) definierar ...forskingsanvändning som en mental aktivitet, där resultat från forskning finns med som en komponent och i vissa fall omsätts i praktisk handling». Och: «The process of incorporation of scientific knowledge into intellectual perspectives of social actors (Stankiewicz 1979)».

I projektet lyfter man också fram kända implementeringsproblem som att forskningsbaserad kunskap inte används i önskvärd utsträckning och att samspelet mellan producenter och användare kunde ha varit betydligt bättre. Forskningen har i för hög grad varit «dekontextualiserad» och isolerad från praxisfältets verklighet. För att svara på detta hänvisar man i KNUT-projektet till att Skolverkets forskningsprogram har intentioner som går utöver spridningstänkandet, och att det är dialogen och mötet som kan fungera som utgångspunkt för ett kommunikations- och användartänkande. Således har forskningsprogrammet en central uppgift i att etablera arenor och möten för kommunikation om forskning och forskningsresultat. Idén baserar sig på att nätverk som omfattar både användare och forskare kan ge möjligheter till diskussion om forskningsbaserad och erfarenhetsbaserad kunskap. I rapporten dras slutsatsen att forskningsöversikter, databaser och stödfunktioner som tidskrifter, nyhetsbrev och liknande kan vara till nytta.

Fram till 1996 hade Skolverket satsat på en rad åtgärder för att främja dialogen – inriktning och organisering av forskningsprogrammet med bland annat nätverk, forskningssymposier där både forskare och användare av olika typer deltog, publicering av forskningsöversikter, samt tidskrifter och nyhetsbrev. Genomgången av Skolverkets satsningar i KNUT-projektet ledde till en genomgång av erfarenheterna så långt och under rubriken «Vad har Skolverket lärt?» konstateras bland annat följande:

- Intentionerna i forskningsprogrammet och det som har genomförts i fråga om användning och nytta kan och bör vidareutvecklas. Komplexiteten är stor och det är lätt att föreskriva dialog och möten, och ändå tekniskt rationellt använda forskningsresultaten utan reflektioner. «Det är lätt att tänka kommunikativt men handla instrumentalt.» Av detta följer att om dialog och möte är en viktig förutsättning, så är dialogens art och innehåll ännu viktigare.
- Det verkar vara dialogens uppgift att kritiskt bedöma kunskapen och undersöka och prova ut den.
- Forskning är inte direkt överförbar till handling – men kan vara högst relevant i ett längre och bredare perspektiv. Inom Skolverkets uppgift ligger att stimulera till debatt genom att etablera arenor och nätverk på olika nivåer. Begreppen lärande organisationer och interaktivitet kan vara fruktbara där det finns möjligheter för växelverkan mellan aktörerna och det tekniska/administrativa systemet under tid.

KNUT-projektets rapport avslutas med en rad förslag till strategier för det vidare arbetet med kunskapsutnyttjande. Rapporten påpekar att strategierna bör bygga på möten, dialog och samtal genom hela forskningsprocessen, dvs. genom utlysning av forskningsmedel, under urval av ansökningar, vid genomförande och resultatredovisning, i information och spridning. En målsättning som framhävs är att man måste skapa förutsättningar för en pedagogisk diskussion där olika aktörer – forskare och praktiker – deltar på lika villkor.

Den studie som genomfördes av Skolverkets forskningsprogram för perioden 1993–96 visade att den forskning som initierades, både genom relationen till studieobjektet, design, metod och förmedling öppnade för närmare kontakt och dialog med det fältet den var riktad mot. Forskningen kunde på det sättet lägga grunden för en gemensam kunskapsproduktion (Aasen og Leirvik 1997). Forskaren framträdde i högre grad än tidigare som samtalspartner med praktisk erfarenhet och medverkade i en dialog som lade vikt vid ett likvärdigt förhållande mellan parterna.

KNUT-projektets förslag till strategier för kunskapsanvändning vidarefördes och vidareutvecklades i hög grad i det forskningsprogram som initierades 2001. Utöver arbetet för att främja den interaktiva forskningsmodellen i själva forskningsprogrammet, har forskningsenheten i Skolverket vidtagit flera åtgärder för att främja kunskapsspridning och dialog mellan forskare och verksamma på fältet:

- *Kunskapsöversikter*: (Skolverkets monografiserie/Skolutvecklingsmyndighetens skriftserie) Skriftserien *Forskning i fokus* skapades för att ge ut material som producerats med stöd från eller på uppdrag av Skolverket och senare Skolutvecklingsmyndigheten. En central ambition vid utgivningarna har varit att hålla ner priset på skriftserien för att öka tillgängligheten. Utgivningarna har också varit tillgängliga i helformat på Skolverkets/Skolutvecklingsmyndighetens webbsidor. En annan viktig strävan har varit att skriftserien i språk och form skulle vara tillgänglig och till nytta för de praktiskt verksamma på fältet. Återkoppling visar att kunskapsöversikterna har varit mycket populära både internt hos myndigheten/-erna och externt.
- *Symposier/seminarier*: Syftet med symposierna är att skolledare, lärare och politiker tillsammans belyser ett tema från flera sidor. Symposierna är oftast upplagda så att relevanta forskningsresultat och kunskapsöversikter presenteras i korta föredrag. Skolledare och praktiker kan också hålla inlägg och delge sin syn på temat utifrån egna och andras erfarenheter. Symposierna har besjålats av en ambition om att temavalen ska upplevas som aktuella och re-

levanta för målgrupperna. Forskarna har ålagts att utforma sina föredrag så att innehållet väcker intresse och framstår som relevant för åhörarna, varigenom kunskapen verkar motiverande för det vidare arbetet i praxis. Symposierna förläggs ofta till muséer som är en välbekant arena för målgruppen och respons och deltagande visar att symposierna fungerar bra som mötesplats för dialog och kunskapsutväxling.

- *Internetsidor för interaktivitet:* Mot bakgrund av att man i Skolverket kartlade en outnyttjad potential för interaktivitet via internet, inleddes en internet-satsning för att skapa förutsättningar för möten mellan forskare och praktiker. Avsikten vid utformningen och upprättandet av webbsidorna var att de skulle fungera på flera plan: tillgängliggöra kunskap, väcka lärares intresse för forskares arbete, tillvarata lärares intresse för att forska inom ramen för den egna praxisen och väcka en djupare förståelse bland forskarna för lärarnas situation. Webbsidan [www.skolforskning.nu](http://www.skolforskning.nu) inrättades 2003 med en länk från Skolutvecklingsmyndighetens internetsidor. Sidorna öppnar för diskussion och är tillgänglig tematiskt för alla som så vill. Trots att sidorna bara har använts en kortare tid har många besök registrerats och det har kommit positiv respons på att sidorna utgör ett enkelt sätt att komma i kontakt med forskning och forskare.

Det sektorforskningsanslag som förvaltades av Skolverket och senare av Skolutvecklingsmyndigheten, skulle bidra till att utveckla en sammanhängande begreppsapparat, ett fullständigt teoretiskt underlag och en gemensam referensram för politiska beslut och pedagogisk reflektion och handling. Anslaget skulle bidra till att vidareutveckla utbildningssektorn som en professionell organisation med en kritiskt reflekterande kunskapsbas. Ambitionen var att initiera, finansiera, organisera och förmedla forskning genom att utveckla en interaktiv FoU-modell för praxisnära forskning. En viktig premiss är att den kunskap som erhålls ska bidra till förståelse och reflektion hos skolans aktörer. Den centrala myndigheten definierade i det sammanhanget sig själv som kommunikationscentral och kunskapsmäklare. Myndigheten ville framträda som en arena där erfarenhetsbaserad kunskap kunde vässas mot forskningsbaserad kunskap och tvärtom. Vad avser forskningsförmedling har Skolverket och senare Skolutvecklingsmyndigheten representerat en förskjutning från spridning till dialog, vilket har fått konsekvenser för själva forskningsprocessen, från problemformulering till rapportering.

# Kunskapsutveckling i två världar?

Problemställningar knutna till förhållandet mellan forskning och lärares praxis är inte något nytt inom utbildningsvetenskapen. Till exempel har utbildningsforskning som genomförts vid universitet under årens lopp kritiserats för att den är föga relevant när det gäller påträngande praktisk-pedagogiska problem och för att forskningen inte är tillgänglig för praktikerna. Inom pedagogiken är förhållandet mellan teori och praktik på många sätt ett både berömt och ökänt problem. Problemet diskuteras mycket bland annat av lärarstudenter, lärarutbildare och pedagogiska filosofer. För de två förstnämnda grupperna handlar problemet mest om vad slags kompetens lärare behöver i den praktiska verksamheten. Det finns en tendens bland lärarstudenter och lärare att bedöma praktiska erfarenheter som de nyttigaste och att betrakta teori som verklighetsfrämmande, otillräcklig och ofta oanvändbar. För pedagogiska filosofer handlar teori/praktiken-problemet om vad en pedagogisk teori är; närmare bestämt hur en teori ska se ut för att kunna rekommendera praxis. Det innebär ofta en problematisering av praktikernas sökan efter teori som handfasta recept på lärarverksamhet. I detta sammanhang är det en utmaning för lärarutbildningen att hitta en gyllene medelväg mellan erfarenhetstyraniet och teorityraniet, men också att klargöra teoriernas karaktär och funktion.

## Lärforskaren

Genom till exempel aktionsforskning, teorier och metodik om *teacher research* och fokusering på lärares reflexiva kompetens, har läraren som forskare i eget klassrum framhållits som en väg att gå för att förbättra och professionalisera praxis (Stenhouse 1975; Hoel 2000). I många sammanhang skiljer man mellan traditionell akademisk/vetenskaplig och utvecklingsinriktad, praxisrelaterad forskning. En del av diskussionen om läraren som forskare handlar också om huruvida detta är forskning i traditionell mening och vad som är avsikten med denna typ av forskning. Här finns tre olika tolkningar (Hoel 2000).

- Lärforskning som en reflekterande process till nytta för den enskilde praktikern.
- Lärforskning som en del av den etablerade samhällsforskningen, vilket innebär att läraren ska ha kännedom om allmänvetenskapliga riktlinjer för forskning som design, metoder, analys, generalisering osv.
- Lärforskning som helt ny forskningsgenre med egna interna normer för problemställningar, dokumentation, analys, tolkning och publicering.

