

Forskning av denna världen II

– om teorins roll i praxisnära
forskning

Ingrid Carlgren

Ingela Josefson

Caroline Liberg

Jan Anward

Ann-Carita Evaldsson

Ference Marton

Tore Nordenstam

Inger Orre

Gaby Weiner

Forskning av denna världen II – om teorins roll i praxisnära forskning

Vetenskapsrådet
(The Swedish Research Council)
103 78 Stockholm

© Vetenskapsrådet
ISBN 91-7307-065-3
ISSN 1651-7350
Omslag: SOYA, Stockholm 2005
Omslagsfoto: Ann Eriksson
Produktion: ORD&FORM AB, Uppsala 2005

Förord

Upprinnelsen till den här boken var ett seminarium i Sigtuna i februari 2002. Som ett led i Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommittés (UVK) särskilda satsning på praxisnära forskning ville vi få till stånd en diskussion om möjligheter och begränsningar när det gäller sådan forskning. Vi ville också lyfta grundläggande vetenskapliga frågeställningar som aktualiseras i den praxisnära forskningen. Ett antal forskare med varierande bakgrunder och forskningsinriktningar inom det utbildningsvetenskapliga fältet bjöds in med uppmaningen att presentera ett exempel på forskning som de menade kunde betecknas som praxisnära. Med utgångspunkt i exemplen diskuterade vi vad som kunde menas med praxisnära forskning och huruvida det verkligen behövs en beteckning av det slaget för att få till stånd forskning av större relevans för lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet. Ett år senare träffades ungefär samma grupp en gång till och fortsatte diskussionerna, då med fokus på teorins roll i den praxisnära forskningen.

Vid en UVK-konferens i september 2002 presenterades några av exemplen (se *Forskning av denna världen – praxisnära forskning inom utbildningsvetenskap*. Vetenskapsrådets rapportserie). I den här boken är det delvis samma exempel som återkommer men nu i en längre beskrivning och med ett särskilt fokus på teorins roll. Författarna har valt olika stilar för sin presentation och därmed också olika sätt att t.ex. skriva litteraturlistor. Vi har valt att inte försöka åstadkomma en likformighet i detta avseende, utan ser också formen som en del av den variation som kan ge inspiration till den fortsatta utvecklingen av praxisnära forskning inom det utbildningsvetenskapliga området.

Ingrid Carlgren

Ingela Josefson

Caroline Liberg

Innehåll

Förord	3
Ingrid Carlgren: Praxisnära forskning – varför, vad och hur?	7
Tore Nordenstam: Exemplets makt	17
Ingela Josefson: Vetenskap och beprövad erfarenhet.....	30
Ann-Carita Evaldsson: Vardaglig moralisk verksamhet i första klass.....	39
Jan Anward: Textreproduktion – teori och praktik	63
Caroline Liberg: Ett album av bilder – teorins roll i praxisnära forskning.....	82
Ference Marton: Om praxisnära grundforskning	105
Ingrid Carlgren: Om nödvändigheten av ett kunskapsobjekt för ett kunskapsproducerande utvecklingsarbete.....	123
Gaby Weiner: Educational Action Research: theory, practice and action	138
Inger Orre: Nära – men nära vad och hur?	155

Praxisnära forskning – varför, vad och hur?

Ingrid Carlgren

Professor i pedagogik vid Lärarhögskolan i Stockholm. Forskningsintresset rör pedagogiska verksamhetens kunskapsinnehåll.

När utbildningsvetenskapliga kommittén (UVK) inrättades som en del av Vetenskapsrådet 2001 var det mot bakgrund av bl.a. en ganska lång diskussion om ökade forskningsanslag till lärarutbildningen. Lärarutbildningskommittén hade föreslagit utbildningsvetenskap som ett nytt vetenskapsområde, vilket, om det blivit av, hade inneburit fakultetsmedel till lärarutbildningen. Nu blev det inte så – i stället infördes en styrande formulering när det gällde det utbildningsvetenskapliga forskningsanslaget. Det skulle användas för den ”breda forskning och forskarutbildning som bedrivs i anslutning till lärarutbildning och som svarar mot behov inom lärarutbildningen och den pedagogiska yrkesverksamheten” (Prop. 1999/2000:135, En förnyad lärarutbildning)

Redan efter den första ansökningsomgången blev det tydligt att projektansökningarna till UVK kom från etablerade akademiska forskningsmiljöer och att projektförslag i nära anslutning till de pedagogiska verksamheterna var ganska få (och i de fall de kom framförallt knutna till högre utbildning). För att peka ut behovet av en forskning som kan ge ett mer direkt bidrag till utvecklingen av läraryrkets kunskapsbas markerade utbildningsvetenskapliga kommittén i utlysningstexten våren 2002 behovet av en *praxisnära forskning*.

Detta motiverades i en PM från 2001 på följande sätt¹:

”UVK skall främst stödja forskning av relevans för lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet. Det är en bred definition som öppnar för en mångvetenskaplig forskning om olika fenomen av betydelse för den pedagogiska yrkesverksamheten. Förutom denna breda definition finns skäl att göra en snävare avgränsning och tala om yrkesrelaterad eller praxisnära forskning, dvs. forskning som utvecklas i anslutning till de professionella verksamheterna inom det utbildningsvetenskapliga områ-

¹ Ingrid Carlgren, Ingela Josefson, Caroline Liberg: ”Satsningar för utveckling och förstärkning av praxisnära forskning inom det utbildningsvetenskapliga fältet” (2001).

det. Det kan handla om forskning av såväl tillämpad natur som grundforskning. I det här sammanhanget talar vi främst om grundforskning.

Utbildningsvetenskap som forskningsområde kan jämföras med områden som medicin och teknik, dvs. kunskapsområden som svarar emot samhällseliga verksamhetsområden. En aspekt som blir starkt framträdande vid en jämförelse är proportionerna mellan olika slags forskning inom områdena. Inom det medicinska området är den ”kliniska” forskningen mycket omfattande. När det gäller den utbildningsvetenskapliga forskningen tycks det snarare vara den akademiska universitetsforskningen som är förebild för forskningsutvecklingen. Visserligen finns en lång historia av sektorsforskning inom skolområdet, den är dock inte jämförbar med medicinarnas kliniska inriktning.”

Poängen med att jämföra utbildningsvetenskap med det medicinska vetenskapsområdet är att genom kontrasten göra synligt att utbildningsvetenskap tidigare tämligen ensidigt representerats av å ena sidan en centralt styrd sektorsforskning och å den andra av akademisk, samhällsvetenskaplig forskning (till övervägande del pedagogisk forskning). Man kan se utpekandet av *praxisnära forskning* som ett sätt att öppna området för utveckling av alternativa forskningstraditioner. Valet av beteckningen ”praxisnära” föregicks av en del diskussioner. Tidigare hade begreppet *praktiknära* använts (Ds 1996:16). Genom att i stället tala om *praxisnära* var syftet att inkludera fler forskningstraditioner och ge konnotationer till mänsklig reflekterad verksamhet. Med tanke på Vetenskapsrådets uppgift att stödja grundläggande forskning av hög vetenskaplig kvalitet blev betoningen av *praxisnära grundforskning* betydelsefull. Därigenom markerades det kunskapsutvecklande syftet framför det verksamhetsutvecklande.

Varför?

Under 1980- och 90-talen har, i en rad andra länder, uppfattningen att en ensidigt akademisk forskning inte är tillräckligt för att utveckla vare sig kunskaperna eller verksamheterna inom det utbildningsvetenskapliga området vuxit sig starkare (Zeichner & Noffke, 2001). Tidigare var tilltron till generella, vetenskapsbaserade lösningar som kunde spridas till skolsystemet betydligt större än i dag. Utan att gå närmare in på den mångfacetterade bakgrunden till denna vändning vill jag här endast peka ut ett par aspekter. För det första det Donald Schön (1983) kallade ”expertkunskapens kris” vilken blivit tydlig i relation till t.ex. frågor om kärnkraft och växthuseffekt där lika kunniga experter kommer

fram till rakt motsatta ståndpunkter. För det andra en omfattande kritik mot de vetenskapliga anspråken. Olika attacker med mer eller mindre postmoderna förtecken har riktats mot anspråk på sanning och objektiv kunskap. Kulturkrigen har präglat den akademiska världen och *empowerment* har varit ett nyckelord.

Det tycks i många länder finnas en parallellitet mellan å ena sidan framväxten av en utbildningsforskning² och en marginalisering av lärarnas roll i denna (Carlgren, 1996, 1999, Zeichner & Noffke, 2001). En förklaring kan vara att utbildningsforskningen expanderade under den sociala ingenjörsvetenskapens guldålder då tilltron till vetenskapen stod på topp och de neo-positivistiska vetenskapsuppfattningarna dominerade. I det sammanhanget var det inte lätt att argumentera för praxisnära forskning. Forskningen bedrevs i laboratorier snarare än i praktiska verksamheter, idén om slumpmässiga urval, representativitet och generaliserbarhet var ledord i forskningen och en förutsättning uppfattades vara att forskaren förhöll sig neutral och opartisk, att all kontextualitet kunde skalas bort etc. Att som lärare forska på sin egen praktik var inte förenligt med den tidens vetenskapsuppfattning.

Däremot kan det kanske tyckas märkligare (så här i efterhand och om jag håller mig till situationen i Sverige) att samtidigt som kritiken mot den positivistiska vetenskapsuppfattningen tog fart (1970- och 80-talen) så distanserade sig forskningen ännu mer från lärarna och skolverksamheten. De kvalitativa forskningsmetodernas inträde ledde inte till några närmanden mellan lärare och forskare. Så var t.ex. aktionsforskningen på 1980-talet populär inom arbetslivsforskningen men blev aldrig ett alternativ inom skolforskningen.³

I stället för att koppla ihop lärarna med forskning, fanns förväntningar om att de skulle delta i lokalt utvecklingsarbete – främst för att omsätta forskningens resultat. Syftet var alltså inte att lärarna själva skulle kunna bedriva forskning och medverka i den utbildningsvetenskapliga kunskapsproduktionen. I stället sågs det lokala utvecklingsarbetet som kompetens- och skolutveckling utan direkt kontakt med forskning.⁴

Att någonting har hänt kommer till uttryck i den senaste *Handbook of research on teaching* (2001) där ett kapitel med rubriken *Practitioner research* (skrivet av

² Education internationellt, i Skandinavien pedagogik.

³ Delvis kan det kanske förklaras av aktionsforskningens politiska inramning. Det var skillnad på arbetare och lärare. Medan arbetarna kunde befrias uppfattades lärarna snarare stå på förtryckarnas sida som ideologireproducenter. Universitetsforskarna identifierade sig mer med brukarna än lärarna. Teorier om den dolda läroplanen vara karakteristiska för den tidens sätt att uppfatta de sociala strukturernas genomslag i skolan och lärarna som redskap för detta.

⁴ Carlgren, 1986.

Kenneth Zeichner och Susan Noffke) införts. Här pläderas starkt för behovet av en icke-akademisk forskning. Argumenten är flera. För det första för att ge röst åt de som är nära verksamheten och frågorna, som dagligen lever med de barn och unga som finns i skolan.

Ett annat argument är att ge legitimitet åt erfarenheten och markera den praktiska kunskapens betydelse. När yrkesutbildningar blir en del av högskolesystemet underordnas de den vetenskapslogik som råder där, vilket kan innebära ett hot mot de praktiska kunskapstraditionerna.⁵ Något paradoxalt, kan det tyckas, finns det en tendens att såväl yrkestraditioner och skolverksamheter i dag underordnas idén om vetenskap och forskning (barnen börjar forska redan som 7-åringar) samtidigt som vetenskapen utsätts för kritik från olika håll. Denna motsägelsefullhet kan dock kanske innebära att forskningsbegreppet transformeras. Ett exempel på detta är införandet av beteckningen ”konstnärlig forskning”.

Det finns också politiska argument. Vilka ska styra utvecklingen av skolan? Genom att delta i forskning och kunskapsutveckling om skolan kan ett mer medvetet engagemang bland lärarna (och också bland brukarna) och ett mer kraftfullt agerande för de politiska läroplansfrågorna (t.ex. jämställdhet) komma till stånd.

Inom olika samhällssektorer har nödvändigheten av situationsanpassade och flexibla lösningar uppmärksammats. Detta har lett till decentralisering och nya styrningsformer. Inte minst gäller det utbildningssystemen, som i de flesta länder har omstrukturerats. Något tillspetsat kan man säga att det har skett en utveckling från en centralstyrning av utbildningssystemen utifrån en tilltro till generella vetenskapsbaserade lösningar till en decentralisering där de enskilda skolenheterna och lärarna förväntas fatta egna beslut och utveckla lösningar samtidigt som de utsätts för inspektioner och en ökande kontroll av effekterna av deras verksamhet. I samband med det har en diskussion om läraryrkets professionalisering pågått.

I de senaste skolreformerna har lärarnas professionella kunskapsbas setts som den främsta utvecklingskraften samtidigt som förekomsten av en sådan har ifrågasatts (Carlgren & Hörnqvist, 1999). Professionaliseringen av lärarkåren förutsätter ett systematiskt kunskapsproducerande arbete i anslutning till de frågor lärare ställs inför, som än så länge lyser mest genom sin frånvaro.

Lärarnas medverkan i forskningen är en stor och viktig fråga – det är dock en fråga som har kommit i skymundan i UVK:s diskussioner. Det är inte så kon-

⁵ Inkompatibiliteten mellan praktiska kunskapstraditioner och akademien har diskuterats bl.a. i Bergendal, 1990, Göransson, 1990 och Josefson, 1988.

stigt med tanke på att Vetenskapsrådet endast stödjer forskning som bedrivs av disputerade forskare (och doktorander). Så länge det saknas disputerade lärare och lärardoktorander är de – av rent formella skäl – uteslutna från den VR-stödda forskningen. Situationen är inte enkel. Å ena sidan saknar lärarna formell utbildning och kompetens för forskning – å andra sidan innebär avsaknaden av en praktisknära forskning att forskningen inte framstår som särskilt lockande för lärarna. Bl.a. mot den bakgrunden kan man se framväxten av interaktiva (se t.ex. Svensson, 2002) eller kollaborativa forskningsansatser. Sådana ansatser har dock oftast blygsamma kunskapsproducerande ambitioner. Syftet är snarare verksamhets- och kompetensutveckling än utveckling av grundläggande kunskaper. Det är därför värt att notera titeln på Zeichners och Noffkes handboks-kapitel. Rubriken *Practitioner research* antyder att det kanske inte är tillräckligt att tala om lärarmedverkan i forskningen eller om kollaborativ forskning utan i stället om en lärardriven forskning.

Vad och hur?

Skall praxisnära forskning betraktas som en särskild slags forskning? Det går inte enkelt att placera in praxisnära forskning i någon av de kategorier som vanligen brukar användas för att karakterisera forskning. En uppdelning som t.ex. brukar göras är mellan vad som kallas *nyfikenhetsforskning* och sådan forskning som förknippas med *nytta*. Medan den förra forskningen drivs av en vilja ”att veta” syftar den senare till att forskningen skall kunna användas och göra nytta. Flertalet av exemplen i den här boken kännetecknas dock av en strävan efter ett ökat vetande såväl som efter nytta.