Hoel (2000) anser trots denna skilda syn på lärarforskning, att det finns vissa gemensamma drag: arbetet utförs av en praktiker ensam eller tillsammans med en etablerad forskare och den motiveras ofta av en önskan att förstå särskilda fenomen/problem inom en viss kontext och i samband med ett behov av förändring. Förändringsperspektivet knyter därför lärarforskningen till aktionsforskningen. Vidare fokuserar lärarforskningen på individen, små grupper eller klassen, är i huvudsak kvalitativ och kännetecknas av metoder som kasusstudier, etnografisk beskrivning, dagböcker, ljud- och videoinspelningar.

I de flesta fall där man talar om aktionsforskning visas till Argyris och Shöns (1991) tre kända kategorier:

- «Action research», där forskaren tydligt tar utgångspunkt i ett praktiskt problem och därmed befinner sig nära praktikern och dennes värld.
- «Participating action research», där praktikern deltar som subjekt och medforskare, vilket innebär att praktikern står forskaren och dennes värld nära.
- «Action science», lägger vikt både vid det praktiska och det forskningsmässiga och betydelsen av möjligheterna för spontan forskningsutveckling utifrån både praktiska och forskningsmässiga intressen. (Argyris and Shön 1991; Jonsson 2001)

Mycket av den litteratur som handlar om lärarforskning, forskning på praxis och förhållandet mellan praktiken och teorin, har utgångspunkt i dessa tre kategorier. Kategorierna grundar sig på att det finns tre utgångspunkter för aktionsforskning och att dessa inverkar både på forskningsmetod och resultat.

Kategorierna upprätthåller på många sätt avståndet mellan teori och praxis. I de två förstnämnda kategorierna måste antingen forskaren eller praktikern försöka erövra vetenskapsrådets eller närma sig den andres värld och samtidigt, genom detta, avlägsna sig från sin egen. Den sista kategorin kan förefalla som en kompromiss mellan de två världarna, samtidigt som gränsen mellan de två upprätthålls genom att de har olika forskningsintressen.

Det finns en stor mångfald definitioner och diskussioner om innehållet i lärarforskning, aktionsforskning och praxisnära forskning. Bidragen förefaller dock i hög grad representera två huvudinriktningar som bägge bidrar till ensidighet genom att de fokuserar på var sitt område. Å ena sidan inriktar man sig på lärarens roll som forskare, lärarens utveckling, lärarens reflektion över egen praxis och professionalisering av lärarens praxis genom självstudier av egen verksamhet. Å andra sidan har ett flertal studier gjorts av forskare som har studerat lärarens praxis och lärarens tänkande om den egna verksamheten, där forskaren har definierat vad som ska studeras, varför och hur. Positionerna kan

därför på många sätt befästa uppfattningen att kunskapsutvecklingen i huvudsak sker i två åtskilda världar. Läraren och forskaren bedriver kunskapsutveckling var för sig inom samma kunskapsområde.

Møller (1996) visar efter en genomgång av en rad ståndpunkter som lagts fram av olika forskare (Kalleberg, Sandberg, Carr & Kemmis, Stenhouse, Dale, Argyris & Schön) på ett spänningsfält mellan aktionsforskning som professionell tillämpning och som vetenskaplig tillämpning. Spänningen uppstår mellan motsatta syn på lämplig metodik, motiven till aktiviteten och förväntningarna på den.

Møller hänvisar till att aktionsforskning som professionell tillämpning ofta karakteriseras av att forskningens slutprodukt blir förslag till vidareutveckling av praxis, i motsats till vetenskaplig traditionell forskningspublicering där resultatet normeras av forskarsamfundet. Den professionella tillämpningen anses ha anknytning till den politiska dimensionen och kännetecknas av ideologi, normer och handlingsvång. I motsats till denna karakteriseras vetenskaplig tillämpning av systematik, kontrollerbarhet och sanningssökning. Som Møller beskriver det, omfattar aktionsforskning som vetenskaplig tillämpning både det handlingsinriktade och en inriktning mot teoriutveckling. Møller (1996: 75) vill därför utmana spänningen och skillnaderna mellan professionell och vetenskaplig tillämpning. Hon hänvisar till att skillnaden mellan politik och vetenskap de senaste 20 åren närmast har förvittrat och att politiken blir alltmer forskningsberoende och den politiska praxisen mer kunskapsintensiv. Møller föreslår därför ett mer samlat närmande som innebär att aktionsforskning som forskningsstrategi bör definieras tudelat: «...en verksamhet som skal produsere ny vitenskapelig kunskap, og som også skal bidra till forbedringer i det felt som studeres, blant annet gjennom aktiv deltakelse fra forskere» (Møller 1996: 75). Skolverkets och Skolutvecklingsmyndighetens forskningsprogram kan anses vara ett uttryck för en sådan dialektisk syn på praxisnära forskning.

## Forskningsamverkan

I den amerikanska litteraturen kallas forskning, där forskare och praktiker samarbetar *collaborative research* (Tikunoff and Ward 1983; Kyle and McCutcheon 1984; Allen and Shockley 1996; Clark, Moss et al. 1996)<sup>2</sup>. Utvecklingen av «forskningsamverkan» stammar från tidig aktionsforskning och skilda inriktningar inom kvalitativ forskning. Den tidiga aktionsforskningen och delar av den kva-

---

2 Det svenska "forskningsamverkan" används här för det norska "samarbeidsforskning" som i sin tur används växelvis med och för det amerikanska *collaborative research* så som det definieras i texten.



litativa forskningen fokuserade på problemställningar för praktiker i en viss miljö. Samtidigt finns det utrymme för flera perspektiv (både teoretikerns och praktikerns) inom ett och samma studium (Kyle and McCutcheon 1984; Oja and Smulyan 1989).

*Collaborative research* definieras på flera sätt i litteraturen. Clark et al. (1996: 195–196) redovisar fyra olika uppfattningar:

1. «ensuring the understanding and participation of all parties in all phases of the research process»
2. “teachers, researcher and trainer developers working with parity and assuming equal responsibility to identify, inquire into and resolve the problems and concerns of classroom teachers»
3. “in which the subjects are involved in developing the research questions, choosing the methodology, and writing results. There is joint ownership of the project, and thus there is true collaboration»
4. “Collaboration means working together in ways that exchange mutual help.».

Definitionerna varierar bland annat avseende graden av likvärdighet mellan forskarna och lärarna. Just detta framträder som en av de mest centrala problemställningarna och den största utmaningen i forskningssamarbetet mellan de två grupperna ((Kyle and McCutcheon 1984; Askling, Almén et al. 1997; Jonsson 2001; Krüger 2001; Rönnerman 2001).

Ett sätt att se på forskningssamverkan mellan svenska forskare och praktiker redogör Leif Jonsson för i sitt doktorsgradsarbete i filosofi om «Kunskapsbildning i samverkan mellan forskning och praktik» (2001). Avhandlingen handlar i och för sig inte om förhållandet mellan utbildningsforskare och lärare, men är ändå relevant i det här sammanhanget.

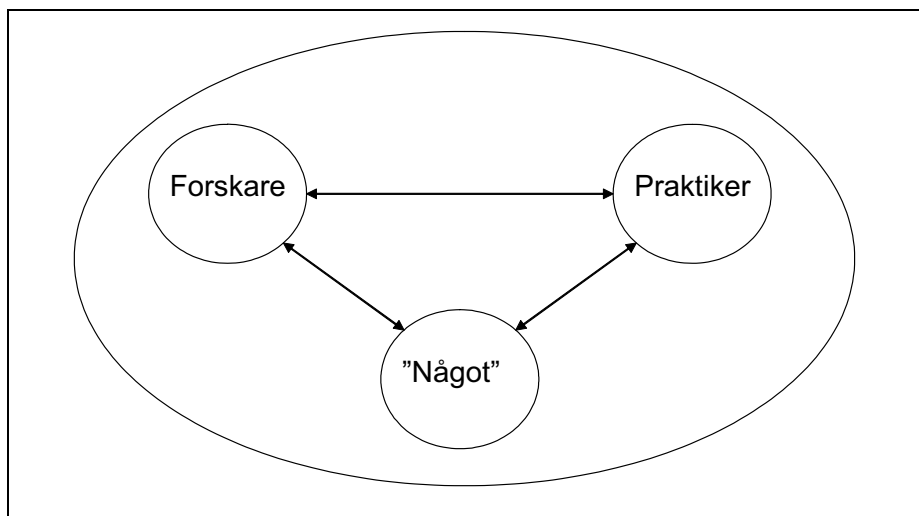
Jonsson anför att man kan se kunskapsbildningen inom tre handlingssystem:

1. Forskarsystem: forskaren arbetar med teoretisk kunskapsbildning
2. Praktikersystem: praktikern arbetar i huvudsak som en praxisaktör
3. Dialogsystem: forskare och praktiker möts för att samarbeta om kunskapsbildningen

Jonsson utvecklar resonemanget runt det tredje alternativet. Han väljer att kalla detta för «kunskapsbildning i interaktiv samverkan».

Forskningsmodellen kan uttryckas som en triangel bestående av:

- «något» som är det som står i centrum för forskningen
- relationen mellan forskare och praktiker
- forskarens roll i kunskapsbildningen
- praktikerns roll i kunskapsbildningen
- den interaktiva kunskapsbildningsprocessen



Figur 1 Aspekter vid «interaktiv kunskapsbildning» (Jonsson 2001: 34)

Hos Jonsson intar detta «något» en helt central plats i kunskapsbildningen. Det är detta som utgör utgångspunkten för relationen mellan forskaren och praktikern. Jonsson placerar in «något» på tre olika sätt i förhållande till Argyris och Schöns förutnämnda kategorier för aktionsforskning. «Något» kan vara: 1) problemet som forskaren ska hjälpa praktikern att lösa, 2) en gemensam forskningsfråga som bildar utgångspunkt för samarbete mellan forskare och praktiker eller 3) ett (eller flera) ämnen för kunskapsbildning utan att placera det (eller dom) varken i forskarens eller praktikerns kontext.

Jonsson utgår ifrån det tredje alternativet därför att det öppnar för «en fri och flexibel syn på relationen mellan forskare och praktiker, vilket kan skapa möjligheter för ömsesidigt utbyte» ((Jonsson 2001: 36). En huvudpoäng i Jonssons praxisrelaterade forskningsmodell är vikten av att båda parter måste vara likvärdiga i forskningssamarbetet, att maktförhållandet måste vara symmetriskt mellan de två och att båda parter ska ha fördelar av samarbetet.

Jonssons val sammanfaller med de amerikanska principerna för *collaborative research* som de beskrivs av Kyle och Mc Cutcheon (1984), Clark et.al. (1996), Tikunoff & Ward (1984) och Oja & Smulyan (1989). Dessa rapporterar att forskningssamverkan kräver att båda parter är involverade i själva forskningsarbetet och att detta är något annat än att lärare fungerar som konsulter eller informatörer för forskaren. För att samarbetet ska bli så fruktbart som möjligt för båda parter bör de vara likvärdiga deltagare i alla faser av forskningsprocessen, från det att ett projekt initieras, under utvecklingen av frågeställningar, insamling av data, tolkning och registrering av resultat och fram till spridning/publicering av forskningen.

Genom att studera fem forskningsprojekt där samarbete mellan forskare och lärare var en viktig aspekt, har Tikunoff och Ward (1983) identifierat sex strategier för forskningssamverkan. De tre första betraktas som grundläggande för *collaborative research* i samtliga fem projekt. De tre därnäst följande värderades i varierande grad som viktiga. Endast i två projekt hade samtliga sex karakteristika använts och bedömts som nödvändiga. Tikunoff och Ward har satt in de fem projekten med sina respektive samarbetsstrategier i en tabell, där graden av lärarmedverkan har beskrivits.

Kännetecken på forskningssamverkan (collaborative research)	Forskningsstrategi				
	Interactiv R&D	Collaborative Clinical Inquiry	Staff Development Research	Collaborative Action Research	Action Research
Involverar användare av forskningen	X	X	X	X	X
Användarorienterad frågeställning	X	X	X	X	X
Samarbetsorienterat beslutsfattande	X	X	X	X	X
Innefattar facklig och professionell utveckling	X	X	X	X	
Ständig uppmärksamhet på sammanhang mellan teori och praxis	X	X	X	X	
Erkännande av klassrummets komplexitet, ska ta tillvara integritet i undervisningen	X	X			

Källa: Tikunoff & Ward (1983 : 456), egen översättning.

I den ena änden av spektret har Tikunoff & Ward placerat ett projekt med *Interactive R&D* som strategi som omfattar samtliga sex kännetecken. I den andra änden av spektret har de placerat ett projekt med aktionsforskning som strategi och som täcker de tre första kännetecknen. Mellan dessa två ytterpunkter ligger projekten: *collaborative clinical inquiry*, *staff development research* och *collaborative action research*.

Med utgångspunkt i detta anser de två att följande sex punkter är kännetecknen för *collaborative research* i samband med undervisning:

1. Användaren av forskningen bör vara involverad i forskningsprocessen när forskningens resultat avses få följder för praxis.
2. De frågeställningar som skall studeras måste vara användarorienterade.
3. Beslutsfattandet i forskningsprocessen bör vara samarbetsorienterat och genomföras i samförstånd genom forskningsprocessens olika stadier – exempelvis vid problemidentifiering, utveckling av forskningsfrågor, val av förfaranden för och medverkan vid datainsamling, analys och tolkning av data samt utveckling av strategier för implementering av rön.
4. Trots att verksamhetens huvudvikt ligger på forskning måste det erkännas att erfarenheterna från forskningssamverkan kan bidra till professionalisering av alla parter – forskare såväl som praktiker.
5. Under forskningsprocessen bör uppmärksamhet genomgående riktas både mot forskningen och den potentiella användningen av de rön som kan förbättra praxis.
6. Klassrummets komplexitet måste erkännas och utgöra basis för undersökning, samtidigt som den pågående praktikens (undervisningens) integritet upprätthålls.

(Tikunoff & Ward 1983: 455–458, egen översättning)

Forskningssamverkan har också kategoriserats efter identifikation av olika former av samarbete mellan forskare-praktiker. Följande tre samarbetsformer har presenterats av Galassi (2001) och Wagner (1997):

1. Data-extraction agreement – traditionell samarbetsform där läraren är studieobjekt och forskaren är den forskningsutförande.
2. Clinical partnership agreement – läraren är studieobjekt men i mindre traditionell form än 1.
3. Co-learning agreement – bägge parter är studieobjekt.

I litteraturen visas att *collaborative research* täcker många olika samarbetsformer mellan teori och praxis, och varierar i engagemang från båda håll. Ovan har vi dock pekat på några centrala karakteristika vid sådan forskning, som den beskrivs i den internationella litteraturen. I Skolverkets forskningsprogram från 1993 står att: *Dialogen mellan forskaren/kunskapsproducenten och användaren för att nyttiggöra forskning betonas, på bekostnad av den direkta förmedlingen av tekniker och instrument. Skolverket 1992, s. 13*). Den utbildningsforskning som initierades inom Skolverkets forskningsprogram i Sverige under tioårsperioden från 1993 till 2003, försökte att bygga en bro av kunskapsutveckling mellan det som ofta framträdde som två närmast åtskilda världar. Medlet var en interaktiv FoU-modell och dialogbaserad forskning och förmedling.

Skolverkets ambition var att tillrättlägga för dialog mellan forskare och praktiker i såväl initieringsfasen, som under forskningsprocessen och i användningen av resultaten. Genom att betona dialog i forskningsprocessen skulle forskningen öppna för praxisfältets synpunkter, reflektioner, värderingar och kontextspecifika förhållanden som premisser för den kunskap som producerades. På det sättet skulle man skapa förutsättningar som säkerställde att kunskapen upplevdes som relevant och framträdde som förstälighet och användbar.

## Vetenskapsteoretiskt perspektiv

Vikten av dialog i samband med forskning får stöd av vetenskapsteorin. Synen på forskning som en rationell process som innehåller fasta, absolut bindande principer, möter stora svårigheter när den konfronteras med resultat från historisk och sociologisk forskning. Kunskapssociologin har som utgångspunkt att forskningsbaserad kunskap inte är auktoritativ kunskap framkommen genom en rationell och neutral analys av problemområden, som i nästa hand ger direktiv för handling. Forskningsbaserad kunskap produceras i ett samspel mellan flera deltagare som arbetar inom en ram av gemensamma handlingsstrategier (Steinsholt 1997). Med andra ord har bestämda sociala kontexter med olika implicita och explicita spelregler och normer avgörande inverkan på den kunskap som tas fram. Wittgensteins begrepp *språkspel* är träffande i detta sammanhang. Wittgenstein avvisar den referensiella synen på språket och säger att det är i vår användning av språket som dess mening uppstår. Ett ord är en arbiträr symbol utan någon inneboende mening. Ordets mening är dess användning, en användning som regleras av regler om när och hur det är lämpligt att använda ordet. Språket är alltså ett verktyg som får sin mening genom det sätt det används på. Detta innebär ett nära förhållande mellan språk, förståelse och praxis – dessa olika inslag bildar en sammanhängande helhet. Olika praxissammanhang inne-

bär därmed att vi har lokala meningssystem knutna till specifik praxis. Det är dessa lokala meningssystem där språk och handling flätas samman med en gemensam förståelse, som Wittgenstein kallar språkspel.

Detta synsätt innebär att vi inte kan införa ett meta-språk som kan sätta de olika språkspelen i relation till varandra. Tanken på ett sådant meta-språk bryter mot föreställningen att mening är något som ligger inbyggt i respektive språkspel. Hur kan då den förståelse som etableras inom ett språkspel överföras till ett annat? Detta är på många sätt den klassiska problemställningen i samband med forskningsanvändning: hur kunskap som producerats inom en kontext (forskarsamfundet) ska kunna översättas till en annan (till exempel skolans) praxis. En tes är att brobyggandet mellan två olika språkspel kan ske vid en dialog mellan språkspelen.

*...the basic point is that the games are equal, which in turn is consistent with the idea that the theory which is developed to interpret a specific situation and to lay the basis for action must be formed in collaboration between research and those concerned (Gustavsen, 1987, s. 127).*

Kunskapsanvändning i sociala sammanhang handlar därmed inte om att ta fram en produkt som är färdig att användas, utan om olika aktörers reflektioner och bidrag till själva den kunskapsgenererande processen. Ett sådant synsätt innebär att frågan om forskningsanvändning inte främst beror på problem med «översättning» av det vetenskapliga språket till praxisfältens språk. Lyckas man etablera en dialog i själva den kunskapsproducerande processen, blir «översättning» ett mindre problem. Detta kräver emellertid att man lyckas skapa en bra relation mellan forskare och användare. I Skolverkets forskningsprogram understryks detta vid upprepade tillfällen: «Skolans personal, förtroendevalda och tjänstemän är mera betjänta av att se forskarna som samtalspartners än som dem som tillhandahåller information eller färdiga lösningar» (Skolverket 1992, s. 54).