En annan åtskillnad brukar göras mellan *grund- och tillämpad forskning*. Den tillämpade forskningen förväntas utnyttja resultaten från grundforskningen i konkreta sammanhang. I sin renaste form innebär denna åtskillnad ett antagande om att forskningen undersöker och fastställer grundläggande, generella samband. På grundval av detta kan prediktioner göras och ligga till grund för tillämpningen inom olika områden. Ser man i stället grundforskningens bidrag som att den producerar vissa sätt att förstå och uppfatta fenomen och problem blir dock innebörden av tillämpad forskning en annan.

Ytterligare en annan uppdelning är mellan *forskning och utvecklingsarbete*. Medan forskning syftar till kunskapsutveckling syftar utvecklingsarbete till verksamhetsutveckling. Samtidigt kan det vara svårt att skilja dem åt. Uppfattningarna om hur forskning och utvecklingsarbete förhåller sig till varandra har skiftat över åren beroende på rådande vetenskapsuppfattning och utbildnings-

ideologi. De senaste decennierna har utvecklingsarbetet i skolan varit mer förknippat med fortbildning än forskning.

En typ av forskning som kan vara värt att fundera över är den s.k. kliniska forskningen inom det medicinska området. Motsvarigheten inom det utbildningsvetenskapliga området skulle väl närmast vara sådan forskning som har med provkonstruktion, mätning, kursplaneutveckling etc. att göra. Hittills har detta arbete utförts på universitetsinstitutioner på uppdrag av centrala myndigheter. Frågan är dock om inte decentraliseringen av skolväsendet och utläggningen av utvecklingsuppdraget på skolor och lärare ger en grund för ett slags ”klinisk” forskning där de utvecklingsuppgifter som lärarna har kan göras till utgångspunkt för forskning. Det kan t.ex. handla om utveckling av läromedel, arbetssätt och arbetsuppgifter, kriterier för bedömning, diagnostiska instrument etc.

Att se lärarnas konkreta uppgifter som forskningsfrågor har långt ifrån varit självklart inom den pedagogiska utbildningsvetenskapen. Ofta har de uppfattats som enbart ”tekniska” frågor som kan lösas på praktisk grund och därmed hamnar utanför vad som är vetenskapligt intressant. Kritiken av tekniska och instrumentella forskningsintressen har försvårat användningen av beteckningen forskning för det konkreta utvecklingsarbetet i läraryrket.

Exemplen i den här boken är, som sagt, svåra att placera i någon av dessa kategorier. Flera av exemplen är exempel på grundforskning som samtidigt kan vara direkt användbar – eller på ett utvecklingsarbete som också bidrar till den grundläggande teoriutvecklingen. Medan flera av bidragen gäller forskning i direkt anslutning till verkliga problem (dvs. problem som uppfattas som sådana i verksamheten) är andra mer ”akademiska” vad gäller problemformuleringen. I t.ex. Ann-Carita Evaldssons bidrag är inte syftet främst att få fram kunskap till nytta för praktiken utan snarare att – i enlighet med post-strukturalistiskt tänkande – bidra till förståelsen av hur samhällliga institutioner som skolan konstitueras i deltagarnas (lärare, elever etc.) interaktion i vardagliga verksamheter, dvs. i konkreta situationer. Det betyder inte att de kunskaper som produceras inom ramen för studien inte skulle kunna vara till nytta. Däremot krävs ett visst översättningsarbete mellan forskningskontexten och de verksamheter där resultaten kan komma till användning. Det kan vara intressant att notera, att Evaldssons bidrag hade hamnat utanför gränsen för ”practitioner research” i Zeichners och Noffkes genomgång. Det kan illustrera vad som inkluderas och exkluderas genom att tala om praxisnära i stället för praktiker-forskning?

Med beteckningen praxisnära inkluderas alltså såväl forskning om vad Anward i sitt bidrag kallar verkliga problem som forskning om teorigrundade frågor. Oavsett denna skillnad förenas exemplen i en övertygelse att den nöd-

vändiga kunskapen inte kan utvecklas med mindre än att konkreta studier av konkreta praktiker görs. Det gäller också de mer akademiskt orienterade studierna. Exempler skiljer sig däremot åt vad gäller huruvida de syftar till att förbättra praktiken eller helt enkelt förstå den bättre – eller genom att ge ett bidrag som kan bidra till en förändring.

Det kan vara frestande att försöka utveckla en typologi för olika praxisnära forskningsansatser men när man har en uppsättning konkreta exempel blir det tydligt att varje sådant försök gör våld på exemplen i åtminstone något avseende. De exempel som finns i boken skall inte ses som exempel på olika forskningsansatser utan snarare som ett antal exempel som förhoppningsvis kan inspirera och ge upphov till reflektion.

Bokens uppläggning

Boken börjar med en text av Tore Nordenstam om – just – exempel. I *Exemplens makt* är en viktig distinktion (om jag förstår honom rätt) mellan ett exempel som exempel *på* något och exempel *som* något. I det senare fallet blir exemplet kunskapens form snarare än en illustration av kunskap. Därefter följer ett antal exempel. Det första – *Vetenskap och beprövad erfarenhet* av Ingela Josefson – har den praktiska kunskapen i fokus och hur praktikern kan formulera och reflektera över sina erfarenheter. Texten sysslar med frågan hur den praktiska kunskapen och erfarenheten kan få en plats på universitetet samt hur högskolestudier kan bidra till att fördjupa och skärpa den urskillningsförmåga som kommer till uttryck i den erfarna praktikerns omdöme. Kanske kan man beskriva ansatsen som att *praktikern blir forskare i sina egna erfarenheter* – vilket leder till beprövad erfarenhet.

Som kontrast följer därefter ett helt annat exempel. Det är en *närstudie baserad på deltagande observation och videoinspelningar av barns skolvardag*. Studien är genomförd av en etablerad forskare som vistats i den pedagogiska praktiken under en längre period. (Ann-Carita Evaldsson: *Vardaglig moralisk verksamhet i första klass*). Fokus är på hur läraren upprättar och upprätthåller ordningen för samvaron i klassrummet (vem som får säga vad och hur) i första klass samt hur de barn agerar som bryter mot ordningen i klassrummet. Med hjälp av mikroetnografiska metoder dokumenteras och analyseras interaktionen i lärarens samtal med barnen respektive barnens samtal med varandra. Studien kan sägas genomföras inom ramen för en väl etablerad (såväl nationellt som internationellt) tradition av samtalsanalys. Ett intresse för vardagliga institutionella verksamheter, med fokus på barns sociala vardag i pedagogiska sammanhang, bestämmer val

av teori och metod, dvs. datainsamling och analys samt tolkning av vad som sker i skolvardagen.

Detta följs av ytterligare två exempel där språket är i fokus. Jan Anwards bidrag handlar om textreproduktion i skolan och vad det innebär att studera och förstå den som ett verkligt problem och på ett sätt som ter sig meningsfullt ur deltagarperspektiv. Också här är det den (utanförstående) forskaren som så att säga gör hela jobbet, men materialet som analyseras är ett naturligt material (forskaren producerar inte ett eget material) och kontextualiseringen är en avgörande aspekt av analys och tolkning. Därigenom blir resultaten intressanta också för praktikern. Studien kan ses som en *teoretisk bearbetning av ett verkligt problem*.

Också Caroline Liberg studerar elevproducerade texter i sin studie av elevers läs- och skrivkompetens i olika ämnen. Resultaten visar att eleverna uppvisar varierande läs- och skrivkompetens i olika ämnen samt att olika ämnessammanhang ger olika slags stöd till elevernas läsande och skrivande. Teorier används såväl för att formulera forskningsproblemet som för datainsamling, analys och tolkning. Samtidigt ligger problemet nära ett praktikerperspektiv på så vis att det är en fråga som är intressant för lärare att få svar på. Forskaren samarbetar inte med läraren, däremot är samtal med läraren en del av dataunderlaget. Kanske skulle man kunna kalla det *en akademisk studie av en teoretiskt grundad fråga av stor praktisk betydelse*.

Ference Martons exempel är en s.k. "learning study". Det är ett samarbete mellan lärare och forskare, där lärarna har sin fråga och forskarna sin, men bägge grupperna är beroende av de andra för projektets genomförande. Exemplet är mångfacetterat. För det första är det ett projekt med en experimentell design. För det andra kan det beskrivas som en konkret analys av ett konkret undervisningsobjekt. Vidare är det en utveckling av en undervisning angående detta objekt med hjälp av en lärandeteori. Dessutom är det också en studie av vad eleverna lär sig av undervisningen. Kanske kan man kalla det ett *hypotesprövande utvecklingsarbete*. Det syftar både till att generera generell kunskap och till att förbättra en specifik praktik. Det handlar både om en lärandeteoretisk frågeställning och ett konkret lärandeobjekt. Teorin är både ett hjälpmedel i lärarens arbete och utgångspunkten för den hypotes som prövas.

Frågan om hur ett utvecklingsarbete för att förbättra praktiken samtidigt kan vara forskning och därmed kunskapsproducerande är också frågan för nästa bidrag. Ingrid Carlgrens exempel är egentligen ett negativt exempel, dvs. ett exempel på ett framgångsrikt lärardrivet *utvecklingsarbete som inte kan kallas forskning*. Lärarna hade inte heller några forskningsambitioner. Utvecklingsarbetet var framgångsrikt i betydelsen att det ledde till en förändrad skolpraktik

i bättre överensstämmelse med lärarnas önskemål. Däremot ledde det inte till något ökat ”vetande”. Med utgångspunkt i detta negativa exempel förs en diskussion om vad som krävs för att ett utvecklingsarbete också skall bli kunskapsproducerande.

Gaby Weiners bidrag är ett exempel från England på aktionsforskning och också en genomgång av aktionsforskningens utveckling inom det utbildningsvetenskapliga fältet. Det är också en plädering för en kritisk aktionsforskning, dvs. en forskning som är emancipatorisk och syftar till transformation av de sociala handlingar aktörerna är involverade i.

Slutordet i boken får Inger Orre, som reflekterar över begreppet praxisnära – såväl praxis som nära. Dessa reflektioner ger också anledning att fundera över huruvida det verkligen behövs en särskild etikett för praxisnära forskning. Det viktigaste skälet för UVK var behovet att peka ut något som saknades. Finns det därutöver skäl som t.ex. att det krävs särskilda kvalitetskriterier för praxisnära forskning? Zeichner och Noffke drar en skiljelinje mellan *practitioner research* och akademisk forskning också i det avseendet och hävdar att den förra behöver utveckla särskilda kriterier. Samtidigt påpekar de att denna fråga var en större fråga så länge de neopositivistiska vetenskapsidealerna varit förhärskande. Frågan är om distinktionen behövs i dag – om inte fallstudier, narrativer etc. numera har en plats inom akademin. Genom att karakterisera praxisnära forskning som något särskilt riskerar man att understryka antagandet att vissa vetenskapliga konventioner är mer vetenskapliga än andra.

Litteratur

- Bergendal, Gunnar (red.), Praktikgrundad kunskap. *Uppsatser om vård och undervisning*. Studentlitteratur 1990.
- Carlgren, Ingrid, Lokalt utvecklingsarbete, *Göteborg Studies in Educational sciences*, vol. 56, 1986.
- Carlgren, Ingrid, Professionalism and teachers as designers, *Journal of Curriculum Studies*, vol. 31, nr 1, 1999, 43–56.
- Carlgren, Ingrid, Lärarutbildningen som yrkesutbildning, *Ds 1996:16, Lärarutbildning i förändring*. Utbildningsdepartementet.
- Carlgren, Ingrid & Hörnqvist, Berit, *Skola i utveckling. När inget facit finns ...— om skolutveckling i en decentraliserad skola*. Stockholm: Skolverket, 1999.
- Carlgren, Ingrid, Pedagogy and teachers' work. *Nordisk Pedagogik nr 4, 1999*, 223–234.
- Carlgren, Ingrid, Josefson, Ingela, & Liberg, Caroline, *Satsningar för utveckling och förstärkning av praxisnära forskning inom det utbildningsvetenskapliga fältet*. PM till Utbildningsvetenskapliga kommittén 2001-11-10.
- Göranzon, Bo, *Det praktiska intellektet*. Stockholm: Carlssons bokförlag, 1990.
- Josefson, Ingela, (1988) Från lärling till mästare. Om kunskap i vården. *FoU-rapport 25*, SHSTF.
- Schön, Donald, *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic books, 1983.
- Svensson, Lennart (red.), *Interaktiv forskning – för utveckling av teori och praktik*, Stockholm: Arbetslivsinstitutet, 2002.
- Zeichner, Kenneth M. & Noffke, Susan E., Practitioner Research. I Richardson, Virginia, *Handbook of Research on Teaching*, Fourth Edition, American Educational Research Association, 2001.

Exemplets makt

Tore Nordenstam

Professor emeritus (filosofi), universitetet i Bergen. Forskningsintressen är humanioras vetenskapsfilosofi, etik, estetik.

”Hvordan kan det allmenne være tilstede i enkelttilfellet?”

(Ruth Olsen, Høgskolen i Bodø)

Allt i kulturens värld är genomsyrat av exempel, men i traditionell kunskapsfilosofi och vetenskapsteori spelar exemplen en undanskymd roll. I den filosofiska traditionen från Platon och Aristoteles är det det allmänna som står i fokus. I stället för att säga något allmänt om denna kunskapsteoretiska tradition, kan vi med fördel gripa till ett exempel.

När Immanuel Kant behandlade etikens grundvalsproblem i några arbeten mot slutet av 1700-talet, var det hans utgångspunkt att etiken är en vetenskap. Han började sin bok om det han kallade ”sedernas metafysik” med utsagan att de gamla grekerna indelade vetenskapens värld i tre områden, nämligen fysik, logik och etik, och fortsatte med att säga att indelningen fortfarande är giltig men att indelningsgrunden behöver klargöras. För en nutida publik är det onekligen överraskande att stöta på ett sådant påstående. Under 1900-talets lopp inarbetade det sig en förståelse av att etiken inte kan vara en vetenskap. Ett vanligt sätt att få fram poängen är att utgå från att det finns ett gap mellan fakta och värden. Vetenskaperna befattar sig med fakta, etiken hör hemma i värdesfären. Men till det som skedde på 1900-talet hör också att det inarbetade sig ett nytt vetenskapsbegrepp. Det klassiska vetenskapsbegreppet som fortfarande finns hos filosofer som Kant och hans samtida (till exempel Adam Smith och Jeremy Bentham), har efter hand ersatts av ett helt annat begrepp om vad vetenskap innebär.

Det moderna vetenskapsbegreppet sätter likhetstecken mellan vetenskap och forskning. Empirisk forskning styrd av allmänt accepterade vetenskapliga metoder är vetenskapens kärna enligt detta sätt att se på saken. I det klassiska vetenskapsbegreppets perspektiv består allt vetenskapande av systematisering av sanna utsagor med utgångspunkt i mycket generella utsagor som framstår som ovedersägligen sanna och som därför inte själva behöver bevisas. Det är ett begrepp om vetenskap som passar bäst på matematikens och logikens områden. Euklides geometri är ett mönsterexempel på en vetenskaplig framställning i den

klassiska betydelsen av ordet vetenskap. Med utgångspunkt i ett antal ”axiom” och ”postulat” som framstår som nödvändigt sanna härleder Euklides en mängd ”teorem” – utsagor om trianglars och andra geometriska figurers egenskaper som därmed också framstår som nödvändigt sanna.