I den s.k. positivismstriden runt bland annat utbildningsforskning i Norge, påpekade filosofen Hans Skjervheim att samhällsvetenskapens objekt är subjekt och att detta är avgörande för hur vi ska förstå samhällsvetenskapens natur. En positivistisk samhällsvetenskap gör de studerade «andra» till objekt som man uttalar sig om. En samhällsvetenskap som däremot erkänner att det handlar om ett subjekt-subjekt-förhållande mellan forskare och «utforskad», kan inte ställa sig utanför det den studerar (Skjervheim 1959; Skjervheim 1971). Dag Østerberg har behandlat detta inom sociologin och säger: «Sosiologiske utsagn er ikke meta-utsagn om samfunnet, men beskriver og reflekterer over våre forhold som

*deltakere i samfunnet» (Østerberg 1961: 12). Forskaren är inte en som står utanför och ser in, utan en reflekterad medspelare i pedagogiska situationer och i samtalen om skola och utbildning. I ett kommunikations- och användarperspektiv ska dialogen vara ett sådant samtal mellan likvärdiga parter. Den relation som etableras ska ge: »... förutsättningar för ett levande samtal där ingen av parterna talar till den andra, utan båda talar med varandra» (Skolverket, s. 54). Forskaren är deltagare på likställd grund med andra i en demokratisk dialog och inte en expert eller auktoritet som sitter med «svaret»: «If we want to generate democracy we have to treat people as full democratic participants from the beginning» (Gustavsen 1987: 114).*

# Kunskapspolitik

Under åren efter kriget legitimerades utbildningsreformerna i hög grad av argumentation som underbyggdes av forskning och fackexpertis. Bland såväl politiska beslutsfattare som forskare fanns en stark tilltro till vetenskapens möjligheter att lösa grundläggande samhällsfrågor. En centraliserad samhällsplanering som baserades på säker kunskap skulle ge önskade resultat lokalt. Svenska forskare bidrog i stor utsträckning till att lägga den vetenskapliga basen för de radikala utbildningsreformerna i Sverige på 1950- och 60-talet. Det är denna period som Rune Slagstad med referens till Norge kallar *ingenjörmentalitetens storhetstid* (Slagstad 1998). Utvecklingsmodellen byggde på en instrumentalistisk syn på kunskap och forskning. I stor skala talar man ofta om social ingenjörskonst när myndigheterna försöker formulera sociala reformprogram baserade på samhällsvetenskaplig forskning. I mindre skala, om vi håller oss till klassrummet, innebär den instrumentalistiska förståelsen att forskningsresultat kan omsättas i didaktiska imperativ. Denna linjära FoU-modell ifrågasattes och utmanades dock efterhand av praktiska erfarenheter från såväl vetenskapsteoretiskt håll, som vi har pekat på ovan, som politiska positioner. Som vi har sett var nedläggningen av Skolöverstyrelsen och inrättandet av Skolverket ett resultat av en ny politisk styrfilosofi som vann insteg inom den offentliga sektorn i den västliga världen under åttiotalet.

De nya visionerna för centrala offentliga förvaltningsmyndigheter speglade en styrfilosofi som i den internationella litteraturen ofta betecknas som *the rise of the evaluative state* (Neave 1998) eller *New Public Management* (Pollit 1990). Den kännetecknas av större användarinflytande eller medbestämmande, genom decentralisering av beslutsbefogenhet och större lokal och institutionell autonomi. I Sverige som i andra socialdemokratiska länder, innebär det en övergång från regelstyrning och detaljstyrning till ramstyrning, målstyrning, utvärdering och resultatbedömning. I viss utsträckning argumenterades också för ökad konkurrens mellan offentlig och privat verksamhet, och för mer samarbete mellan offentlig och privat tjänsteproduktion.

I de forskningspolitiska handlingar som Skolverket utarbetade, framträdde den nya strategin för statlig styrning genom ett erkännande av att den tekniska rationaliteten, en instrumentell förståelse av kunskap och universella lösningar, måste läggas åt sidan. Därmed sviktade inte bara det vetenskapsteoretiska fundamentet, utan också det politiska fundamentet för den linjära FoU-modell som sektorforskningspolitiken i hög grad hade byggt på under efterkrigstiden. Sektorforskningen var tvungen att utveckla en ny legitimitet och förankring.



Som tidigare nämnts försökte man i forskningsprogrammet från 1993 omforma den centrala myndigheten som kunskapsorganisation inom ett nytt styrsystem och en ny rationalitet. Skolverkets kunskapspolitik och forskningspolitiska ståndpunkt måste ses som ett försök att möta de utmaningar som kunskapsbaserad styrning utgjorde för en central sektormyndighet inom ett decentraliserat styrsystem. Kunskaps- och energitillförsel som underlag för bra lokala beslut och lösningar, genom utveckling av en interaktiv forskningsmodell som karakteriserades av ett kommunikations- och användarperspektiv, blev en central uppgift (Aasen og Leirvik 1997).

## Demokrati och effektivitet

Medan decentralisering av beslutsbefogenheter som led i demokratiseringsprocessen hade intagit en framskjuten plats på den politiska agendan på sjuttioalet och i början av åttiotalet, formulerades kritiken av den centrala byråkratin på åttio- och nittiotalet i högre grad i ekonomiska termer. Den centrala styrmodellens ineffektivitet ställdes i fokus. De ekonomiskt präglade argumenten bakom kritiken av det centrala ämbetsverket knöt mål- och resultatstyrningen närmare sitt ursprung i privat sektor och näringsliv. Målstyrningsfilosofin knöts till begrepp som effektivitet, service och marknadsstyrning.

*På cirka tjugo år har kraven på en större demokratisering förändrats till krav på en ökad marknadisering och inom målstyrningsformen förväntas olika marknadslösningar ta hand om och hantera en rad samhällsproblem (Halldén 1993: 4).*

Syftet med omstruktureringen var främst att skapa en mer effektivt fungerande verksamhet, som snabbt kunde omställa sig och kostnadseffektivt möta nya behov och utmaningar. Decentraliseringsprocesserna och den målstyrning som dessa ledde till, kan med andra ord ses både som en demokratiserings- och som en effektiviseringsprocess. I Norge tog Hans Skjervheim upp detta i samband med införandet av målstyrning vid universitetet i Oslo tidigt på 1990-talet. Han pekade på att målstyrningsbegreppet kan användas på flera sätt och knöt en variant av begreppet till Aristoteles tankar:

*Ein kan seia at målstyring som filosofisk program stammer fra Aristoteles, for både i «Etikken» og «Politikken» er problemstillingane målretta, eller som det gjerne heiter, teleologiske. Men dei etiske problemstillingane gjelde ikkje berre målet, men kva som er akseptable måter å gå fram på; begge si-*

*dene ved problemet vert utforma som ein problematikk, og får form av ei dygdelære (Skjervheim 1992: 255).*

Därmed kan vi inte tala om «*den lausrivne mål-middel rasjonaliteten*», som Skjervheim ansåg sig finna i den form för målstyrning som i allt högre grad fick fotfäste inom staten och offentliga institutioner. Denna knöt Skjervheim till styrformen «Management By Objectives» (MBO), som utvecklades för styrning av marknadsinriktade verksamheter. Här är det inte processen mot målet eller diskussioner av målet som står i centrum, men att leda alla mot samma mål för att utveckla en mest möjligt effektiv verksamhet. Kunskapen inom en sådan ram ska inte i första hand bidra till reflektion, utan till att verksamheten mer effektivt når de mål som har ställts upp för den. Med andra ord är det inte kunskapens uppgift att ifrågasätta processer, medel och mål, utan först och främst att säkerställa att fastställda mål nås. I ett sådant perspektiv vill forskarna inte ingå som en part i en likvärdig dialog, utan istället bedriva en slags konsultverksamhet eller handledning. Forskarens roll blir därmed i mycket högre grad expertens, som ska leda praxis in på «rätt väg». Aktörerna i verksamheten får förmedlat kunskaper som ska göra dem i stånd att effektivt uppfylla organisationens mål, medan värdet av att kunna reflektera över processer och mål i sig, tonas ner.

David Hamilton pekade på detta i sin inlägga till Skolverkets forskningsprogram från 1993 (Hamilton 1992). Han dryftade här just den nya självstyrningsmodellens inslag av både marknadsstyrning och demokratisering och frågade om vi kunde tala om en möjlig «tredje variant»: »... *a new «Swedish Model» that combines the heritage och both classical economics and social democracy? Is it possible, for instance, to find politically-acceptable ways of regulating the market place?»* (Hamilton 1992: 17).

Hamilton ställde vidare frågan om vilken roll forskningen kunde spela i detta. Hur kunde Skolverket och forskningen som den initierade bidra till: »...*the moral, yet enterprising, self-regulation of the Swedish school system?»* (op.cit. s. 18).

Som vi har sett innebär kritik av en positivistisk samhällsvetenskap en kritik av förhållandet mellan forskare och «utforskad» som ett förhållande mellan subjekt och objekt. I stället stöds ett subjekt-subjekt-förhållande där bägge parter har «talerätt».

*Samfunnsforskeren får ofte ikke tilgang till hvordan samfunnet fungerer hvis han neglisjerer aktørenes fortolkninger og forståelse av seg selv og andre, og*

*han kan ofte ikke forklare deres handlinger, hvis han ikke forstår hvordan de fortolker verden (Gilje og Grimen 1993: 145).*

Ett likvärdigt förhållande mellan forskare och utforskad i denna bemärkelse innebär att den kunskap som torgförs känns igen och möts av förståelse. Vidare innebär ett sådant förhållande att kunskapen kan representera olika parter synpunkter och erfarenheter. På så sätt kan forskningen både bidra till en bättre förståelse av och reflektion över egen praxis och till att olika parter kommer till tals i «samtalet om skolan». David Hamiltons fråga om hur forskningen kan bidra till både moralisk reflektion och effektiv företagsamhet i ett självstyrt system, beror i detta perspektiv på om forskningen klarar att fånga och representera de olika aktörernas och intressenternas verklighet på ett bra sätt.

Kommunikations- och användartänkandet kan också ses i relation till det Gibbons et al. beskriver som »... a Mode 2 of knowledge production» (Gibbons et al. 1994). Medan traditionell kunskapsproduktion (typ 1) sker i en disciplinär, primärt kognitiv kontext, sker produktionen av typ 2-kunskap inom bredare, interdisciplära sociala och ekonomiska kontexter. Typ 1-kunskap kännetecknas av att frågeställningarna tas upp och löses inom det akademiska samfundet, medan typ-2 primärt sker i en komplex användningskontext. Den viktiga kontrasten här, är den som ligger mellan den problemlösning som utförs inom de vedertagna normerna som gäller för en specifik disciplin och problemlösning som i högre grad är organiserad runt en specifik användning.

*In the former (mode 1) the context is defined in relation to the cognitive and social norms that govern basic research or academic science. Lately this has tended to imply knowledge production carried out in the absence of some practical goal. In Mode 2, by contrast, knowledge results from a broader range of considerations (op.cit., s. 4).*

Den kunskap som producerats i typ-2-form har som övergripande syfte att vara relevant för någon i ett eller flera sammanhang och denna aspekt finns med i kunskapsproduktionen ända från starten.