När Kant bedrev etik som vetenskap, var det den klassiska systematiseringsmodellen som var styrande för hans projekt. Om etiken är en vetenskap, så måste det finnas minst en nödvändigt sann utsaga som kan vara utgångspunkt för härledningen av alla de giltiga utsagor som finns på det etiska området. Kant föreslog att det faktiskt finns en sådan etisk grundprincip som han döpte till *det kategoriska imperativet*. Det är en komplicerad princip med flera aspekter. Kant ägnade det mesta av boken om sedernas metafysik åt att precisera dessa enligt hans mening nödvändigt bindande utsagor. Han skisserade också något motvilligt några exempel på hur det kategoriska imperativet kan användas för att demonstrera etiska utsagors riktighet (till exempel regeln att man aldrig skall ljuga och regeln att självmord alltid är förkastligt). Motvilligheten berodde både på hans övertygelse att alla exempel tenderar att vara vilseledande – man hänger lätt upp sig på ovidkommande detaljer och koncentrationen på det allmänna störs – och på hans förståelse av den personliga erfarenhetens avgörande roll på det etiska området.

För Kant var exempel intet annat än illustrationer, pedagogiska knep för att underlätta läsarens förståelse av texten. Att det kunde finnas någon mera grundläggande förbindelse mellan det allmänna och det partikulära föll honom inte in. Den synen på exempel var han ingalunda ensam om. Det var det dominerande synsättet i vår kunskapstradition åtminstone fram till mitten på 1900-talet. Begrepp uppfattades i den traditionen som givna och oföränderliga storheter (Platons ”idéer”, Aristoteles ”former”), som kunde ställas i kontrast till de föränderliga tingen i sinnevärlden.

Föreställningen att begrepp är eviga och oföränderliga entiteter började vittra omkring mitten på 1900-talet då några filosofer upptäckte att det finns begrepp av andra slag än de matematiska begrepp som stod modell för den platonsk-aristoteliska traditionens förståelse av begreppens natur. Begrepp som 2 eller triangel eller romb kan definieras genom att ange några nödvändiga och tillräckliga villkor. För att något skall kunna falla in under begreppet 2 måste det vara lika mycket som summan av 1 och 1. Detta är ett både nödvändigt och tillräckligt villkor för att det skall röra sig om talet 2. Och de villkoren har faktiskt den oföränderliga karaktär som traditionellt har tillskrivits alla begrepp. Men det finns också begrepp som inte har den karaktären, begrepp som är ”porösa” (som en filosof uttryckte det) eller ”öppna” (som en annan filosof kallade det), begrepp som är ”i grunden omstridda” (som en tredje filosof formulerade det). Det gemensamma för alla sådana begrepp är att de inte kan avgränsas en gång

för alla genom att ange de villkor som är nödvändiga och tillräckliga för att något skall kunna sägas falla in under dem.

Begreppen konst och vetenskap är paradexempel på öppna begrepp. Nyskapande på traditionens grund, inklusive revolt mot de etablerade storheterna, är omistliga aspekter på konstnärliga och vetenskapliga aktiviteter. Frågan ”Är detta konst?” ingår åtminstone sedan 1900-talets början i spelets regler, och något liknande gäller på vetenskapernas domän. Verkligt kreativa lösningar brukar mötas med skepsis och avvisande hållningar från de etablerade auktoriteterna. Paradigmskiften sker inte utan kamp, som vetenskapsteoretikern Thomas S. Kuhn formulerade det en gång på 1960-talet i bästsäljaren *The Structure of Scientific Revolutions*.

Upptäckten att det finns öppna begrepp och att de flesta av vardagslivets begrepp har denna karaktär har fört till en hel del diskussioner om i vilken utsträckning olika begrepp styrs av kriterier av olika slag (nödvändiga, tillräckliga, reviderbara, vaga och så vidare). Tyngdpunkten har ofta legat på kritik av det väsenstänkande som ingår i arvet från Platon. Så har det till exempel varit i strömmen av Wittgenstein-inspirerade bidrag till diskussionerna om språkets och medvetandets natur. Med insikten att begrepp normalt är mindre fastlåsta än vad man tidigare antagit följde också att exempel kom att uppmärksammas i större utsträckning än tidigare. När man befattar sig med sådant som juridiska och estetiska begrepp, är det naturligt att man ger exempel på vad ett kontrakt i juridisk mening är eller vad som faller in under begreppet konceptkonst, till exempel. Men detta har egentligen inte ändrat på den traditionella uppfattningen att exempel är illustrationer och pedagogiska hjälpmedel och intet annat än detta.

När vi har kommit till denna punkt i framställningen av exemplets makt, kan vi med fördel ta till oss Ruth Olsens fråga som står som motto för den föreliggande texten: Hur kan det allmänna vara med i det enskilda fallet? Ruth Olsen frågar inte om det allmänna finns med i det partikulära. Att det gör det vet hon mycket väl från sin långa praxis som forskare på området praktisk kunskap. Att det är så är så självfallet att det är lätt att förbise det. Av det förhållandet att alla exempel är exempel på något följer det emellertid att det finns något allmänt i vartenda enstaka exempel. Ett sätt att uttrycka detta är att säga att det finns nödvändiga förbindelser mellan regler och exempel. Ett exempel antyder alltid en regel av något slag. Regeln kan vara klar och tydlig eller mer eller mindre diffus, men kopplingen finns där alltid. Att det alltid måste vara så är en konsekvens av den logiska princip som säger att lika fall skall behandlas på lika sätt. Om vi inte kan peka på några relevanta skillnader mellan x, y och z, så är det irrationellt att uppträda diskriminerande mot y, till exempel. Med utgångspunkt i princi-

pen om lika behandling av lika fall kan vi formulera ett slags minimiregel som med nödvändighet hänger samman med varje exempel: *Alla fall som i relevanta avseenden liknar det aktuella fallet x tillräckligt mycket skall behandlas på samma vis som x.*

Antagandet att det alltid och med nödvändighet finns ett samspel mellan regler och exempel har intressanta konsekvenser inte minst för etisk teori. Om antagandet är riktigt, så är det uppenbarligen en konstruktion att sätta exempel-baserad etik upp som en motsättning till regelbaserad etik. En renodlad situationsetik är en logisk orimlighet. Att tro att det går att utarbeta en renodlad regeletik är en illusion.

Min tes är att det finns nödvändiga samband mellan begrepp och exempel. Det finns ingen anledning att anta att alla begrepp är knutna till exempel på samma sätt. Därtill är begreppens värld alltför brokig. Låt oss se på några exempel.

Apelsinens färg

Många begrepp är knutna till exempel av en viss typ. Det gäller till exempel för begreppet apelsinfärgad. Vi kan använda vilken apelsin som helst för att lära någon vad ordet ”apelsinfärgad” betyder, så länge som vi undviker missfärgade exemplar och ljus som gör att apelsinen ser ut att ha en annan färg än den som vi normalt avser när vi talar om apelsinfärgade ting. Kopplingen mellan begrepp och exempel är knuten till ett antal normalitetsvillkor som vi inte brukar tänka på eller formulera men som finns där som tysta överenskommelser i vår kultur. Vi måste vara någorlunda överens om vad som är en typisk apelsin och vad som är riktiga ljusförhållanden för att kunna använda begreppet apelsinfärgad i kommunikation med andra.

Mystisk som Greta Garbo och stark som Pippi Långstrump

Det finns många begrepp där anknytningen är till helt speciella individer eller omständigheter. Utsagan ”Hon har något av Greta Garbos mystik” förutsätter kännedom om en speciell individ som levde på 1900-talet. Stora delar av vår kulturella begreppsrepertoar är på samma vis knutna till partikulära personer, platser, områden, epoker med mera. Tänk på uttryck som ”småländsk idoghet”, ”Saltsjöbads-andan”, ”strindbergsk furiositet”, ”Göteborgsvits”, ”gustaviansk”, ”oskariansk”, ”viktariansk”, ”1800-talsmässig” och så vidare. Anknytningen kan

också vara till fiktiva entiteter: ”rena Grönköping”, ”lika velig som Hamlet”, ”stark som Pippi Långstrump” och så vidare. Den som inte känner till Pippi Långstrump behöver både ett klagörande av sammanhanget (Astrid Lindgrens författarskap) och exempel på vad hon kunde göra (”En gång lyfte hon en häst på rak arm”).

Att kulturella begrepp har en sådan lokal anknytning blir om inte annat tydligt för oss när vi försöker lära oss ett nytt språk. Att lära ett språk är också att lära en kultur med alla de hänvisningar till enskilda personer och platser och miljöer och händelser och traditioner och fiktioner som ingår i kulturen i fråga. Med hjälp av ett lexikon kan man få reda på att ära och värdighet heter *sharaf* och *karama* på arabiska. Men för att få grepp om de begrepp om ära och värdighet som finns i Jordanien, till exempel, eller i en arabisktalande invandarmiljö i Stockholm, måste man göra sig förtrogen med en omfattande repertoar av typfall och historiska exempel.

Manieristisk och postmodernistisk

Det finns också begrepp som är knutna till helt speciella mängder av exempel. Estetiska stilbegrepp är goda exempel på detta. Begrepp som ”klassisk”, ”romantisk”, ”impressionistisk”, ”expressionistisk” och ”postmodernistisk” kan användas både om musik, bildkonst, litteratur och arkitektur, men vad som ligger i begreppen måste läras på nytt för varje område. När vi har förstätt vad som avses med ”postmodernistisk arkitektur” efter att ha läst några av de tongivande texterna om detta och sett på de exempel som bidrar till att ge begreppet det mer eller mindre diffusa innehåll som det nu en gång har, vet vi fortfarande ytterst litet om vad postmodernismen i musiken, till exempel, innebär. Vi måste lyssna till det som konnässörerna på det området är överens om att kalla för postmodernistiska verk, och vi måste rikta uppmärksamheten mot de aspekter på verken som gör dem postmodernistiska.

Begrepp som renässans, manierism och barock i bildkonsten är fast knutna till en repertoar av exempel hämtade först och främst från italienskt måleri på 1400-, 1500- och 1600-talen. Det är de paradigmatiske exemplen som finns. Med bakgrund i det nya expressionistiska måleriet i början på 1900-talet fick några konsthistoriker (Max Dvořák var nog den förste av dem) upp ögonen för att man kunde se på en del bilder från 1500-talet och 1600-talet på ett annat vis än det som den gången var vanligt. Parmigianinos egenartade Madonna med den långa halsen från 1530-talet behöver inte ses som ett undermåligt exempel på italiensk renässans. Tavlan kan med fördel ses som ett exempel på något annat,

nämligen italiensk manierism, som kännetecknas av andra stildrag än de typiska renässanstavlorna. Från att ha varit ett dåligt exempel på renässanskonst blev Madonna med den långa halsen ett paradigmiskt exempel på manierism. (Det var för övrigt i konsthistorien som Kuhn fann uttrycket paradigm i betydelsen mönsterexempel.) Med utgångspunkt i den italienska manierismen har sedan begreppet utvidgats till att omfatta också andra exempelmängder, till exempel manierismen i Tyskland, med den begreppsfrskjutning som knytningen till andra exempelmängder inneburit.

Man kan säga att exempel i konstens värld ofta uppträder som *representanter* för mer eller mindre välvgränsade mängder av verk. Gör någon en bok eller en utställning om exempelvis Göteborgs-koloristerna, skånkt 1900-tal eller aktuella amerikaner, så kan man anta att vederbörandes urval styrs av hänsyn till både kvalitet och representativitet.

Mondrians stil

Ett allmänt hållet svar på frågan om hur det allmänna finns med i de enskilda fallen kunde lyda så: som en koncentration på bestämda aspekter på de enskilda fallen, som en styrning av uppmärksamheten åt bestämda håll, som ”föringar” som det heter på norska. Exempel är exempel på något bara när omständigheterna är sådana att uppmärksamheten förs i bestämda riktningar. Exempel behöver som oftast ackompanjerande gester och kommentarer och inte minst jämförelser med andra exempel.

Hur kommentarer och jämförelser styr uppmärksamheten blir särskilt tydligt om man går till konstens historia. Den holländske konstnären Piet Mondrians arbeten från 20- och 30-talen används ofta som mönsterexempel på det måleri som växte fram på 1900-talet (modernismen i bildkonsten). Det är lätt att förstå att det blivit så. Mondrians målningar från 20-talets början till hans död skiljer sig radikalt från de tidigare dominerande konstriktningarna (den akademiska traditionen, impressionismen, expressionismen). Med stor envetenhet fortsatte han år efter år att producera arbeten som ofta möttes med undran och oförståelse.

Nästan alla Mondrians arbeten från 20- och 30-talen består av olika stora fyrkanter i några få färger – vitt, rött, gult och blått – plus smala svarta band, alltid horisontala eller vertikala, aldrig några sneda linjer eller kurvor. Jag ser då bort från de blomsterbilder som han fortsatte att producera i mellankrigstiden av ekonomiska skäl. Det kan inte alltid ha varit lätt att leva på det nya måleriet. Mondrian var en av modernisterna som var med på Stockholms-utställningen 1930. Inte en enda av tavlorna blev såld.

Om man tillhör dem som finner Mondrians rektangelbilder egendomliga och obegripliga, kan det vara en god idé att lyssna till Mondrian själv. Följande samtal ingår i ett av de många bidrag som Mondrian skrev för tidskriften *De Stijl*. Samtalspartnerna är en konstintresserad lekman vid namn A och en konstnär som kallas B och som står för Mondrian själv:

A: Jag beundrar Ert tidigare arbete. Eftersom det betyder så mycket för mig skulle jag vilja förstå Ert nuvarande sätt att måla bättre. Jag kan inte se något i dessa rektanglar. Vad avser Ni?

B: Det samma som förut. Allt har samma avsikt, men i mina senaste arbeten är det mycket tydligare.

A: Och vad är avsikten?

B: Det plastiska uttrycket för förhållandet mellan motsatta färger och linjer.

A: Men framställde inte Ert tidigare arbete naturen?

B: Jag uttryckte mig genom naturen. Men om Ni närmare betraktar utvecklingen i mitt arbete, så skall Ni se att den naturalistiska framställningen efter hand lämnas och att det plastiska uttrycket av relationer betonas alltmer.