Typ-2 måste dock skiljas från ren instrumentell kunskapsproduktion. Utgångspunkten för kunskapsproduktion av typ-2 är att de problem som forskningen inriktas på, inte kan besvaras fullständigt i neutrala tekniska termer, utan man måste ta hänsyn till olika val, värderingar och preferenser hos olika aktörer och användare. Detta innebär att användningskontexten i typ-2 kan betraktas som mer komplex, den formas av breda spektra av intellektuella och so-

ciala behov. Därmed sätter typ-2 in kunskapsproduktionen i ett större sammanhang:

*...working in the context of application increases the sensitivity of scientists and technologists to the broader implications of what they are doing. Operating in Mode 2 makes all participants more reflexive (op.cit., s. 7).*

De man «forskar för» och som inom ett instrumentalt paradigme befinner sig utanför den kontext där kunskap produceras, dras nu in i forskningen. På det sättet kommer forskningen i beröring med olika värderingar och preferenser och måste förhålla sig till att olika legitima val kan göras, när det gäller hur kunskapen ska genereras och användas. Användning är med andra ord inte implementering av en beställd och färdig kunskapsprodukt. Kunskapen är i sig en produkt av en process där efterfrågan- och utbudsfaktorer spelar in alltefterstom. Kunskapen produceras i en kontinuerlig dialog mellan olika parter och den är beroende av att olika aktörers intressen och behov hörsammas.

Gibbons et al. beskriver i huvudsak kunskapsproduktion inom naturvetenskap och teknik. Bakgrunden är debatten runt forskningens värderingsanknytning. Ökad uppmärksamhet på frågan hur vetenskapen färgas av historiska, kulturella, sociala och politiska faktorer är dock kanske ännu mer relevant inom samhällsvetenskaperna. Som en generell utgångspunkt kan vi anta att kommunikations- och användartänkandet står i kontrast till en rådande «dogm» där forskningsbaserad, «sann», värderingsfri och auktoritativ kunskap utvecklas av forskare för att användas som beslutsunderlag i ett välordnat, byråkratiskt besluts- och implementeringsmaskineri. I detta sammanhang är forskningens främsta funktion att producera generellt vetande som kan ge riktlinjer för handling. Användning är något som kommer in efteråt och då i form av direkt implementering av redan etablerat, värderingsfritt eller «sant» vetande. Detta synsätt förnekar att allt vetande är någons vetande och att det för med sig normer och värderingar som färgar kunskapen själv. Det tar också mindre hänsyn till att användning av kunskap påverkas av faktorer som ligger utanför själva kunskapen, som till exempel specifika förhållanden som spelar in i konkreta situationer eller intressekonflikter och maktkamp mellan olika grupper.

Alternativet till en instrumentell förståelse är därför att se forskning som en process i vilken olika faktorer påverkar den kunskapsgenererande processen. Att erkänna att den kunskap som produceras inte är värderingsfri. Man beaktar detta genom att olika parter dras med i kunskapsprocessen så att olika synpunkter, värderingar och intressen ges tillfälle att inverka. Forskaren sätter vidare in

kunskapen i ett perspektiv eller i ett sammanhang på ett sådant sätt att det producerade vetandet tydligt framträder som ett synsätt eller en infallsvinkel. Därmed kan kunskap anses vara ett bidrag eller ett inspel i en pågående debatt där målet är en bredare förståelse av fenomen och problem. Användningen av denna kunskap sker inte genom handlingsdirektiv. Den ska ge upphov till reflektion, underlag för förståelse och öppna för att man kan se saker på nya sätt. Vilka handlingar den leder till, överläts i hög grad till användarnas «omdöme» i olika situationer. Denna forskning är alltså kontextuell, perspektivisk och långsiktig, och beaktar sociala, politiska och kulturella förhållanden. Det är dialogen mellan forskare, praxis och administration i olika faser av den kunskapsgenererande processen som säkerställer att kunskapsproduktionen sker på det här sättet.

Den 1 januari 1997 ändrades den svenska högskolelagen. Lagändringen innebar att huvuduppgifterna – utbildning, forskning och utvecklingsarbete – utvidgades för institutionerna för högre utbildning och att de kompletterades med en tredje uppgift – *samverkansuppgiften*. Institutionerna uppmanades därigenom att bedriva s.k. *interaktiv samverkan* med omgivningen. Uppmaningen betraktas som en ny form för kunskapsbildning där institutionerna genom ömsesidig påverkan ska utveckla kunskap tillsammans med praktikerfältet. Syftet med lagändringen är enligt uppgift att främja den högre utbildningens och forskningens praktiska relevans (Brulin 1998). Den svenska lagändringen är ett av flera exempel på att den offentliga fokuseringen på förhållandet mellan forskning och praxis ökar, och reflekterar behovet av förändringar av forskningspolitiken och synen på kunskapsbildning (Gibbons et al. 1994; Brulin 1998; Ericson och Johansson 1998).

Som vi har sett ovan har det etablerade förhållandet mellan utbildningsforskning och pedagogisk praxis med jämna mellanrum utsatts för kritik för bristande närhet och förmåga till ömsesidig kunskaps- och erfarenhetsöverföring. Därför innebär den svenska lagändringen på många sätt en maning till svenska lärare och forskare att i större utsträckning delta i s.k. horisontell utvecklingsdynamik (Brulin 1998). Det är detta Skolverket genom olika medel har försökt att lägga tillräkta genom forskningsprogrammen.

## Kvalitet och relevans

I Skolverkets forskningsprogram från 1993 hette det att forskningen ska «...lyckas beskriva och förklara vad som faktiskt sker i och med skolväsendet» (Skolverket 1992, s. 58). Detta ska dock forskningen göra genom att den «...tar utgångspunkt i det vetenskapliga perspektivet på skolans verksamhet» (op.cit., s. 49). Skolverket har mot denna bakgrund lagt vikt vid att den forskning som initieras

ska eftersträva en balans mellan grundforskningens kunskapsgenererande målsättning och den handlingsinriktade forskningens användnings- och nyttoeffekt. Forskningen ska både tillgodose de kvalitetskrav som forskarsamfundet ställer på publicerbar forskning och de relevanskrav som ställs på praxisorienterad forskning. Detta uttrycks på följande sätt i programmet från 1993 (Skolverket 1992): «*En grundläggande förutsättning för Skolverket och ett krav för dess funktion som kunskapsorganisation, är att verket kan initiera och stimulera forskning som svarar mot skolväsendets behov*» (s.50), men «...även om Skolverket formulerar speciella kunskapsbehov har verket samtidigt ett stort intresse och behov av att forskning med inriktning mot utbildningsområdet utvecklas inom olika discipliner. Om så ej sker kommer den vetenskapliga basen för den sektoriellt motiverade forskningen att tunnas ut» (s. 53). Forskningen skulle med andra ord både tillgodose kunskapsbehov i skolsektorn, det vill säga vara relevant för sektorn och samtidigt, utifrån vetenskaplig kvalitet, bidra till utveckling inom fackdisciplinerna.

Kvalitet och relevans är ett ständigt återkommande tema i samband med sektorforskning. När det gäller kvalitet hävdas ofta att forskningen «...*mister kvaliteten i den samme grad, den bliver teoriløs og løsrevet fra grundforskningen og de bedømmelseskriterier, der gør seg gældende her*» (Overgaard 1984: 13). Detta betyder att kvalitetskriteriet är nära knutet till teoretisk förankring och förankringen i vetenskapssamfundet. Å andra sidan – «...*sektorforskningen mister kvalitet, hvis den bliver løsrevet fra praktikerverdenen og er uanvendelig*» (op.cit., s. 13). Därför betonade Skolverket att god forskning både handlar om hur den fångar ämnet och hur den lyckas sätta verksamheten i perspektiv och ge insikt: «*Därigenom kan forskningen vara såväl kunskapsutvecklande som nyttig*» (Skolverket 1992, s. 54).

Uttryckt på ett annat sätt: Kriteriet på god handlingsinriktad forskning har både en emisk eller erfarenhetsnära och en etisk eller erfarenhetsavlägsen/teoretisk dimension. Den emiska dimensionen betraktar fenomenet «inifrån» och «nedifrån». Den kunskap som erhålls är giltig i ett speciellt fall och försöker upptäcka och beskriva det fallets särskilda mönster på dess egna premisser. Denna dimension kan knytas till begreppet relevans eftersom det representerar ett praxisnära perspektiv. I litteraturen om kvalitativ forskning beskrivs detta också som «*grounded theory*» där man «...*prefers to have guiding substantive theory emerge from (be grounded in) the data*» (Lincoln and Guba 1985: 41).

Den etiska dimensionen beskriver fenomenet «utifrån» eller «ovanifrån» genom att sätta det i relation till teori, till andra fenomen eller genom att jämföra det med andra fall av samma typ. Denna dimension har sin parallell i kvalitets-

aspekten genom att den refererar till ett större, allmänt forskningsbaserat sammanhang. Det är i samspelet mellan ett emiskt och ett etiskt perspektiv som forskningsbaserad kunskap, som både har relevans och kvalitet, kan utvecklas. Eller uttryckt på ett annat sätt: Verkställandet av dialogen inom en interaktiv FoU-modell fordrar balans mellan kvalitet och relevans i forskningen. I programmet från 1993 kommer detta till uttryck bland annat på följande sätt: «Skolverket vill också betona att kravet på teoriförankring innebär att forskningen till skillnad från utredningen och «vardaglig» beskrivning skall ge kunskap om vardagen som öppnar nya perspektiv och erbjuder nya synvinklar, vilket ger den en kritisk funktion» (Skolverket 1992, s.9).