Ett sätt att öka sin förståelse av Piet Mondrians rektangelkompositioner kan bestå just av att man följer hans eget råd och ser närmare på hur hans måleri har utvecklats. Man kan till exempel se på en serie av trädstudier: en tämligen tidig bild från 1902 eller 1905 (det är osäkert vilket) med titeln *Träd vid Gein*, vidare till *Det grå trädet* från 1912 eller *Det röda trädet* från ungefär samma tid, och därifrån till *Oval komposition* med undertiteln *Träd* från 1913 och fram till de rent abstrakta bilderna, i vilka alla direkta hänvisningar till ett naturalistiskt tema har eliminerats. Just därför att Mondrian i så hög grad har lyckats att förverkliga sina avsikter i sina verk kan vi följa hur de naturalistiska motiven gradvis tonas ned och *se vad han menar med "det plastiska uttrycket för förhållanden mellan motsatta färger och linjer"*. Den största svårigheten är kanske att undgå frestelsen att efterlysa något mera. Det det gäller är att göra givande jämförelser och att hålla irrelevanta jämförelser utanför. Man bör till exempel undgå att pressa Mondrians arbeten från 20- och 30-talet på ett ikonografiskt innehåll som helt enkelt inte finns där. Bilderna är inte avsedda att föreställa något. De har inte något motiv i traditionell mening.

Bilder utan motiv kan vara provocerande för dem som inte är vana vid sådant. Vad är poängen? Vill man ha ett svar på den frågan, blir man tvungen att befatta sig mera i detalj med icke-föreställande verk.

Om man ser på Mondrians tavlor från 20- och 30-talet, kan man se ett antal familjelikheter. Inte alla av familjens medlemmar uppvisar alla de typiska egenskaperna, men alla liknar varandra i några avseenden. Efter någon tid, eventuellt

med hjälp av experter på området, kan man börja se vilka konventioner som kommer till uttryck i dessa verk. Några av konventionerna kan lätt formuleras som uttryckliga regler:

- Använd bara följande färger: gult, rött, blått, svart och vitt!
- I varje bild måste åtminstone två av dessa färger användas!
- Använd bara raka horisontala och vertikala linjer och konturer!

Några av konventionerna är svårare att formulera, till exempel när det gäller antalet svarta linjer och storleken på de färgade fyrkanterna. Några av konventionerna är av det slaget att man kan lära sig dem utan att någonsin kunna formulera dem bra i ord. Man kan till exempel lära sig att se skillnaden mellan Mondrians arbeten och liknande verk av andra målare utan att kunna sätta fingret på exakt vad det är som är skillnaden. Man får en känsla för Mondrians speciella stil.

Mondrians oljemålning med titeln *Komposition med rött, gult och blått* från 1921 är som alla konstverk ett unikt verk, men tavlan ingår också i en serie av verk som kännetecknas av att samma formella medel används genomgående. Varför just dessa medel? Vad har målaren velat förmedla med detta och har det lyckats honom att göra det? Varför slutar till exempel ibland de svarta banden ett litet stycke från bildkanten? Varför använde Mondrian just de fem färgerna och inga andra? Varför har han inte gjort några enfärgade tavlor? Varför har han systematiskt undvikit alla kurvor och sneda streck? Om det nu är så att konstnären ville undgå allt som har med motiv i vanlig mening att göra, varför var det så och vad var det som han var ute efter?

Om vi vill få svar på sådana frågor kan vi vända oss till litteraturen omkring Mondrian. I sin utförliga översikt över Mondrians produktion skriver konsthistorikern Hans L. Jaffé följande om den nyss nämnda tavlan med titeln *Komposition med rött, gult och blått*:

Det finns en tydlig skillnad mellan denna *Komposition* och kompositionen från första hälften av samma år, 1921. Nu har en elementär triad valts. Detta beslut, som Mondrian kom fram till 1921 på empirisk väg formulerades 1926 med hjälp av hans vän Michel Seuphor i en liten framställning av de neoplasticistiska principerna, och där heter det i det första avsnittet: ”Det plastiska mediet skall utgöras av den flata ytan eller det fyrkantiga prisma i primärfärgerna (rött, blått och gult) och i icke-färg (vitt, svart och grått). I arkitekturen räknas tomrummet som icke-färg. Materialet kan räknas som färg” (Seuphor, Mondrian, s. 166). En annan aspekt på samma utveckling, som Mondrian nådde fram till i det avgörande året 1921, skisseras i det andra avsnittet av framställ-

ningen: ”Det måste finnas en balans i de plastiska medlen. Hur olika ytorna och färgerna än är, måste de dock ha samma värde. Generellt innebär jämvikt en stor icke-färgad yta eller ett tomrum och en liten färgad yta eller ett rum fyllt med material.”

Jaffé beskriver så några detaljer i den senare kompositionen från 1921, bland annat följande:

... den vita ytan, som utgör målningens kraftcentrum, är inte helt geometriskt fyrkantig, men den ger ett optiskt intryck av att vara en kvadrat, ett förhållande som kan påminna om de små avvikelser som Ikhtinus och hans verkstad använde när de byggde Parthenon i Aten för att uppnå en optisk illusion av fullständig regelbundenhet.

Och Jaffé fortsätter att jämföra denna bilden med den andra från samma år med samma titel:

... det är påfallande att se hur Mondrian inom en mycket kort tidsrymd nått fram till en effekt som är så mycket mera storslagen och monumental än tidigare. Uppdelningen av ytorna sker nu i större skala, och färgharmonin är tätare och enklare; i andra avseenden är emellertid denna målning besläktad med den föregående. Här finns det också en blågrå färg, som kontrasterar med de vita och med primärfärgerna; också här förs de svarta banden inte alltid ut till dukens kant.

Det som sker i de citerade passagera är att utvalda exempel på Mondrians produktion jämförs med varandra och ibland också med andra arbeten av andra konstnärer. Jämförelserna gör att läsarens uppmärksamhet styrs mot bestämda aspekter på de behandlade verken. Med hjälp av sådana förningar blir den andra av de två bilderna från 1921 med titeln *Komposition med rött, gult och blått* till ett exempel på något helt speciellt, nämligen det första riktigt tydliga exemplet på den stil som kännetecknar Mondrians måleri i den sista fasen av hans konstnärliga utveckling, det som han försökte gripa med sitt nya uttryck ”neoplasticism”.

Farliga saker

På det juridiska området finns det både system som domineras av skrivna lagar och förordningar (statuter) och system där exempelbaserade framgångssätt är förhärskande. I bägge fallen kan man vänta sig ett intrikat samspel mellan regler

och exempel, och i bägge fallen måste det finnas öppningar som gör det möjligt att hantera nya problem på ett konstruktivt sätt. Det handlar inte om logiska deduktioner utan om förhoppningsvis kloka tillämpningar av öppna begrepp och regler.

I sin lysande introduktion till juridisk argumentation *An Introduction to Legal Reasoning* genomgår den amerikanske juristen Edward H. Levi ganska detaljerat två exempel på juridisk navigation i komplicerade landskap. Det exempelbase-erade tänkandet illustreras med historien om begreppet om ”ting som är farliga i sig” i den anglosaxiska *case-law* – traditionen, och det statutbaserade tänkandet illustreras med historien om en oklart formulerad amerikansk lag från 1910 (den famösa ”vita slaverilagen”, *the Mann Act*). I båda historierna spelar exempel en avgörande roll. Det är Levis budskap att det måste vara så. ”Det grundläggande mönstret i juridisk argumentation är argumentation utifrån fall.” Att det är så i *case law*-traditionen är inte svårt att se. På det området är domaren inte bunden av tidigare bedömningar. Tidigare fall är utgångspunkter för det aktuella fallet, men det är alltid domarens uppgift att se på varje nytt fall med sina egna ögon. De regler som andra domare tidigare formulerat i liknande fall är bara vägledande (*dicta*).

Det är den första historien som vi ska befatta oss med här och nu. Den handlar om hur ett juridiskt begrepp uppstår, utvecklas och avskaffas. Den första fasen är sökande. Man försöker med olika uttryck som så småningom mynnar ut i ett begrepp som är språkligt fixerat men fortfarande mycket öppet. Därmed är begreppet över i sin mogna fas. Den avslutande fasen består i att begreppet överges. Man går över till att hantera problemen med andra begreppsliga redskap.

Case law är ett väldokumenterat område, och när det gäller begreppet om saker som är farliga i sig kan de tre faserna avgränsas mycket precist. Den första fasen börjar 1816 och slutar 1851. Fallet *Dixon mot Bell* från 1816 handlar om ett vådaskott. En piga på 13 – 14 år skickades för att hämta husbondens gevär. På tillbakavägen lekte hon med vapnet, som visade sig vara laddat. Husbondens son blev träffad och miste ett öga och två tänder. Domaren kom fram att geväret på grund av bristande omtanke hade lämnats i ett tillstånd som kunde leda till skada. Därmed har vi den första ofullgångna versionen av begreppet om ting som farliga i sig, nämligen kategorin ”commodities mischievous through want of care”, som Levi formulerar det.

Nästa nummer i serien är ett rättsfall från 1837. En man hade köpt en bössa som skulle användas av honom själv och de andra manliga familjemedlemmarna. Bössan visade sig vara defekt. Den exploderade i handen på en av dem. Domen blev att säljaren var skyldig att betala skadestånd. I argumentationen omkring

fallet försökte försvarsadvokaten med en distinktion mellan något som är ”omedelbart farligt eller skadligt genom den anklagades handling” och ”sådant som kan bli det genom att ytterligare någon handling utförs med det”. Distinktionen accepterades inte av domaren, som emellertid konstaterade i förbigående att geväret inte var ”farligt i sig” – det krävs att det görs något med det, nämligen att det laddas, för att det skall bli så.

Några år senare körde en kusk vid namn Winterbottom en vagn som visade sig vara defekt. Kusken föll av och blev förlamad för resten av livet. Domaren ansåg att detta fallet inte var tillräckligt likt de tidigare fallen och det blev inte något skadestånd. En hästkärra med dolda defekter kunde tydligen inte anses som farlig i sig. Det var inte nog att kusken inte hade någon möjlighet att bedöma om vagnen var i tillräckligt gott skick.

Den mogna fasen i utvecklingen av begreppet *ting som är farliga i sig* börjar med fallet *Longmeid mot Holliday* 1851. Hos Holliday kunde man köpa något som kallades för ”Hollidays patentlampa”. Det var en oljelampa som Holliday avlönade folk för att sätta samman av delar som han själv köpte in. Longmeid köpte en sådan lampa som visade sig vara behäftad med fel. Den exploderade och skadade både köparen och hans hustru. I en noggrann genomgång av hur detta fallet liknade och inte liknade de tidigare fallen med vådaskottet, geväret som exploderade och vagnen som visade sig vara defekt införde domaren begreppet *ting som är farliga till sin natur*. Den exploderande lampan befanns vara mera lik den defekta vagnen i fallet med den förlamade kusken än den laddade bössan i *Dixon mot Bell*, och säljaren pålades inte något skadestånd. Oljelampan som exploderade var inte farlig till sin natur.

I fallet *Thomas mot Winchester* året därefter vidareutvecklades detta till ett begrepp om *förhållanden som medför omedelbar fara*. Thomas hade köpt en flaska med etiketten ”maskrotextrakt” hos Dr. Foord. Flaskan visade sig innehålla giftet belladonna, vilket medförde stora obehagligheter för Mrs. Thomas. Dr. Foord hade fått den feletiketterade flaskan från den åtalade Winchester, som befanns vara skadeståndsskyldig. Domaren konstaterade att den åtalades slarv hade satt mänskligt liv ”i omedelbar fara”. En sådan omedelbar farlighet hade det inte varit i fallet med den defekta vagnen. Den feletiketterade flaskan hade större likheter med bössan i fallet *Dixon mot Bell* 1816 än med vagnen som förlamade föraren i fallet *Winterbottom mot Wright* 1842.

Begreppet om ting som är farliga i sig användes sedan i en serie rättsfall i flera decennier, men ett stycke in på 1900-talet började begreppets användbarhet ifrågasättas. Ett fall i England 1932 handlade om en flaska med ginger ale som visade sig innehålla de förruttnade resterna av en orm. I genomgången av fallet konstaterades det att distinktionen mellan ting som är farliga och ting som är

farliga i sig är ”onaturlig”. Begreppet slutligen ändalykt är ett fall från 1936 som rörde sig om kliande underkläder. I behandlingen av frågan om vem i den långa kedjan från råvaruproducent till slutliga köpare som eventuellt kunde ställas till ansvar för de inträffade olägenheterna övergick man till att använda helt andra begrepp än kategorin ting som är farliga i sig för att hantera de ansvarsfrågor som det egentligen hela tiden hade handlat om, väl medveten om att man därmed satte punkt för ett stycke rättshistoria som varat i mer än hundra år.

Stadgan i begreppet om ting som är farliga i sig beror både på de fall som tillsammans utgör begreppet omfång och på de fall som uttryckligen hållits utanför. Kanske kan vi säga att begreppet innehåll utgörs av alla de överväganden för och mot som fört till insläppen och uteslutningarna. Och kanske kan vi se på detta som en modell för begreppsbildning på många andra områden än det juridiska. På juridikens område artikuleras de begreppsliga förningarna i långt större utsträckning än i vardagslivet, men det förefaller rimligt att tänka sig att det är något liknande som sker – om än i mindre välartikulerad form – med öppna begrepp på alla andra områden.

Litteratur

Kants *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (Grundläggning till sedernas metafysik) publicerades första gången i Riga 1785. Det är en moralfilosofisk klassiker som också finns på svenska.

Kants forskningsprogram för etik som vetenskap kommenteras i Tore Nordenstam, *Kant and the Utilitarians*, i tidskriften *Ethical Perspectives*, Vol. 8, No.1, April 2001 (s. 29-36).

Det klassiska och det moderna vetenskapsbegreppet behandlas i Tore Nordenstam, *Från konst till vetenskap*, andra upplagan, Stockholm 1994, och i essäsamlingen *Exemplens makt*, Dialoger, Stockholm 2004.

Thomas S. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions* (1962, 1969) är en modern klassiker som också finns på svenska. Det är värt att lägga märke till den centrala roll som exempel spelar i Kuhns vetenskapshistoriska framställning. Kärnan i det som han kallar för *paradigm* är vetenskapliga insatser av olika slag som blivit mönsterbildande.

Om upptäckten av öppna begrepp: se Morritz Weitz, *The Opening Mind. A Philosophical Study of Humanistic Concepts*, Chicago 1977.

Ruth Olsens fråga fick jag från henne per e-post för några år sedan.

Mystisk som Greta Garbo etc.: jämför Tore Nordenstam om kulturell översättbarhet i essäsamlingen *Exemplens makt*, Dialoger, Stockholm 2004.

Arabiska moralbegrepp (ära, värdighet, mod, gästfrihet och så vidare) är temat i Tore Nordenstam, *Sudanese Ethics*, Stockholm 1968. Där finner man också en diskussion av de generella konsekvenser som förekomsten av öppna begrepp har för etisk teori. Exempel är ofrånkomliga på etikens område.

Edward H. Levis lilla bok *An Introduction to Legal Reasoning* publicerades av The University of Chicago Press 1949. Den finns i paperback (Phoenix Books, 1961). Den är lika skarpsynt som underhållande framställning av juridisk argumentation med tyngdpunkten på samspelet mellan det allmänna och exemplen på det rättsliga området. Rekommenderas förbehållslöst!

Vetenskap och beprövad erfarenhet

Ingela Josefson

Professor i arbetslivskunskap och rektor vid Södertörns högskola. Forskningsområdet rör mötet mellan olika kunskapsformer i framför allt högskoleutbildningar.