Innan Skolverkets forskningsprogram inleddes uttryckte flera olika personer i den svenska pedagogikmiljön oro för den ringa vikt Skolverket avsåg lägga vid kvalitetskriteriet och att hänsynen till relevans skulle tas på bekostnad av forskningens kvalitet. I ett utkast till en skrivelse om Skolverkets forskningsprogram ställd till HSFRs «beredningsgrupp» för pedagogik daterad 29.9.92, uttrycks detta på följande sätt: «Ett huvudproblem är att kvalitetskriterier och vetenskapliga bedömningar riskerar att tillmätas otillräcklig betydelse vid val av delprojekt inom basprogrammen enligt den av Skolverket föreslagna «förhandlingsmodellen».

I samband med att programmet stoppades sommaren 2003, vände sig Skolutvecklingsmyndigheten till Utbildningsvetenskapliga kommittén i Vetenskapsrådet (se nedan) med en förfrågan om Vetenskapsrådet kunde överta den fortsatta finansieringen av de igångsatta projekten. Svaret var negativt bland annat med hänvisning till att projekten inte var kvalitetssäkrade genom den «peer review»-process som Vetenskapsrådet använder vid behandling av ansökningar (Vetenskapsrådet 2003–06–10).

Under tioårsperioden har Skolverket försökt att uppfylla kvalitetskriterierna genom olika medel. Den första programperioden behandlades projektansökningarna av en särskild nämnd som utnämns av regeringen på förslag från Skolverket, innan Skolverket genom generaldirektören fattade beslut om tilldelningen av forskningsmedel. Nämnden bestod av 9 personer varav 7 var professorer i pedagogik och 2 professorer i ekonomi. Dessutom inhämtades ofta särskilda yttranden i form av «peer reviews» i samband med ansökningsbehandlingen (Aasen, Leirvik og Nordtug 1995). Under den sista programperioden vid vilken miljöstöd var ett centralt medel, använde Skolverket/Skolutvecklingsmyndigheten inte «peer-review» i traditionell mening. Då var emellertid finansiering av doktorander det centrala inslaget i stödet till den praxisnära forskningen med den kvalitetssäkring som innefattas i intagningen till forskarskolorna, handledning och disputation (Prøitz og Aasen 2003).

# Forskningspolitiska utmaningar

Ericson och Johansson (1998: 137) hävdar att en beskrivning av den nya kunskapsproduktionen som näst intill friktionsfri, inte beaktar de problem och intressekonflikter som ligger latent i förhållandet mellan praxis och forskning. Ericsons och Johanssons kritik av Gibbons et al. stöds av erfarenheter av forskningssamverkan som dokumenterats redan på 70-talet inom amerikansk forskning, som visar att det finns en rad hinder för ett bra samarbete mellan forskare och praktiker. Samma forskning visar emellertid också att många av problemen kan övervinnas om det finns arenor med särskilda egenskaper som understödjer samarbetet och aktivt och kontinuerligt arbetar för ett konstruktivt och interaktivt samarbetsförhållande (Tikunoff and Ward 1983; Kyle and McCutcheon 1984; Oja and Smulyan 1989; Clark, Moss et al. 1996). Liknande erfarenheter gjordes också av Skolverket under utvecklingsarbetet med den interaktiva FoU-modellen (Aasen, Leirvik og Nordtug; Aasen og Leirvik 1997; Prøitz og Aasen 2003). Under tioårsperioden från 1993 har Skolverket ständigt tvingats revidera strategi och medel i ansträngningarna för att genomföra modellen både på den forskningsadministrativa nivån och på projektnivån. Utmaningen har varit att utveckla en interaktiv FoU-modell som främjar praxisnära forskning genom tillämpning av principen om likvärdighet, samt jämvikt mellan olika kunskapsintressen och utbildningspolitiska intressen, mellan kvalitet och relevans, och mellan demokrati och effektivitet. På projektnivå har man utvecklat olika former för samarbetsrelationer mellan forskare och praktiker, se Tikunoff och Wards kategorisering av samarbetsstrategier ovan. Först med forskningsprogrammet från 2001 och den projektportfölj som utvecklades inom ramen för miljöstödet, gjordes på allvar försök att förskjuta tyngdpunkten mot forskningsverksamhet som tar hänsyn till de kännetecken som Tikunoff och Ward förknippar med en interaktiv FoU-modell.

När det gäller både administrativt tillrättaliggande av ett dialogbaserat forskningsprogram och implementering av dialog i själva forskningsprocessen, har Skolverket och senare Skolutvecklingsmyndigheten vidareutvecklat och infört en interaktiv FoU-modell samt utvecklat och byggt upp en forskningsstrategisk och administrativ kompetens som förefaller unik i internationella sammanhang. Alternativet till en instrumentell förståelse har varit att betrakta forskning som en process där olika faktorer inverkar på den kunskapsgenererande processen. Skolverket har erkänt att kunskap som produceras inte är kontextoberoende och heller inte värderingsfri. Det betyder att kunskapsresultat kan vara objektiva och sanna i sig, men när de ska ingå som underlag för beslut och hand-



lingar måste de värderas i ett större sammanhang där många faktorer spelar in. I ett mikroperspektiv kan med andra ord forskningen, isolerat sett, frambringa sann kunskap. I ett makroperspektiv, när forskningen ska ge underlag för beslut, kan emellertid summan av forskningsresultat lätt ge en oriktig bild. Man kan ta hänsyn till detta bland annat genom att olika parter dras in i den kunskapsgenererande processen så att olika synpunkter, värderingar och intressen ges möjlighet att inverka. Forskaren kan vidare sätta in kunskapen i ett perspektiv eller i ett sammanhang så att producerat vetande tydligt framträder som *ett* synsätt, *en* premiss eller *en* infallsvinkel. Därigenom kan den forskningsbaserade kunskapen betraktas som ett bidrag till eller ett inspel i en pågående diskurs där målet är en bredare och allt bättre förståelse av fenomen och problem. Forskning ska ge ett bättre underlag för reflektion och förståelse. Den ska öppna nya perspektiv på pedagogisk verksamhet och utbildningspolitik. Forskning kan på det sättet bidra till att utveckla professionell insikt. Insikt betecknar en kunskap som ser sammanhanget mellan det generella och det särpräglade. Professionell insikt innebär att man kan behandla specifika händelser, fenomen och situationer mot bakgrund av allmän kunskap om dom (Kvernbekk 1995).

Skolverkets forskningsprogram har mot denna bakgrund understrukt att praxiskompetens inte ska förstås som tekniskt kunnande om regler och procedurer. Den praktiska verklighetens komplexitet, ständigt förändrade förutsättningar och kunskapens kontextuella förankring innebär att praxiskompetens förstås som att man kan använda *indeterminate knowledge in indeterminate settings* (Hamilton 1992). Forskningen ska inte ge färdiga recept och svar, utan bidra till att skolsystemets aktörer reflekterar över sin egen praxis och dess förutsättningar och handlar utifrån detta. I detta ligger ett erkännande av att kunskap om människor och samhälle är av en annan karaktär än teknisk kunskap vilket påverkar hur vi betraktar denna kunskapsanvändningspotential. Den norska filosofen Audun Øfsti (1995: 10) uttrycker det på det här sättet när han avvisar...

*.....den forestillingen om praktisk betydning som er knyttet till begreper som anvendelse og målrealisering. Vi må få øynene opp for den avgjørende praktiske dimensjon som ikke er av teknisk (poietisk) art, men som angår adressatenes selvforståelse og selverkjennelse: den dimensjon hvor det er et spørsmål om en bedre kommunikasjon med seg selv og andre, og om å kultivere sitt moralske og estetiske sensorium. Her ligger humanvitenskapenes praktiske relevans: i den aristoteliske betydning av praxis.*

På nittiotalet sattes den forskningspolitiska utmaningen på agendan i många västliga länder och i internationella fora (OECD 1995; OECD 1996; OECD 1998), i förlängningen av en ny statlig styrmodell, ny kunskapsförståelse och framväxten av kunskapsekonomin. Under senare år har OECD vid stora internationella konferenser belyst produktion, förmedling och användning av kunskap inom olika sektorer. Förutom att engagemanget i sig visar att forskningspolitiska frågor är både viktiga och komplicerade, pekar de diskussioner som förs på att en central forskningspolitisk utmaning i många länder verkar vara strävan efter att bygga upp centrala myndigheter som kunskapsorganisationer inom ett decentraliserat styrsystem. Av en OECD-rapport från 1995 framgår till exempel följande i det här sammanhanget: *“Research should therefore be valued as much for its illuminative role as for any direct «results» that it might produce. The linear or social engineering model also assumes role differentiations in which the researchers generate knowledge which the practitioners and policy-makers use. The better assumption seems to be that interaction between the different participants will generate knowledge that is relevant, usable and tested under conditions of reality»* (OECD 1995: 95). Som vi har sett var det just denna utmaning Skolverket och senare Skolutvecklingsmyndigheten ville tackla genom forskningsprogrammen.

Vad betyder slutligen den svenska regeringens beslut om att avveckla Skolutvecklingsmyndighetens ansvar för dialogbaserad och praxisnära utbildningsforskning i Sverige? Regeringen och Statsråden har hänskjutit initieringen och finansieringen av utbildningsforskning och ansvaret för den praxisnära forskningen till Vetenskapsrådet (Dir 2002: 76, Dagens Nyheter 23.5.03).

Parallellt med vitaliseringen av Skolverkets forskningsprogram, etablerades Vetenskapsrådet som nytt förvaltningsorgan för finansiering av grundforskning i Sverige. Vetenskapsrådet är i huvudsak organiserat i tre huvudområden för forskningsfinansiering – ett för «humaniora-samhällsvetenskap, ett för «medicin» och ett för «natur- och teknikvetenskap»<sup>3</sup>. Områdena ansvarar för beslut i samband med fördelning av resurser till forskningsprojekt och vetenskapliga befattningar inom de respektive verksamhetsområdena.

I samband med behandlingen av *En förnyad lärarutbildning* (prop. 1999/2000: 135, bet. 2000/01: UbU3) beslutade regeringen dessutom att inrätta en «särskild kommitté för utbildningsvetenskap...inom Vetenskapsrådet». Motiveringen var att forskning och forskarutbildning inom området lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet skulle säkerställas och att detta var av natio-

---

3 Skr. 2000/01:28

nellit intresse.<sup>4</sup> Det handlade om en tidsbegränsad satsning, men kommitténs ursprungliga mandat på 3 år har senare förlängts till 5 år.