Under några år på 1980–90-talen var jag handledare till en norsk doktorand, Berit. Hon har sin grundutbildning i specialpedagogik.

I centrum för Berits avhandling står hennes möte med den åttaårige pojken Ole Christian, en elev som hon möter under sin tid som speciallärare. Berit får efter sin avslutade utbildning sitt första arbete som lärare i en skola för fysiskt handikappade barn. Dessa barn är gravt fysiskt handikappade men genom tekniska hjälpmedel kan de följa läroplanen för den norska grundskolan. Efter några år vill hon gå vidare, hon vill förvärva nya erfarenheter. Hon söker sig till en annan skola med en delvis annan inriktning. Vid den skola hon kommer till är barnen både fysiskt och mentalt handikappade. Att vara lärare vid denna skola är något annat än hon är van vid. Eftersom barnen är mentalt handikappade är det inte möjligt att lära dem läsa och skriva. Som lärare ägnar hon sin tid till att träna dem motoriskt, att leka och vara utomhus med dem.

Berit får ansvaret för en klass med åttaåringar. Hon berättar att hon ganska snart blir uppmärksam på en liten pojke, Ole Christian. Efter några dagars samvaro med pojken slår henne misstanken att han inte kan vara förståndshandikappad. Hon inser emellertid att hon som ny kollega gör sig omöjlig om hon ifrågasätter den bedömning som skolans veteraner gjort av Ole Christian och hans sjukdom.

Hennes val blir att vänta ett par veckor. Under den tiden skall hon uppmärksamt följa Ole Christian – och tänker hon, – om hon efter dessa två veckor fortfarande håller fast vid sin bedömning – då skall hon ta upp frågan vid lärarkollegiets möte.

Berit erfar att det sannerligen inte är lätt att bedöma; Ole Christian är gravt fysiskt handikappad, han kan inte tala och det är svårt att finna kontakt med honom, tycker Berit först. Men efter hand upptäcker hon att hans ögon talar. Hon ser att hon kan nå honom över ögonen – han kan se till höger och till vänster och hon tycker sig kunna tyda vad han säger. Men en händelse blir avgörande för Berit. En tidig morgon skall hon ut på promenad med pojken.

För att Ole Christian skall kunna sitta upprätt i rullstolen behöver hon en kollegas hjälp med att sätta fast remmarna över rullstolen. De båda kollegerna står på var sin sida av rullstolen och småpratar med varandra och i det samtalet kommer Berit ofrivilligt att uttrycka sig tvetydigt, så att det hon säger framstår som mycket komiskt. Hon upptäcker då att Ole Christian har brustit ut i skratt och det får henne omedelbart att notera att ett mentalt handikappat barn omöjligen kan uppfatta en sublim tvetydighet i språket.

Därför känner Berit att det är dags för ett möte med kollegerna – hon redogör för sina erfarenheter med Ole Christian och föreslår att han skall flyttas över till en skola för fysiskt handikappade barn. Motståndet blir stort. Det uppfattas som ett ogiltigförklarande av kollegernas yrkeskunnande.

Därför beslutar sig Berit för att ta saken i egna händer: hon stannar kvar efter skoldagen en timme varje dag för att träna Ole Christian i att läsa och räkna.

Efter ett år flyttas han över till en skola för fysiskt handikappade barn där han så småningom avslutar sin gymnasieutbildning.

I dag lever Ole Christian i en egen handikappsanpassad lägenhet, han författar artiklar i handikappfrågor. Dessutom skriver han poesi.

Vad var det som gjorde att Berit såg det de andra inte såg? Säkert hänger en del av hennes kunskap samman med att hon vistats på en skola där barnen var gravt fysiskt handikappade men ändå mentalt friska. Den erfarenheten bär hon med sig. Men utöver detta – förmågan att se när något inte stämmer – vad är det för kunskap och hur skapas den? På vad sätt ger högskoleutbildningarna förutsättningar för att skapa ett möte mellan olika kunskapsformer, mellan sakkunskap, ofta av generellt slag, och den urskillningsförmåga som krävs för att uppmärksamma det unika.

Berits berättelse låg femton år tillbaka i tiden men hon återkom ofta till den. Det var först när hon efter många års yrkesverksamhet som specialpedagog fick möjligheten att gå igenom forskarutbildning som hon kritiskt kunde granska sin egen yrkeserfarenhet med hjälp av teoretisk reflektion. Hennes avhandling blev ett kunskapsteoretiskt arbete med utgångspunkt i hennes erfarenheter som specialpedagog. (1)

År 1977 genomfördes i Sverige en högskolereform som innebar att en rad yrkesutbildningar fördes över till högskolan; det gällde bland andra lärarutbildningen och sjuksköterskeutbildningen. När dessa praktiska utbildningar flyttades över till akademins värld krävde högskoleförordningen att utbildningen skulle vila på vetenskaplig grund. Det fanns säkert goda skäl att föra över dessa yrkesutbildningar till högskolan. Den teoretiska reflektionen var förmodligen för svagt utvecklad när kunskapsutvecklingen i så hög grad var praktiskt inriktad. Omvänt skulle man kunna tänka sig att dessa för högskolan nya yrkesut-

bildningar skulle ha kunnat väcka en diskussion om den praktiska kunskapens villkor i högre utbildning. Reformen hade kunnat leda till en vidare innebörd i vetenskapligt arbete. Det blev inte fallet. I stället var det högskolans teoretiska kunskapstraditioner som blev styrande i utformningen av de nya utbildningarna. Högskolans praxis med sina föreställningar om vilka kunskaper och föreställningar som skall utgöra fundamentet i utbildningarna fjärmade dem från praktikens praxis och dess förväntningar på vad den nyutbildade läraren eller sjuksköterskan bör kunna när hon påbörjar sin yrkesverksamhet. Det leder till att studenterna ibland får erfara högskolelärares ringaktande uppfattning om praktikernas förlegade kunskaper och föreställningar, medan praktikerna å sin sida kan ta avstånd från forskarnas, som de menar, okunniga föreställningar om vad det praktiska arbetet innebär.

Studenterna på högskolans yrkesutbildningar mötte en akademisk kultur med andra föreställningar om kunskap än de var vana vid. Jag minns diskussionen på 1970- och 80-talen kring datateknologin och sjuksköterskeyrket. En rektor för en sjuksköterskeutbildning i USA håller ett anförande där hon säger:

”Sjuksköterskan måste en gång för alla lära sig att uttrycka sitt yrkeskunnande i precisa begrepp. Hon kan inte tillfredsställa datateknikens krav om hon använder ett ordförråd som har blivit en del av sjukskötersketraditionen. Intetsägande abstrakta termer som *kärleksfull vård*, *bättre patientvård*, *vård av hela människan* är meningslösa för dataloger. De förväntar sig av sjuksköterskan att hon kan beskriva dem på ett logiskt, vetenskapligt sätt med ett ordförråd som är befriat från de klichéer och den esoteriska retorik som ligger i hennes traditionella ordförråd. Hennes beskrivning måste visa hur resultatet av hennes vård kan mätas kvantitativt och utvärderas.” (2)

Visserligen var detta en diskussion som föranleddes av den nya teknikens krav på yrkesmänniskors förmåga att uttömmande artikulera sitt kunnande i precisa begrepp. Men samma krav på ett vetenskapligt förhållningssätt till sin verksamhet mötte yrkesutbildningarna när de införlivades med högskolan.

År 1993 trädde en ny högskolereform i kraft. Enligt den skall all högskoleutbildning vila på vetenskaplig/konstnärlig grund och beprövad erfarenhet. Det innebär synbarligen ett radikalt nytt tänkande i högskolan, där vetenskapen har betraktats som den centrala kunskapsformen. Den beprövade erfarenhetens plats i högre utbildning har under de senaste tio åren inte skänkts någon större uppmärksamhet. Men som jag ser det är det i det här sammanhanget som praxisperspektivet på forskning och utbildning hittar sitt sammanhang. Beprövad erfarenhet kan ses som en erfarenhet som har utsatts för kritisk prövning med hjälp av teoretisk reflektion. Innebörden i det antika grekiska ordet *criticos* var urskillningsförmåga, omdöme. Högskolans uppgift är att lägga grunden för kri-

tiskt tänkande. Men i den akademiska världen handlar kritik ofta om en träning i att finna fel och brister – den kommer att handla om att upptäcka svagheter i en seminarieuppsats och alltför ofta bortse från det som är styrkan. Det är angeläget att prova hur högre utbildning i större grad kan bidra till omdömet skolning.

Under senare år har jag varit delaktig i att bygga upp utbildningar vars strävan är att finna möte mellan olika kunskapsformer, mellan teori och praktik. De vänder sig till yrkesverksamma människor och har bland annat handlat om högskoleutbildningar för undersköterskor och en magisterutbildning i praktisk kunskap vid Södertörns högskola. Min första erfarenhet gjorde jag vid högskolan i Bodö i Norge.

Där startade år 2000 en hovedfagsutdanning (svensk motsvarighet ungefär licentiatutbildning). Den vänder sig till praktiker i yrken där mötet med andra människor utgör kärnan i arbetet. Poliser, sjuksköterskor, socionomer, lärare, sjukgymnaster och journalister anmälde sig till kursen. I juni 2004 har i stort sett alla, som började sina studier på halvfart 2000, lagt fram sina avhandlingar, genomfört sina provföreläsningar och gått igenom den avslutande muntliga prövningen. De externa censorerna har givit studenterna vitsord som ligger över genomsnittet i Norge.

Vad är tanken bakom en sådan utbildning? För samtliga studenter gäller att de varit yrkesverksamma femton år eller mer. Många av dem som sökt utbildningen säger sig vilja komma vidare i sin kunskapsutveckling. De lockas av att utbildningen tar sin utgångspunkt i deras långa erfarenhet som praktiker. För högskolan handlar det om att ta del av deras kunskaper och med hjälp av teoretisk reflektion bidra till att studenterna kan fördjupa sin förståelse av de egna erfarenheterna.

Vad handlar deras avhandlingar om? De flesta är starkt samhällskritiska och granskar spänningen mellan systemvärlden och den livsvärld de som praktiker är delaktiga i. För dem som arbetar inom vården ses sjukvårdens krav på produktionsmål utgöra ett ideologiskt hinder för personalen att kunna ge omdömesgill vård.

Utgångspunkten för utbildningen är att studenterna skriver en essä som bygger på problem eller dilemman de har erfart i sitt arbete. Jag vill ge ett exempel på en av dessa berättelser.

Arndt är en 35-årig lärare som när han började utbildningen i Bodö hade varit lärare i en liten by i Finnmark.

Han är på väg hem från skolan en sen fredagseftermiddag och gläder sig åt den middag som väntar med fru och tvåårig son. På trappan möter han mamman till ett av barnen i klassen. Hon ser förtvivlad ut och berättar att hennes dotter är

mobbad och utfrusen av kamraterna. Arndt inser situationens allvar och bjuder mamman med in i lärarrummet. Kontakten mellan dem är fin. Den kom av sig själv, menar Arndt. Men när de dricker sitt kaffe och han förstår hur komplicerad historien är blir han illa till mods. Han inser att de vida överskrider vad han kan klara av som ung lärare. Med sina egna ord beskriver han det så här.

”Och precis då, i samma stund, äntrade en ny rollfigur scenen. Smygande, nästan obemärkt, intog han min plats: den professionella, analytiska, handlingsorienterade pedagogen. Han bar med sig ord och begrepp som var avsedda att användas i sådana situationer. Främmande, nästan mystiska ord kunde hämtas fram och skapa det nödvändiga avståndet, hjälpa till med att jaga obehagliga känslor och sinnesstämningar på dörren, ord och begrepp kastade in från en annan scen, från vår tids moderna teater.

En pedokrat möjligen som tog kontrollen i förhållande till den upprivande konflikt som var i färd med att avteckna sig. Åtgärder, strategier, kartläggning, metoder, diskussion och samtal på olika nivåer, analyser, konkreta upplägg, uppföljning över tid, utvärdering. Slappna av, sa gestalten. Skolan har försäkrat sig med en egen handlingsplan ifall misstanken om mobbning skulle dyka upp.

Det var lugnande för jaget att bli upplyst om detta. Jag hade nu en möjlighet att i kraft av mig själv lämna scenen och överlåta spelets vidare förlopp till pedagogen och hans suveräna medarbetare.”

Arndt tog sin tillflykt till skolans åtgärdsprogram och förträngde hela händelsen över helgen. När han kommer till skolan på måndagsmorgonen och ser att flickans plats är tom blir han förfärad. Han känner att han har dragit sig undan sitt personliga ansvar och tar sig nu an saken med kraft. Han talar med eleverna, med kuratorn, med rektorn, med kollegerna och inte minst med barnens föräldrar. Två dagar senare ordnas föräldramöte – alla eleverna, elevernas föräldrar och lärarkollegiet är på plats. Det blir ett turbulent möte, som slutar med att rektorn avskedar Arndt.

Så slutade Arndt den första versionen av sin berättelse. Han hade skrivit den utifrån sin subjektiva uppfattning av händelsen, vilket också är tanken bakom detta första steg i utbildningen. Men därefter måste berättelsen utsättas för kritisk prövning. Vad är det som ryms i den?

Arndts berättelse utsattes för hård kritisk prövning av medstudenterna. Hans egen förståelse av händelsen var att han blivit utsatt för en orättvis och förödmande behandling – helt utan anledning. Men hans kurskamrater insisterade; det måste finnas någon rimlig förklaring till rektorns drastiska handling. Efter några månader av kritisk begrundan fann Arndt den själv och det fick honom att ompröva förståelsen av vad som hade hänt.

Att utsätta den egna erfarenheten för kritisk prövning har visat sig vara det

svåraste steget i en utbildning av det slag som jag här beskriver. En del av de berättelser som studenterna skriver om handlar om konflikter som kan vara djupt berörande för dem. Som lärare är det viktigt att vara uppmärksam på att vi inte är psykoterapeuter. Utbildningen riktas mot kunskapsteoretiska perspektiv på yrkeskunnandet och det gäller att hålla siktet inställt på det.

Studenternas arbete med den egna berättelsen löper parallellt med deras teoretiska studier, som under det första året till stor del uppehåller sig vid vetenskapsfilosofiska och kunskapsteoretiska frågor. Den primära utmaningen vid studiernas början är att träna studenterna i att skriva i essäform. De är från sin grundutbildning vana vid att skriva vetenskapliga arbeten i traditionell form inom sina respektive yrkesutbildningar. Det är Michel de Montaignes Essäer, utkomna under sent 1500-tal, som utgör inspirationskällan till att utveckla ett essäistiskt skrivsätt. (3) Hans essäer är dialogiska: essäisten för ett samtal med sin läsare. Till skillnad från den vetenskapliga texten är essäen personlig i tonfallet, språket är berättande. Den inbjuder läsaren till att ta del av den egna erfarenhetsvärlden. Enligt Montaigneöversättaren Jan Stolpe avser Montaigne med essä en kritisk prövning av den egna erfarenheten. Och han inbjuder andra att erbjuda sina egna erfarenheter som kan testas och ställas mot hans. Dialogen bygger på tillit. ”Öppet tal öppnar en annan människas tal och lockar fram det, på samma sätt som vin och kärlek gör det”, skriver Montaigne. Men han för inte bara dialog med sin samtid; han för den också med de antika tänkarna, med Platon, Aristoteles, Cicero och Seneca. Det är dessa dialogiska samtal med de filosofiska texterna som studenterna uppmuntras att föra. För att undvika ett okritiskt anammande av de filosofiska tänkarnas texter uppmanas de att undvika ett alltför omfattande citerande. Det är genom att spegla de filosofiska tankarna mot deras egen erfarenhetsvärld som kunskapen kan få liv.

Den nordnorske filosofen Jacob Meloé har skrivit ett antal betraktelser, som man skulle kunna kalla för kritiska essäer om samhället. Ibland handlar de om förvaltningspersonalens möte med praktiker, som ofta är fiskare i Nordnorge. (4) I ett sådant sammanhang har han mejslat ut de olika blickar med vilka en myndighetsperson möter den hjälpbehövande praktikern. *Den kunniga blicken* utmärker den som ser och förstår praktikerns behov och förmår att komma dem till mötes. *Den okunniga blicken* kännetecknar den som förstår att praktikern har önskemål som han själv som myndighetsperson inte förstår; han vet inte heller hur han skall kunna hjälpa. *Den döda blicken* är den egocentriska blicken och hör hemma hos en person som är omedveten om att inte alla ser samma sak. Denna person vet inte att hon inte vet. Meloés texter, skrivna i ett skönlitterärt gestaltande språk, hjälper studenterna att få perspektiv på förhållanden som omger dem dagligen i deras arbete.

Vad är teori? Vilken är dess roll i praxisnära forskning?

Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer har i sin essäsamling *Lob der Theorie* (Till teorins lov) granskat frågan vad teori kan vara. (5) Han tar sin utgångspunkt i antik grekisk tid, där det vi i dag benämner teori kallades filosofi, kärleken till det sanna vetandet, vetandet om det sanna. Platon var den som kom att mynta ordet teori för människor som ägnade sitt liv åt det sanna vetandet. Han formulerade ett teoretiskt livsideal. Det är utifrån ett sådant ideal som Gadamer i sin essä reflekterar över förhållandet mellan teori och praxis. Han ställer frågorna: Bär då praxis inte någon egen kunskap? Kan inte teori vara något mer än det som kommer till uttryck i den moderna vetenskapen? Och: Kanske är praxis mer än enbart tillämpningen av vetenskapen? Har vi gjort en korrekt åtskillnad mellan teori och praktik om vi bara ser dem som varandras motsatser?

Gadamer konstaterar att den moderna vetenskapens primat är metoden. Det är bara de frågor som uppfyller villkoren för metodisk utforskarbarhet som kan bli föremål för forskning och därför finns det för oss många viktiga frågor som faller utanför den etablerade vetenskapen. Ofta rör det sig, menar han, om livsfrågor som har en mycket stor betydelse för oss. Det antika ordet *theoria* med innebörden *att noga se det som är, att vara uppmärksam* skulle i en livspraxis innebära att se det som är i stället för det som man önskar skulle vara, dvs. det handlar om att befria sig från sina fördomar. På så sätt skulle teori kunna ses som ett förhållningssätt, där man inte bara är närvarande utan hängivet närvarande. Teori kan i själva verket ses som en praxis och praxis när den verkligen fungerar mänskligt som teori. I en mänsklig praxis odlar människan förmågan att se bort från sig själv och skänka den andre uppmärksamhet. Det är, menar Gadamer, det som utmärker ett bildat medvetande. All praxis syftar till att vara gränsöverskridande, den måste lyfta blicken utöver det invanda och med kritisk blick granska sina fördomar. Frågan är: Hur skapas förutsättningar för detta?

Aristoteles tankar i *Den nichomachiska etiken* spelar en viktig roll i de praxisutforskande studenternas arbete. Hans uppfattning om att teori och praxis måste behandlas på sina specifika premisser fyller Gadamers föreställningar om förhållandet mellan dessa kunskapsformer med innebörd. Aristoteles frågar: Vad utmärker den duglige praktikern? För att kunna besvara den frågan måste vi, menar han, först ställa oss frågan: Vad är det mest centrala i yrket? När det gäller läkaryrket som Aristoteles ofta riktar uppmärksamheten emot, anser han att det är mötet med patienten som är det mest grundläggande i arbetet. Vad krävs av läkaren för att skapa goda villkor för detta möte? Aristoteles menar att de teoretiska kunskaperna måste finnas med som viktigt fundament men att det

är andra förmågor som är avgörande. Det handlar om en väl utvecklad urskillningsförmåga som förutsätter uppmärksamhet, improvisationsförmåga, fantasi och känslomässig begåvning. Det är konstnärerna som är förebilderna för detta kunnande.

En travestering till svenska av de kunskapsformer som Aristoteles urskiljer kan formuleras så här: Den duglige praktikern måste veta att, veta hur och veta när. Veta att är den kunskap som kan uttryckas i fakta, veta hur handlar om en färdighet att omsätta kunskapen i praktisk handling, veta när är en kunskap som kräver praktisk klokhet. Det är dessa kunskapsformer som den duglige praktikern måste förena i sitt arbete.

I denna essä har uppmärksamheten varit riktad mot utbildningar för studenter med lång yrkeserfarenhet. Men även i utbildning för unga människor med begränsade yrkeserfarenheter skulle studenternas berättelser kunna utgöra utgångspunkten för studierna. Ingen kommer som ett oskrivet blad till sin utbildning. Alla bär med sig sin alldeles egna berättelse. Detta sätt att arbeta kan till exempel med fördel prövas i den nya lärarutbildningens praktikperioder. Skrivande som form för kritisk reflektion skulle enligt min mening ges större utrymme i högre utbildning i dag. De humanistiska kunskapsområdena spelar en central roll för utvecklingen av kritiskt tänkande; jag tänker då inte bara på t. ex. filosofi och idéhistoria utan ser vikten av en närmare samverkan med de konstnärliga utbildningarna. 1993 års reform med innebörden att högskoleutbildning skall bygga på vetenskaplig/konstnärlig grund och beprövad erfarenhet kräver ett överskridande av de traditionella kunskapsområdena.

Litteratur

- (1) Berit Rognhaugs avhandling Begrepsinlaering gjennom multimedia – veien til kunnskap? (1992) Universitetet i Oslo, finns endast i stencilupplaga. En kortversion av avhandlingen finns i en uppsats med avhandlingens namn som ingår i *Nordisk Tidskrift for Spesialpedagogikk* 1993:2.
- (2) Citatet från rektorn för sjuksköterskeutbildningen står att finna i uppsatsen The Future of Nursing Profession. Computer Technology and Clinical Nursing Practice i: *S.A. Nursing Journal* XLIII 10:1976.
- (3) Montaignes Essayer har kommit ut i tre delar (1986,1990, 1992) i översättning och med förord av Jan Stolpe. Atlantis bokförlag, Stockholm.
- (4) Jakob Meloes har framfört sina tankar om *blicken* på föreläsningar vid utbildningarna i praktisk kunnskap vid högskolan i Bodö. Uppsatserna The Two Landscapes of Northern Norway i *Inquiry*, 31(1988) och Steder i *Magasinet Hammar'n* (1995) rekommenderas.
- (5) Hans-Georg Gadamers essäsamling *Lob der Theorie* kom ut år 1991 på Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.

Vardaglig moralisk verksamhet i första klass

Ann-Carita Evaldsson

Docent i tema Kommunikation och lektor i Barn vid lärarprogrammet, Linköpings universitet. Forskar om yngre skolbarns sociala vardagsvillkor i pedagogiska sammanhang med fokus på barns samspel med kamrater.

Det här kapitlet lyfter fram en form av praxisnära forskning som beskriver och i detalj analyserar de metoder pedagoger och barn använder för att upprätthålla ordning i den pedagogiska vardagen. De exempel jag kommer att presentera är hämtade från en studie baserad på deltagande observation i kombination med videoinspelningar i en mångkulturell skola. Projektet har finansierats av Skolverket (2000–2004) och behandlar ”Mångkulturalitet och jämställdhet i vardagen. En interaktionsstudie av mångkulturella elevgrupper i övergången förskola-skola”. Inom ramen för projektet har jag studerat hur sociala identiteter, som kön, klass, etnicitet, etc. kommer till uttryck och omförhandlas i vardagligt samspel bland yngre skolbarn i barngrupp och i barns möte med pedagoger.

Projektet är teorirelaterat såtillvida att det tar sin utgångspunkt i samhällsvetenskaplig samtalsforskning¹ som etnometodologi (Heritage, 1984, 2001), samtalsanalys (i.e. CA och MCA) (Sacks, 1972, 1992) och mikrosociologi (Goffman, 1971, 1981). En viktig inspirationskälla är etnometodologiska studier av pedagogiska fenomen (Hester & Francis, 2000; se också Cromdal & Evaldsson, 2004; Lindblad & Sahlström, 2001) och mikrosociologiska studier av yngre skolbarns kamratkulturer (Corsaro, 1997; Evaldsson & Corsaro, 1998; Goodwin, 1990). Inom ramen för denna forskningsansats ses ”tal-i-interaktion” som en grundläggande resurs för hur socialt liv (identiteter, moral, kunskap, språk) och samhälleliga institutioner konstitueras och upprätthålls. Det övergripande syftet är att beskriva *de metoder människor använder för att upprätthålla social ordning* (eng. social order). Social ordning ses inte som ett abstrakt fenomen dvs. som externt pålagt människor, som styr vardagliga beteenden utan är en del av människors praktiska handlande. Ett utgångsantagande är att människor orienterar sig mot en gemensam och delad värld.

¹ Samhällsvetenskapligt orienterad samtalsforskning är inte en enhetlig tradition (för en översikt se Wetherell, Taylor & Yates, 2001).

Studiet av hur deltagare i skilda sociala sammanhang upprätthåller ordning och skapar mening i samspel med andra baseras på detaljanalyser av konkreta vardagliga situationer. Analyserna baseras med nödvändighet på AV-inspelningar av deltagarnas samspel i rutinmässiga situationer. Nämnade forskningsansats omfattar i dag en rad studier av mänskligt samspel i olika sammanhang, och erbjuder närmast oundgängliga begrepp och verktyg vid analys av vardaglig interaktion (se Wetherell, Taylor & Yates, 2001, för en översikt).

I de utdrag jag kommer att analysera i det här kapitlet är lärarna upptagna med att få barnen i första klass att följa ordningen för samvaron i klassrummet¹ (vem som får säga vad och hur). De sätt på vilket lärarna uppmärksammar de barn som bryter mot klassrummets ordning och ställer tillräta ordningen har jag valt att beskriva som pedagogisk moralisk verksamhet.

Ett intresse för de metoder deltagare använder i samtalsituationer som omfattar brott mot den etablerade ordningen förenar de tre samhällsvetenskapliga samtalsstraditioner (Goffmans mikrosociologi, Garfinkels etnometodologi och Sacks samtalsanalys: CA+MCA) som jag först kortfattat presenterar. Större delen av kapitlet ägnar jag åt att analysera utdrag från klassrumssituationer där barnen bryter mot ordningen. Trots att lärarna i mina exempel ägnar stor del av sin yrkesverksamma tid åt att få barnen att följa en viss ordning i och även utanför klassrummet har förvånansvärt få studerat lärares konkreta tillvägagångssätt i denna form av verksamhet.

Goffman, etnometodologi och samtalsanalys

Goffman (1955–1983) har i hög grad bidragit till framväxten av studiet av social interaktion. Social interaktion förkroppsligar enligt Goffman (1967, 1971, 1981) en distinkt moralisk och institutionell ordning, s.k. *interaktionell ordning* ("interactional order"), som kan behandlas och utforskas i likhet med andra institutioner på sina egna villkor. Begreppet *interaktionell ordning* ("interactional order") omfattar både hur deltagare positionerar sig i social interaktion och hur samhälleliga strukturer produceras i praktiker som konstitueras av social interaktion. Stora delar av Goffmans författarskap genomsyras av ett intresse för hur sociala positioner och moral uttrycks och upprätthålls i närmast ritualiserade former av social interaktion (Bergmann 1998, s. 285). Deltagare i samtal använder tal och andra resurser som gester, röstkvalitet etc. till att *positionera sig* i relation till sig själva och andra (se Goffman 1981, ss. 124–159), etablera *ramar för deltagandet* och (*om*)*definiera situationer*. I analysen visar jag bland annat hur elever skiftar deltagarposition i klassrummet när de kommenterar

lärarens aktiviteter. Att som elev kommentera vad läraren sagt eller gjort innebär nästan alltid att läraren uppmärksammar det eleven gör som ett normbrott, vilket i sin tur åtgärdas med en tillrättavisning.

I likhet med Goffman betonar Garfinkel (se Heritage, 1984, 2001), etnometodologins grundare, att samhälleliga strukturer, normer och värderingar fortlöpande produceras i social interaktion i konkreta vardagliga situationer. Ett uttryck för att människor inte passivt reproducerar samhälleliga strukturer är att deltagare i vardagligt samspel ställer andra och sig själva till svars för normbrott. Det sätt på vilket människor använder samtal (förklarar, berättigar, ifrågasätter, anklagar, tillrättavisar, skuldbelägger, ursäktar etc., andra och sig själv) för att definiera vad som är moraliskt riktigt, rätt och fel, bra och dåligt etc. pekar på att regler och normer är i huvudsak ”frampratade” i situationer som omfattar normbrott (se Bergmann, 1998; Jayyusi, 1991; Tholander 2002). Precis som filosofer, psykologer, pedagoger och sociologer inom akademien strävar efter att definiera vad som är rätt och fel, gott och ont etc. gör också deltagare i vardaglig (här: pedagogisk) verksamhet detsamma. Anledningar till att bedöma och argumentera för vad som är rätt eller fel, bra eller dåligt respektive gott eller ont och så vidare är vardagliga rutinhändelser för medlemmar i ett samhälle. Trots detta har få studier gjorts om ämnet (Tholander & Cromdal, 2005/i tryck). Att se moral som ett deltagarfenomen omfattar ett intresse för de metoder människor i skilda sammanhang använder för att göra världen begriplig. Inte bara vuxna människor är aktiva agenter utan också barn omskapar normer, språk, identiteter etc. i samspel med andra barn och med vuxna (se t. ex. Corsaro, 1997; Goodwin, 1990).

Konversationsanalys (CA) en inriktning inom etnometodologi med intresse för samtalets organisation och mening betonar betydelsen av att studera de metoder deltagare använder för att göra världen begriplig (Pomeranz & Fehr, 1997; Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974; Sacks, 1992). Tal (och andra kommunikativa resurser som gester, blickar, riktning etc.) definieras inom CA, etnometodologi och mikrosociologi som sociala handlingar genom vilka en rad sociala aktiviteter rutinmässigt genomförs och upprätthålls. Mer specifikt studerar man inom CA hur sociala handlingar blir meningsfulla i samtal i relation till föregående och efterkommande yttrande. Varje yttrande eller handling är anpassat till såväl föregående talare som den aktuella mottagaren och den rådande kontexten. Att analysera vad man inom CA kallar för ”förpackningen av yttranden” i samtal är ett sätt att förstå yttrandens betydelse och konsekvenser för deltagarna själva.