I Vetenskapsrådets verksamhetsplan för 2002 står att Utbildningsvetenskapliga kommittén (UVK) ska främja och stödja utbildningsvetenskaplig forskning av högsta kvalitet. Enligt planen ska kommittén bland annat fördela medel till forskning och forskarutbildning i anknytning till lärarutbildningarna, utvärdera utbildningsvetenskaplig forskning och forskarutbildning som helt eller delvis har finansierats från Vetenskapsrådet, följa utvecklingen inom svensk och internationell forskning inom området, ansvara för samarbetet mellan forskningsfinansierare i och utom Vetenskapsrådet, förse Vetenskapsrådet med underlag inför utarbetandet av budgetunderlag och verksamhetsberättelser mm., samt på förfrågan från Vetenskapsrådets ledning utarbeta beslutsunderlag i principiella och strategiska frågor.

Förutom stödet till forskning efter utlysning och behandling av ansökningar, har UVK också initierat en satsning inom området «praxisnära forskning». I budgeten för 2002 avsattes 2,6 miljoner kronor för att stödja praxisforskningen, för 2003 avsattes 3 miljoner. Man inrättade också en praxisgrupp som har till uppgift att leda satsningen på den praxisnära forskningen. Gruppen består bland annat av tre representanter från UVK. I verksamhetsplanens kapitel om «Särskilda satsningar» under rubriken *Praxisnära grundforskning* hänvisas till att UVK 2001 startade en särskild satsning på praxisnära forskning för att främja en yrkesrelaterad eller praxisnära forskning i anknytning till de professionella verksamheterna inom det utbildningsvetenskapliga fältet. Beteckningen *praxisnära grundforskning* användes för att markera att det är grundforskning av hög vetenskaplig kvalitet som UVK ska stödja. Parallellt med satsningen 2001 bildades en grupp (det s.k. Sigtuna-seminariet) som fick till uppgift att studera frågor om praxisnära forskning och vetenskaplighet. Gruppen fortsatte sitt arbete under 2002 och avsikten är att resultatet av arbetet ska presenteras i en bok med särskild fokus på teorins funktion i praxisnära forskning.

I Vetenskapsrådets verksamhetsplan identifieras tre olika typer av praxisnära forskning:

1. «...vad som kanske kan betecknas som reflektion över yrkeskunnande»
2. «...studier där frågorna genererats inom ramen för etablerade forskningstraditioner, men forskningen bedrivs i den pedagogiska verksamheten»
3. «...sådan forskning som utgår från frågor i verksamheten»

---

4 Skr. 2000/01:28

För att främja den tredje varianten praxisnära forskning användes de «särskilda medlen» 2002 till ett projekt där fem lärarutbildningar fick medel för att utveckla en projektansökan i samarbete med verksamma lärare/läroverbildare. Till projektet knöts en handledare som förutom att stimulera och stödja utvecklingsarbetet har som uppgift att dokumentera erfarenheter och lyfta fram centrala frågor i den praxisnära forskningen.

Som en del av satsningen har UVK också arrangerat en konferens på temat «Praxisnära forskning inom det utbildningsvetenskapliga området» (14 oktober 2002). Efter konferensen utgavs rapporten «Forskning av denna världen» (2003/2 Vetenskapsrådets rapportserie), som bygger på föreläsningar och seminarier som hölls under konferensen. I rapportens inledning beskriver och definierar UVKs representanter praxisnära forskning som:

*Praxisnära forskning är den forskning som bedrivs i nära anslutning till de professionella verksamheterna.....Den praxisnära forskning som kan stödjas av Utbildningsvetenskapliga kommittén har därför kunskapsutveckling som sitt främsta syfte, till skillnad från forskning som främst syftar till utveckling av praktiska verksamheter. Det är praxisnära grundforskning som Utbildningsvetenskapliga kommittén därför vill rikta uppmärksamheten mot. (2003/2: 5)*

Dessutom lyfts den praxisnära forskningen fram som ett viktigt tema i UVKs utlysningstext för 2002. Där står det att:

*En viktig aspekt av den utbildningsvetenskapliga satsningen är att utveckla forskning i anslutning till de professionella verksamheterna, praxisnära forskning. Syftet med denna forskning är att främja utveckling av forskning kring aktuella och grundläggande frågor i den pedagogiska verksamheten och därigenom bidra till kunskapsutvecklingen inom läraryrkets kärnfrågor. Det kan handla om forskning som t ex syftar till att fördjupa förståelsen av den praktiska verksamheten eller forskning i anslutning till utveckling av verksamheten. (Verksamhetsberättelse 2002, Bilaga 3 Utlysningstexten 2002 : 29)*

Så vitt vi kan se behandlas den praxisnära forskningen inte i de formella, offentliga politiska eller förvaltningsmässiga handlingarna om UVK. Emellertid skriver UVK:s ordförande i en broschyr om konferensen «Lärande och kunskapsbildning» (2001) att: «Min förhoppning är att det skapas en praktisknära forskning

*som tar sikte på samhällets, skolans och lärarutbildningens behov – en nyfikenhetsdriven grundforskning som inte letar sig fram längs de förutsägbara vägarna.».*

*I samma handling säger kommitténs sekreterare (2001): «Vi gör också en specialsatsning på så kallad praxisnära forskning som tar sig av aktuella, grundläggande frågor i den pedagogiska verksamheten och bidrar till kunskapsutvecklingen kring läraryrket. Hur skapar man en samverkan mellan forskare och lärare? Hur ger vi möjligheter för lärare att i tjänsten också få delta i forskningsprojekt? En svårighet är att lärare och forskare arbetar under så olika villkor. Skolan har en flack karriärstruktur, med få incitament för att gå vidare i yrket.».*

# Vidare utveckling av praxisnära forskning i Sverige

Studier om forskningsanvändning har visat att det finns olika förutsättningar för olika former för forskningsanvändning. Forskning kan bidra med kunskap som ger en allmän referensram för vårt tänkande runt skola och utbildning. Den kan utveckla nya begrepp och perspektiv som på sikt ändrar vår förståelse och våra attityder. Under förutsättning att forskningen offentliggörs på ett sådant sätt att olika aktörer och intressenter förhåller sig till den och känner igen sig i den, verkar en sådan förståelsesinriktad och konceptuell användning av forskning främst kräva förtroende för forskningens kvalitet. Användning av forskningsresultat för att tillföra faktisk kunskap i en konkret fråga, för att underbygga, förbättra eller bedöma konkreta praktiska åtgärder eller som underlag för mer övergripande utformning av politik förefaller därtill förutsätta en kombination av efterfrågan och samverkan. Det betyder att uppdragsgivare eller användare inte bara tar initiativ till forskning, utan också följer upp utformningen av varje projekt. Det kräver en organisationsform som stöttar interaktion mellan forskare och användare. Och det kräver att forskningens innehåll är inriktad på centrala frågor som står på dagordningen.

Skolverkets principiella dryftning av sektorforskningens utmaningar och implementeringen av en ny programmodell tidigt på nittioalet, föregrep på många sätt en diskussion som vi senare kan observera i en rad OECD-länder. För att tillgodose de förutsättningar och krav som en ny nationell styrstrategi och en ny kunskapsförståelse resulterade i, utarbetade Skolverket en ny forskningsstrategi. Under tioårsperioden från 1993 till 2003 utvecklade och vidareutvecklade Skolverket/Skolutvecklingsmyndigheten en interaktiv FoU-modell. Myndigheten initierade och administrerade handlingsinriktade forskningsprojekt som kännetecknades av praxisnära, användarorienterade problemställningar och dialog mellan forskare och praktiker i forskningsprocessens olika faser. Med olika medel försökte man tillgodose kraven på både kvalitet och relevans, för att på det sättet kunna bidra till fackdisciplinär såväl som professionell utveckling. Trots ständiga stopp i den nationella forskningspolitiken och i den långsiktiga finansieringen av programmet, har man såväl administrativt som bland forskare skördat gedigna erfarenheter och kunskaper när det gäller organisering av dialogbaserad och praxisnära forskning, och kunskapsutveckling som premiss och underlag för utformning av nationell politik och lokala politiska, pedagogiska och didaktiska beslut.

Som vi har sett organiserade Skolverket på nittioalet flera kunskapsgenererande verksamheter som lade grunden till Skolverket som central kunskapsorganisation. Forskning var en central integrerande kraft i detta sammanhang och kunde både belysa aktuella frågeställningar och initiera nya projekt inom Skolverkets totala ansvarsområde. Men omregleringen av sektormyndigheten 2003 försvagade forskningens ställning och gjorde den mer oklar. Genom delningen av Skolverket underställdes forskningsprogrammet först Skolutvecklingsmyndigheten. Inspektion, kvalitetskontroll och utvärdering frikopplades därmed organisatoriskt från dialogen med forskningsverksamheten, utan att implikationerna blev föremål för diskussion. I nästa sväng avvecklades även Skolutvecklingsmyndighetens ansvar för forskning. Därmed bröts den organisatoriska ramen runt dialogen mellan forskning och praxis, och funktionerna för stöd och utveckling också ned, återigen utan att konsekvenserna varken på kort eller lång sikt verkar ha diskuterats. En mångårig tradition bröts då sektormyndigheternas ansvar för skolforskning i Sverige avskaffades. Bollen har sparkats över till Vetenskapsrådet.

Vetenskapsrådet genom den Utbildningsvetenskapliga Kommittén har sedan 2002 finansierat en särskild satsning som betecknas som Praxisnära grundforskning. Sensommaren 2003 utlyste Vetenskapsrådet medel inom en ram på 1,8 miljoner kronor för att främja utvecklingen av praxisnära utbildningsvetenskaplig forskning. Det betyder ett vidareförande av den praxisnära forskningen i Sverige även om satsningen jämfört med Skolverkets forskningsprogram är mycket blygsam. Vetenskapsrådet inbjuder till ansökningar om stöd till nätverksbyggande eller samordning av nationella nätverk och centrumbildningar. Medel kan också beviljas till kurser och seminarier och till initierande av forskningsprojekt.