I studiet av klassrumsinteraktion är troligen ”frågan med det redan (för läraren) kända svaret” den mest utforskade *turkonstruktionen* (Macbeth, 2000; Sahlström, 1999). Genom sin närmast ritualiserade form av ”fråga-svar-utvär-

dering” försäkras denna typ av frågekonstruktion att eleven producerar ett adekvat svar, en förklaring, redogörelse etc. vilken än uppgiften må vara. Freebody och Freiberg (2000, s. 142) visar att elever som inte producerar en relevant tur dvs. svarar på lärarens fråga tillskrivs moraliskt ansvar för sina handlingar. Att lärare gör elever ansvariga visavi den etablerade interaktionella ordningen (i.e. fråga-svar-utvärdering) i undervisningssituationen lyfter fram en relativt utforskad moralisk dimension i klassrumsundervisning. Freebody och Freiburg (2000) pekar på betydelsen av att kombinera konversationsanalys (CA) med analyser av *deltagarkategoriseringar* i samtal (i.e. MCA–Membership Categorization Analysis, se Sacks 1972). Enligt Sacks konstitueras deltagarkategorier i samtal genom att deltagarna associeras med *kategoribundna handlingar* (”category-bound activities”). Genom att ställa en fråga aktualiserar läraren sin tillhörighet i deltagarkategorin ”Läraren”. Eleven associeras med den kollektivt konstruerade deltagarkategorin ”Eleven”, om denne är uppmärksam på och svarar på lärarens fråga vid rätt tidpunkt. Samtidigt orienterar sig deltagarna tillsammans till situationen som en lektion. De elever som avviker från den kollektivt konstruerade deltagarkategorin ”Eleven” tillskrivs moraliskt ansvar för sina avvikande handlingar. På så vis konstitueras konventionaliserade beteenden associerade med de separata deltagarkategorierna ”Eleven” respektive ”Läraren” i vardagliga klassrumssituationer. Det innebär att sociala identiteter som exempelvis ”bråkig” och ”stökig” elev liksom vem som är en ”dukig elev” inte enbart är på förhand givna utan att dessa identiteter pekas ut, befasts och även omprövas i situationer som omfattar brott mot ordningen i klassrummet.

Med utgångspunkt i ovannämnda forskningsansats (mikrosociologi, etnometodologi, samtalsanalys [CA och MCA]) skall jag nu övergå till att analysera de metoder lärare och barn använder i klassrumssituationer som inbegriper normbrott. Först ger jag en kort presentation av val av metod, deltagande observation i kombination med inspelningar. I samband med det berör jag några metodologiska principer inom nämnda forskningsansats.

Deltagande observation i kombination med inspelningar av vardagliga aktiviteter

Att studera de metoder barn och lärare använder i social interaktion i vardagliga situationer ställer som nämnts krav på empiriska studier baserade på inspelningar av icke-arrangerade samtal. Fältarbete i kombination med audio- och videospelningar som metod i studier av barns vardagliga interaktion i kamratgrupp har utvecklats av framförallt Goodwin (1990, 2001, se också Corsaro,

1985, 1997. Fältarbete i kombination med videoinspelningar är också en vanlig metod i studier av klassrumsinteraktion (se Sahlström, 1999) och i studier av förskolevardag (se Heikkilä & Sahlström, 2003). Trots att deltagande observation är en alltmer vanlig metodansats är det fortfarande få forskare som kombinerar fältarbete med detaljanalyser av videoinspelningar.

En förutsättning för att dokumentera barns och pedagogers samspel i vardagliga rutinsituationer är att få tillträde till en verksamhet. De exempel som presenteras i det här kapitlet är från videoinspelningar gjorda under deltagande observation (2001–2002) i en mångkulturell skola. Sammanlagt 200 elever i förskoleklass till tredje klass gick på skolan. Ca 60 procent av eleverna hade invandrarbakgrund (40 procent Bosnien, Makedonien, serbiska romer, 10 procent Syrien, 10 procent Chile, Indonesien, Thailand). Oberoende av etnisk bakgrund gick alla barnen i svensktalande klasser. Rektor, klasslärare, förskolelärare, fritidspedagoger, föräldrar och barn gav mig tillstånd till att delta i och dokumentera barnens övergång till första klass. Tillträde till skolans verksamhet innebar dock inte automatiskt att jag fick tillträde till alla aktiviteter inom densamma. Över tid fick jag gradvis genom att dagligen delta i barnens och vardagliga aktiviteter tillgång till, kunde identifiera och med video dokumentera rutinaktiviteter i klassrummet (samlingar, undervisningssituationer, måltider etc.) och på skolgården (barnens lekar, sociala grupperingar och språkbruk; förolämpningar, skvaller, kodväxling etc.) (Evaldsson, 2005a/i tryck, 2005b/i tryck). Att delta i, observera och dokumentera barns och pedagogers vardagliga aktiviteter i och utanför klassrummet innebär med nödvändighet att man som forskare reflekterar över den egna rollen, användning av teknisk utrustning (Evaldsson, 2001; Sparrman, 2002), inspelningsvillkor (Heikkilä & Sahlström, 2003) och etik (Lindgren & Sparrman, 2003).

Exempel 1 ((lek på skolgården))

1 barn	asså vi ä faktiskt proffs här så du borde filma oss
2 A-C	ja ja ska göra de nästa eh gång men ni e nog me på nån
3	film tror e- jo de tror ja nog som ja filmat
4 barn	vi e inte me på nåt
5 barn	↑NÄ:: ju:::st de
6 A-C	ni e inte de alls? ((skratt)) jaha
7 barn	vi e me på Ann-Carita- Ann-Caritas film

Samspelet mellan barnen och mig i exempel 1 ovan antyder att videofilmningen sker på skolgården eftersom eleverna talar fritt och skämtar om sin egen såväl som min deltagarposition. Deltagande observation i kombination med videoinspelning av vardaglig verksamhet ställer som exemplet visar krav på att

forskaren går in i och ur olika identiteter. Förutom att delta i alla tänkbara situationer och samtidigt dokumentera dessa blir man som deltagande observatör också involverad i vardagliga situationer och ifrågasatt som person. Både deltagande i (och även observation) i kombination med videodokumentation av vardagliga aktiviteter bygger på en nära relation mellan forskaren och de som studeras. Den här typen av forskning ställer krav på att man som forskare beaktar deltagarnas anonymitet och forskningens konfidentialitet. Det är speciellt viktigt vid studier där barn deltar att inspelat material inte visas för någon annan (som intresserade föräldrar eller pedagoger) utan barnens tillåtelse (se Lindgren & Sparrman, 2003 för en utvecklad diskussion om etik vid observationsstudier med barn).

För att få tillgång till barnens vardagliga aktiviteter intog jag en mer avvaktande och mindre aktiv roll än personalen. På så vis fick jag också tillträde till aktiviteter där personalen inte var närvarande eller hade kontroll över vad barnen gjorde. Genom att jag inte ingrep i barnens aktiviteter blev jag inte associerad med personalen, på så vis undvek jag också att göra intrång på personalens ansvarsområden. Det faktum att barnen i exemplet ovan kommenterar videoinspelningen visar att den som utför en studie oundvikligen är del av det fält denna studerar. I exemplet är inte bara jag som forskare ämne för förhandling utan också själva videoinspelningen tillskrivs en offentlig dimension. Det innebär i sin tur att aktiviteter som i skolsammanhang är del av en offentlig agenda, dvs. är schemalagda, som undervisning, måltider och vissa rastaktiviteter på skolgården, är relativt lätta att få tillgång till och videodokumentera. Det innebär å andra sidan att det tog längre tid för mig att upptäcka och få tillgång till de vardagliga aktiviteter som låg utanför den offentliga agendan. Vardagliga aktiviteter som omfattade barnens överträdelser av skolans regler försiggick i det fördolda, utanför lärarnas kontroll ofta på undanskymda platser. Även klassrumssituationer då lärare åtgärdade enskilda elevers brott mot ordningen försiggick utanför den offentliga agendan. Att tillrättvisa och förmana elever i klassrummet ansågs av de flesta lärarna inte tillhöra deras egentliga arbetsuppgift. T. ex. ursäktade sig en lärare med att ”du får verkligen se allt”, när jag videofilmade hur hon upprepade gånger försökt få några elever i första klass att följa ordningen.

Sammanfattningsvis syftar deltagande observation i kombination med videoinspelningar till att få kunskap om vardagliga aktiviteters innebörd för deltagarna själva och även det vidare sammanhang som inspelade aktiviteter och deltagare ingår i. Därmed vill jag också betona att inspelade aktiviteter inte sker i ett socialt vakuum utan är inbäddade i ett vidare socialt, kulturellt och historiskt sammanhang (se Duranti & Goodwin, 1992; Wetherell, 2001).

Några metodologiska principer

En central metodologisk princip i den här studien liksom inom etnometodologi och samtalsanalys (CA+ MCA) är att beskriva deltagarnas aktiviteter ("ethnomethodological indifference", Garfinkel & Sacks, 1970, s. 345). Det innebär att man som forskare måste avstå från normativa antaganden. Det är speciellt viktigt vid studier av moralisk verksamhet att avhålla sig från att bedöma och värdera deltagarnas aktiviteter, eller ta ställning för eller mot någon deltagare (se Tholander, 2002). Detsamma gäller också av forskare stipulerade teoretiska och begreppsliga definitioner, vilka hotar att skymma deltagarnas egna metoder. Med Schegloffs (1997) terminologi beskrivs en alltför teoristyrd forskning som teoretisk imperialism. I stället för att utgå från på förhand definierade moralteorier, om vad som är rätt och fel respektive gott och ont, har jag i min analys av vad som sker i klassrummet valt att studera de metoder pedagoger och barn själva använder för att etablera en viss ordning för samvaron i klassrummet.

En förutsättning för att i detalj kunna utforska de metoder deltagarna själva använder är att med hjälp av inspelningar (video eller audio) dokumentera deltagarnas samspel i vardagliga situationer. Att kunna spela upp och lyssna flera gånger på en samspelssekvens är ett villkor för att kunna nedteckna (eg. transkribera²) mänskligt samspel och utveckla analysen. Inspelningar av vardaglig interaktion gör det möjligt att beskriva deltagarnas handlingar i detalj och kontrollera sin analys mot det inspelade materialet. Inspelningar ger också personer utifrån möjlighet att kritiskt granska analysen (s.k. "proof procedure", Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974, s. 729). Sammanfattningsvis kan man säga att deltagande observation i kombination med inspelningar av vardaglig interaktion ökar förutsättningen för att inta ett deltagarperspektiv på vardaglig pedagogisk verksamhet, vilket är viktigt i den form av praxisnära forskning som jag argumenterar för.

² Det transkriptionssystem som används är en förenklad variant av det system som används inom CA (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974). Följande symboler används: . fallande intonation, ? stigande intonation, , upprepningsintonation, ve- abrupt avbrott, a: förlängning av vokalljud, tyst tal med stark betoning, JAKOB yttrande med förhöjd röst, hh skratt, [] samtidigt eller överlappande tal, (.) mikro-paus, (paus) längre paus, ↑↓ stigande and fallande intonation, () ohörbart tal, ((räcker upp handen)) beskrivning av icke-verbal aktivitet. Alla namn på barnen är utbytta och läraren benämns Lärare. Utdrag från två olika förstaklasser blandas i kapitlet för att undvika att enskilda personer känner sig utpekade.

Vardaglig moralisk verksamhet i första klass

De elever som framträder i utdragen är väl förberedda på att börja första klass. Alla barnen har gått i en förskoleklass i samma byggnad, träffat andra elever i årskurs 1–3 och lärare under raster och måltider. Helklass-undervisningen i första klass följer också samma princip som samlingarna i förskoleklassen. Alla barnen sitter på golvet på en matta och fröken på en stol. Att samla alla barnen på mattan kallas för ”samling” både i förskoleklass och i första klass. Den etablerade interaktionella ordningen under samlingar i förskoleklass och första klass är organiserade efter principen ”en-talare-i-taget” i form av ”fråga-svar-utvärdering” och kontrolleras av läraren. Barnens skoldag är organiserad på samma sätt i första klass som i förskoleklass med den skillnaden att ”fri lek” är utbytt mot ”grupparbete” i första klass.

Trots att de f.d. förskolebarnen var väl förberedda att börja första klass utmärktes deras första veckor i skolan av att läraren förmanade och tillrättavisdade dem. Under de första veckorna var även lärarna upptagna med att gripa in i barnens lekar, reda ut och lösa konflikter och avstyra bråk på skolgården, vilka senare diskuterades i klassrummet (Evaldsson 2005b/i tryck). Analysen i det här kapitlet är baserad på utdrag från videoinspelningar i två klassrum. Syftet är att utforska såväl det sätt på vilket lärare uppmärksammar och åtgärdar elevernas brott mot ordningen för samvaron i klassrummet som de tillvägagångssätt eleverna använder när de bryter mot klassrummets ordning.

Att tillskriva elever moraliskt ansvar

Ett uttryck för att elevers sociala handlingar i klassrummet är långtifrån neutrala är att de elever som bryter mot klassrummets ordning tillskrivs moraliskt ansvar. I mina första exempel (2 och 3) är eleverna upptagna med att gissa svaret på några gåtor. Rätt svar finns på det kort som läraren håller framför sig. Det övergripande syftet med övningen är att lära barnen bokstaven T. Barnen vet dock inte att alla orden de gissar på börjar på samma bokstav. Uppgiften är en del i skolans läsundervisning. Dino som sitter närmast läraren svarar på hennes fråga utan att räcka upp handen innan läraren har formulerat sin fråga (Exempel 2 rad 3).

Exempel 2

- | | |
|----------|---|
| 1 Lärare | nu tar vi <u>nä</u> sta gåta ((tar ett kort)) de e inte |
| 2 | så många kvar (.) de ska räcka till alla barn |
| 3 Dino | de va ett <u>rött</u> |

4 Lärare	nu gjorde du så <u>här</u> som jag <u>sa</u> att man <u>inte</u>
5	skulle <u>göra</u>
6 Dino	de va <u>bara</u> rött
7 Lärare	men du ska inte säga bara rätt ut. de e inte
8	bara <u>du</u> här inne de e <u>många</u> barn som vill gissa

Av lärarens påpekande framkommer att Dino bör veta hur han skall bete sig i klassrummet (rad 4–5). När Dino ursäktar sig (rad 6) tolkas det av läraren som att han inte tar sitt ansvar och att Dino i likhet med de andra barnen måste följa principen ”en-talare-i-taget” (rad 7–8). Genom att tillrättavisa Dino definierar läraren vad som kan sägas förväntas av alla eleverna, (som att inte svara rätt ut) i klassrummet (rad 7–8). Indirekt tillskriver läraren också sig själv vissa kategori-bundna handlingar. I sin egenskap som Lärare har hon rätt att begränsa elevernas samtalsutrymme, reglera deras tal och fysiska aktiviteter.

I nästa exempel ger läraren ordet till Anna (rad 13), som tar en aktiv lyssnarposition. Anna påkallar lärarens uppmärksamhet genom att stöna ljudligt och vifta med handen (rad 12).