Både den, som det kan förefalla, motsägelsefulla beteckningen *praxisnära grundforskning* och den beskrivning av satsningen som lämnas i officiella handlingar från Vetenskapsrådet gör det dock svårt att bedöma om ambitionen är att vidareföra den syn på praxisnära forskning som Skolverket/Skolutvecklingsmyndigheten grundade sin forskningsfinansiering på. Så vitt vi kan se har Vetenskapsrådet inte utvecklat en FoU-modell som tillgodoser interaktionen med och mellan centrala förvaltningsmyndigheter som Skolverket och Skolutvecklingsmyndigheten, eller med och mellan lokala myndigheter och praxisfält, så att satsningen integreras i en decentraliserad, kunskapsbaserad styr- och beslutsmodell.

Vetenskapsrådet har först och främst karaktär av ett kollegialt forskningsråd som förvaltar och finansierar forskarinitierad verksamhet som har befunnits

värdig efter en närmare bedömning av forskarsamfundet självt. Forskningsrådsmodellen har främst haft som syfte att främja och sätta den fackdisciplinära, grundläggande forskningen i rörelse mot den internationella forskningsfronten. Vetenskapsrådets mål avspeglar detta: «*Vetenskapsrådet har ett nationellt ansvar för att utveckla svensk grundforskning så att den uppnår en stark ställning internationellt. Vetenskapsrådet har tre huvuduppgifter: forskningsfinansiering, forskningspolitiska frågor och forskningsinformation*» ([www.Vetenskapsrådet.se](http://www.Vetenskapsrådet.se)).

I Verksamhetsberättelsen för 2002 diskuterar UVK just detta förhållande (s 7): «Att enbart lita på forskarinitierad fördelning av forskningsstödet har visat sig vara en otillräcklig strategi för att kunna stärka svaga forskningsmiljöer och för att kunna utveckla sådana delar inom forskningsområdet som är svagt utvecklade. Kommitténs ledamöter har därför initierat och även personligen engagerat sig i en rad olika aktiviteter och lagt ner ett omfattande arbete i såväl beslut om som deltagande i UVKs verksamheter». Erfarenheter i Sverige såväl som internationellt har visat att den otillräcklighet som man här pekar på i högsta grad också gäller den praxisnära forskningen. Under en tioårsperiod utvecklade Skolverket en egen strategi just för att kunna stärka och utveckla den praxisnära forskningen både mot bakgrund av en ny kunskapsordning som definierade en ny syn på relationen mellan teori och praxis, och ett styrsystem som introducerade ett nytt förhållande mellan centrum och periferi. Bara fortsatta studier av förvaltningen av svensk utbildningsforskning och av det operativa genomförandet av praxisnära forskning kommer att visa om den interaktiva FoU-strategin och den kompetens som under de senaste tio åren har utvecklats inom förvaltningen såväl som inom den forskningsutövande sektorn kommer att följas upp och vidareutvecklas, och hur detta i så fall sker.



# Litteratur

- Allen, J. B. and Shockley, B. (1996). Composing a research dialogue: University and school research communities encountering a cultural shift. *Reading Research Quarterly* 3(2): 220–228.
- Andrae Thelin, A. (1996). *KNUT-projektet. Kunskapsutnyttjande och forskningsanvändning*. Stockholm: Skolverket.
- Argyris, C. and Schön, D. (1991). Participatory Action Research and Action Science Compared. A commentary. I W. F. Whyte (ed): *Participatory Action Research*. Newbury Park: Sage Publications.
- Askling, B., Almén E. et al. (1997). *Strategier för skolutveckling*. Linköping: Linköpings universitet.
- Brulin, G. (1998). *Den tredje uppgiften*. Stockholm: SNS Förlag & Arbetslivsinstitutet.
- Clark, C., Moss, C. A. et al. (1996). «Colloboration as Dialogue: Teachers and Researchers Engaged in Conversation and Profession Development.» *American Educational Research Journal* 33 (1): 193–231.
- Cohen, M. D. and Sproull, L. S. (1996). *Organisational learning*. London, Sage Publications.
- Ericson, B. og Johansson, B. (1998). Näringslivets forskarskolor – hot eller möjlighet. I Eikeland O. og Fossetøl, K (red.): *Kunnskapsproduksjon i endring*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Galassi, J. P. (2001). Perception of Research From a Second-Year, Multisite Professional Development Schools Partnership. *The Journal of Educations Research* 95 (2): 75–83.
- Gibbons, M. et al. (1994). *The New Production of Knowledge*. London: Sage Publications.
- Gilje, N. och Grimen, H. (1993). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Diados.
- Gustavsen, B. (1987). Action research and theory of science. *Reports on Education and Psychology*. Stockholm: Stockholm Institution of Education.
- Haldén, E. (1993). *Skolverket och den nya styrningsdoktrinen. En studie av institutionaliseringsprocesser*. Stockholm: Stockholms universitet, Statsvetenskapliga institutionen.
- Hamilton, D. (1992). *Steering the future. Rationality and efficiency in policy-related educational research and development*. Stockholm: Skolverket.

- Hoel, L. T. (2000). Forskning i eget klasserom. *Nordisk Pedagogikk* 20 (3): 161 – 170.
- Jonsson, L. (2001). *Kunskapsbildning i samverkan mellan forskning och praktik*. Linköping, Linköpings universitet, Ekonomiska institutionen.
- Krüger, T. (2001). Spenningen mellom utdanningsforskning og lærerpraksis. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* (1): 68–84.
- Kvernbekk, T. (1995). Erfaringsstyranni eller teorityranni. Et filosofisk perspektiv på praksis. I Midgård, B (red.): *Profesjonsutdanning og forskning. FoU-perspektiver på praksisfeltet*. Oslo: Lærerutdanningsrådet.
- Kyle, D. W. and McCutcheon, G. (1984). Collaborative Research: Development and Issues. *Journal of Curriculum Studies* 16(2): 173–179.
- Lincoln, Y. S. and Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Lindblad, S. och Säfström, C.-A. (1992). *Miljöer för skol- och utbildningsforskning. En positionsbestämning*. Stockholm: Skolverket.
- Lundgren, U. (1993). Preface. In Tuijnman and Wallin, E. (eds): *School research at the crossroads. Swedish and Nordic perspectives*. Paris: OECD.
- Møller, J. (1996). Aksjonsforskning i spenningsfeltet mellom politikk og vitenskap. *Nordisk Pedagogikk* 16(2): 67–76.
- Neave, G. (1998). The Evaluative State Reconsidered. *European Journal of Education* 33(3): 265–284.
- Nonaka, I. and H. Takeuchi (1995). *The knowledge-creating company*. New York: Oxford University Press.
- OECD (1995). *Educational reserach and development. Trends, issues and challenges*. Paris: CERI.
- OECD (1996). *Knowledge base for educational policies*. Paris: CERI.
- OECD (1998). *Knowledge management in the learning society*. Paris: CERI.
- Oja, S. N. and Smulyan, L. (1989). *Collaborative Action Research: A Developmental Approach*. London: The Falmer Press.
- Overgaard, H. C. (1984). *Forskning som tjener. Udvalget vedrørende sektorforskning*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Pettersson, S. and Wallin, E. (1993). The Research Program of the Swedish National Agency for Education. In Tuijnman and Wallin, E. (eds.): *School Research at the Crossroads. Swedish and Nordic Perspectives*. Paris: OECD.
- Pollit, C. (1990). *Managerialism and the public services: The Anglo-American experience*. Oxford: Basil Blackwell.
- Prøitz, T. S. (1998). *Forskningen skall komma till nytta*. Trondheim: NTNU, Pedagogisk institutt.

- Prøitz, T. S. og Aasen, P. (2003). Skolverkets nye forskningsprogram. Studie av en implementeringsprosess. *NIFU skriftserie 8/2003*. Oslo: NIFU.
- Rosengren, K. E. and Öhngren, B. (1997). *An evaluation of Swedish research in education*. Stockholm: HSR.
- Rönnerman, K. (2001). *Vi behöver varandra*. Stockholm: Skolverket.
- Skjervheim, H. (1959). *Objectivism and the study of man*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Skjervheim, H. (1971). *Deltagare och åskådare: Sex bidrag till debatten om människans frihet i det moderna samhället*. Stockholm: Prisma.
- Skjervheim, H. (1992). *Filosofi og dømmekraft*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Slagstad, R. (1998). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax Forlag.
- Steinsholt, K. (1997). *Refleksjon og ettertanke*. Trondheim: Tapir.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heineman.
- Telhaug, A. O. og P. Aasen (red.) (1999). *Både – og 90-tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Tikunoff, W. J. and Ward, B. A. (1983). Collaborative research on teaching. *Elementary School Journal* **83** (4): 454–467.
- Wagner, J. (1997). The Unavoidable Intervention of Educational Research: A Framework for Reconsidering Researcher-Practitioner Cooperation. *Educational Researcher* **26** (7): 13–22.
- Øfsti, A. (1995). *Distinksjonen grunnforskning/anvendt forskning: En tvangstrøye for humanvitenskapene*. Trondheim: Universitetet i Trondheim, Filosofisk institutt.
- Østerberg, D. (1961). *Den sosiale realitet*. Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for sosiologi.
- Aasen, P. (1992). *Forskning som utdanningspolitikk – Skolöverstyrelsens Forskningsbevilgning 1980–1990*. Stockholm: Skolverket.
- Aasen, P. (2000). Statens skolverk som kunnskapsorganisasjon. *Pedagogisk Forskning i Sverige* **5**(2): 81–102.
- Aasen, P. og Hopperstad, M (1997). *Skolverkets Forskningsprogram 1993–1996. Individperspektiv i forskningen*. Trondheim: Allforsk, Senter for Samfunnsforskning.
- Aasen, P. og Leirvik, B. (1997). *Skolverkets forskningsprogram 1993–1996. Forskningsanvendelse i et kommunikasjonsperspektiv*. Trondheim: Allforsk, Senter for samfunnsforskning.

Aasen, P., Leirvik, B. og Nordtug, B. (1995). *Skolverkets forskningsprogram 1993–1996. Oppfølgingsrapportnr 2 fra prosjektet Forskning om forskning*. Trondheim: Allforsk, Senter for samfunnsforskning.