Exempel 3

9 Lärare	de e nåt som e rött nåt som e <u>ganska</u> litet o som
10	man också kan <u>äta</u> . nåt rött litet man kan <u>äta</u>
11 Dino	de ser ut- ((räcker upp handen))
12 Anna	A::((viftar med handen))
13 Lärare	ja <u>Anna</u> vad tror du?
14 Anna	<u>krabbor</u>
15 Lärare	vilken bra <u>gissning</u> dom e ju små röda och man
16	kan <u>äta</u> . fast de <u>va</u> inte de. dom här e ganska
17	<u>mjuka</u> å [runda som små bollar

Trots att Anna svarar fel på lärarens fråga berömmar läraren henne (rad 15). Att det är Annas sätt att svara som läraren berömmar blir tydligt när hon i för-mildrande ordalag förklarar att Annas svar är fel (rad 16). På så vis framkommer indirekt att räcka upp handen, vänta på sin tur och att svara när man får ordet är vad som förväntas av alla eleverna i klassrummet.

Ett ”frampratad” önskvärt elevbeteende

Läraren använder som framgått korta tillsägelser och beröm för att göra eleverna uppmärksamma på vad som är ett önskvärt beteende i undervisningssituationen. Vid sidan av det ställer också läraren enskilda elever till svars för brott mot ordningen.

Exempel 4

1 Lärare	NU FÅR JA BLI ARG↓ IGEN JAKOB för nu sa ja precis
2	till dig att <u>sätta</u> dig på din plats å ändå gör du
3	<u>inte</u> de (paus) varför <u>gjorde</u> du inte de? (.) JAKOB
4	(paus) HÖRDE DU VA JA SA? (.) första gången (.) då e
5	de ju för att du struntar i va ja säger (.) få ja se
6	dina <u>ögon</u> (.) e de så? att du <u>struntar</u> i va ja säger
7	(.) <u>titta</u> på mig (.) hur tror du de <u>känns</u> för mig (.)
8	va? (paus) hur <u>brukar</u> det kännas för dig när nån
9	<u>struntar</u> i va du säger? (paus) ↑Jakob
10 Jakob	[Xx xx (ohörbart)((vänder bort ansiktet))
11 Lars	[Xx xxx ((till Gustav))
12 Lärare	nu hörde inte ja va Jakob sa ↑Lars
13 Maria	↑TYSTA I KLASSEN!
14 Lärare	Hur <u>känns</u> de när nån <u>struntar</u> i va man säger
15 Jakob	°tråkit°
16 Lärare	<u>tråkit</u> ja (paus) ja tycker de känns <u>jättetråkit</u> när
17	ja får tjata å barnen <u>struntar</u> i va ja säger (paus)
18	ibland känns de som de e <u>många</u> här inne som <u>struntar</u>
19	i va <u>fröken</u> säger (.) tänk om ja skulle strunta i va
20	<u>ni</u> vill göra allt som ni vill göra <u>pärlor</u> å ni vill-
21	tänk om ja bara skulle <u>strunta</u> i allting (.) ↑Maria
22	(paus) ↑OM VI SKA HA DE BRA HÄR INNE DÅ GÄLLER DE ATT
23	ALLA LYSSNAR DIREKT Å GÖR SOM JA- SOM JA SÄJER annars
24	blir de <u>jättejobbit</u>

Det som sker i exempel 4 ovan när Jakob inte kommer och sätter sig på sin plats kan liknas vid en förhörssituation med läraren som förhållsledare och eleven som den anklagade. Läraren upprepar sammanlagt fyra gånger sin fråga till Jakob, dock i något modifierad form och lämnar tydliga pauser för eleven att förklara sitt beteende (rad 3–6). När Jakob inte svarar på lärarens frågor definieras hans undvikande som att han ”struntar” i läraren. Jakob försöker på alla sätt att dra sig ur situationen. Han undviker att svara, vänder bort blicken och talar mycket tyst (rad 7, 10). Läraren skiftar från att anklaga Jakob till att skuldbelägga honom (rad 7). Som en del i skuldbeläggandet riktar läraren elevens uppmärksamhet mot sina egna sårade känslor (rad 7–9). Lärarens känslotillstånd och förhöjda röst understryker situationens allvar och Jakobs personliga skuld för det inträffade. Jakobs bristande uppmärksamhet blir inte bara ett brott mot klassrummets ordning utan är även riktat mot läraren som person.

Slutligen generaliserar läraren det enskilda fallet (Jakobs normbrott) till att gälla alla barnen i klassrummet, *ibland känns de som de e många här inne som struntar i va fröken säger* (rad 18–19). På så vis undviker läraren att peka ut en enskild elev i stället blir den enskilde elevens normbrott, dvs. Jakobs bris-

tande uppmärksamhet, till en händelse av pedagogiskt intresse för alla eleverna i klassrummet. *OM VI SKA HA DE BRA HÄR INNE DÅ GÄLLER DE ATT ALLA LYSSNAR DIREKT Å GÖR SOM JA- SOM JA SÅJER* (rad 22–23). På så vis kan läraren sägas dra nytta av Jakobs brott mot klassrummets ordning för att kunna formulera en ordningsregel, som gäller hur alla barnen bör bete sig i klassrummet. Av regeln framgår att barnens bästa vilar på att de är uppmärksamma på läraren och underordnar sig lärarens auktoritet.

Att som elev överskrida den etablerade ordningen

Som framgått av exempel 2, 3 och 4 definieras läraren i tillrättavisningar, beröm, anklagelser och skuldbeläggande av den enskilde eleven en rad s.k. kategori-bundna aktiviteter som alla associeras med ett önskvärt eller konventionaliserat beteende för ”Eleven” med stort E. Ett fåtal elever (här: Elias och Norma) utmanar och överskrider dock ständigt det beteende som kan sägas förväntas av eleverna i klassrummet.

Exempel 5

1 Elias	[vart e <u>Adela</u> ?
2 Norma	[hon e me dom små
3 Elias	[vart e <u>Adela</u> ?
4 Norma	[hon e me <u>sex</u> åringarna ((fniss))
5 Elias	vart är <u>Adela</u>
6 Norma	[ja har <u>berättat</u> de ((fniss))
7 Lärare	(((paus)) <u>Elias</u> vet du att ja <u>svarar</u> inte på din <u>fråga</u>
8	för att du har inte <u>räckt</u> upp handen. Du pratar <u>rakt</u>
9	ut <u>hela</u> tiden å nu e ja <u>trött</u> på de
10 Norma	Adela gick me <u>sex</u> åringarna
11 Lärare	<u>Norma</u> de gäller <u>dej</u> me
12 Norma	ja vet
13 Elias	<u>honom</u> också ((pekar på Mario))
14 Lärare	Pröva och <u>stäng</u> din egen mun <u>först</u>
15 Elias	ok mm mm ((gör en rörelse över läpparna som han låser munnen och slänger nyckeln))
16 Norma	((fniss))
17 Lärare	ja e <u>tacksam</u> om du slänger bort <u>nyckeln</u>
18 Elias	mm mm mm ((tar fram nyckeln han slängt bakom ryggen och öppnar munnen))
19 Norma	((fniss))
20 Mario	<u>†tyst</u> med <u>dej</u> också då

I exempel 5 ovan ignorerar läraren till att börja med Elias fråga (rad 1, 3, 5). Slutligen reagerar läraren med att tillrättavisa Elias för att han inte räcker upp

handen utan ”pratar rakt ut hela tiden”. Genom att i sin tillrättavisning använda ord som ”hela tiden”, s.k. ”extremfall” (”extreme cases”, se Pomeranz, 1986) tillskriver läraren Elias ett närmast permanent avvikande elevbeteende (rad 7–9). Som ett svar på lärarens krav på att han måste vara tyst låser Elias skämtsamt sin mun med en fiktiv nyckel (rad 13). Med hjälp av leenden, kropps rörelser och blickar lyckas Elias på så vis tänja på det av honom förväntade elevbeteendet, dvs. att sitta tyst och vänta på sin tur. Med de andra barnen som publik uttryckt i deras leenden och fnissanden (rad 15, 18) lyckas Elias förvandla sig till ”Klassens pajas”. Som ”Klassens pajas” förmår Elias skämtsamt kommentera lärarens tillrättavisning utan att riskera att bli tagen på allvar. I likhet med ”Läraren” använder Elias klassrummet som en scen för det egna framförandet. Genom att exploatera beteenden associerade med olika deltagarkategorier ”Elev”, ”Pajas” och ”Lärare”, vilka potentiellt finns att tillgå i klassrummet, tillåts Elias om än tillfälligt kommentera lärarens oantastliga auktoritet och samtidigt utöka det begränsade talutrymmet som han har i egenskap av ”Elev”.

Elias är en av få elever som öppet vågar ifrågasätta lärarens auktoritet i klassrummet. En konsekvens av hans ständiga överträdelser är också att han personligen ställs till svars för (o)ordningen i klassrummet (rad 6, 8–9, 12, 14–15, 19–20).

Exempel 6

1 Lärare	schh
2 Elias	((räcker upp handen))
3 Lärare	(paus) på <u>för</u> middagen pratade vi om [(.)
4 Elias	[<u>Emilia</u>
5 Emelie	Emil <u>ia</u> va ja är inte alls Emil <u>ia</u>
6 Lärare	((paus)) <u>E</u> lias ska du va me på <u>sam</u> lingen
7 Elias	ja:: tror de
8 Lärare	[annars annars har <u>du</u> å <u>ja</u> en samling när
9	vi e <u>färd</u> iga me [den här du får <u>sjä</u> lv bestämma nu
10 Elias	[ja tror <u>de</u> ja ve- inte
11 Lärare	[<u>sä</u> ger du nåt mer nu så har vi en <u>egen</u> samling
12 Elias	ja:: nå:: de vill ja inte
13 Lärare	↑MEN DÅ <u>TÄ</u> NKER DU PÅ HUR MAN <u>E</u> PÅ EN <u>SAM</u> LING DU <u>VET</u>
14	<u>DE</u> , ↓nu <u>bestäm</u> mer du <u>sjä</u> lv ((paus))
15	å sen så hade vi lite <u>må::</u> lning å så har vi läst
16	lite [<u>vers</u> er också
17 Elias	[dom <u>vet</u> ju de redan
18 Lärare	↑Elias nu har du och ja en egen samling (.) nu e de
19	så
20 Elias	nå
21 Lärare	då tror ja att vi går <u>ut</u> så länge Elias så kommer vi
22	in till <u>Lena</u> sen
23 Lärare	så <u>e</u> de

I exempel 6 ovan trappar läraren upp kravet på att Elias tar ansvar för sitt klassrumsbeteende. Läraren börjar med en förfrågan (rad 6) riktad till Elias som snabbt övergår till ett förtäckt hot (rad 8–9), ett förslag (rad 9) och till sist ett ultimatum (rad 11). Den kollektivt konstruerade deltagarkategorin ”Eleven” blir i sammanhanget en outtalad norm för hur den enskilde eleven (här: Elias) bör bete sig: ... då tänker du på hur man e på en samling du vet de. nu bestämmer du själv (rad 13). Tillrättavisningen av Elias sker med de andra barnen som publik, vilket gör att det blir tydligt för de andra eleverna vad som förväntas av dem. När Elias fortsätter att ifrågasätta läraren tvingar hon honom slutligen att lämna klassrummet (rad 18–23). Det som på så vis kan sägas ske är att Elias tillfälligt fråntas sin tillhörighet som ”Elev”. På så vis räddas även det som kan sägas vara ett konventionaliserat elevbeteende, dvs. den kollektivt konstruerade deltagarkategorin ”Eleven”. En slutsats som kan dras av exemplet är att den befintliga eller etablerade deltagarkategorin ”Eleven” inte omfattar deltagarpositioner som tillåter enskilda elever att ifrågasätta lärarens auktoritet (jfr. Verkuyten, 2002).

Elevers skifte av deltagarpositioner i klassrummet

Läraren använder som framgått en rad metoder som tillsägelser, förtäckta hot, påpekande, förfrågningar, skuldbeläggande, tystnad, namngivande, blickar, etc. för att förmå enskilda elever att följa den etablerade ordningen i klassrummet. På så vis aktualiseras och konstrueras också vad som förväntas av alla eleverna i klassrummet. Den kollektivt konstruerade deltagarkategorin ”Eleven” definieras i lärarens tillrättavisningar av enskilda elever. På så vis framträder vad som kan sägas förväntas av alla eleverna i klassrummet. För att ingå i deltagarkategorien ”Eleven” bör man som elev vara tyst, vänta på sin tur, räcka upp handen, vara uppmärksam på läraren, tala enbart när man tilldelas ordet av läraren, svara på lärarens fråga, sitta still på sin plats, etc. Som redan framgått tänjer dock vissa av eleverna på den förväntade ordningen för samvaron i klassrummet.

Sahlström (2001, s. 102–103) identifierar i sin studie av klassrumsinteraktion i helklass, s.k. plenarundervisning, i årskurs 8 och 9, tre principiella lyssnarpositioner bland eleverna. Den ena är att eleven uppvisar ett lyssnade i handling gentemot läraren, som att vända sig, titta och nicka mot läraren, räcka upp handen etc. Den andra är att eleven inte uppvisar något deltagande genom att den inte uppvisar något lyssnade i handling. Den tredje positionen är att prata tyst med sin granne. De två sistnämnda positionerna ökar risken för att bli tillsagd. Det innebär, som jag ser det, att elever som inte uppvisar något deltagande eller samtalar med andra barn inte motsvarar de normativa förväntningar som

finns på hur en elev bör bete sig i klassrummet. Man kan då fråga sig varför dessa samspelelement, som även Sahlström visar, är vanliga bland elever i klassrummet. Ett svar på denna fråga är att det är många elever som konkurrerar om talutrymmet i klassrummet och att endast ett fåtal får komma till tals, och att talutrymmet helt kontrolleras av läraren.

Förutom de lyssnarpositioner som Sahlström identifierar fann jag ytterligare en lyssnarposition. Denna innebar att eleverna uppvisade ett aktivt lyssnande i relation till den elev som fått ordet av läraren. Som visades i exempel 5 utgjorde, de andra barnen en uppmärksam publik när Elias gestaltade lärarens krav på tystnad. Exempel 7 nedan visar hur också Mario använder de andra barnen som publik när han får ordet av läraren (rad 1–2).

Exempel 7

1 Lärare	ja hmm och <u>Mario</u>
2 Mario	<u>bajs-</u> (.) nä ja sköjja ja ska göra dom där ((pekar))
3 Norma	(((fniss))) ((fniss))
4 Erica	(((fniss)))
5 Lärare	(paus) ((tittar på Mario)) vilka dom där har du varit
6	och tittat på [<u>Petterson</u> och <u>Findus</u>] i Stockholm?

Att Marios skämt möts av fnissande understryker att de andra eleverna är uppmärksamma på vad han säger (rad 3, 4). Mario korrigerar omedelbart sitt skämtsamma svar med ett annat svar adresserat till läraren. Det faktum att Mario skiftar deltagarposition från att ha eleverna som sin publik till att rikta sig till läraren visar att elever som bryter mot ordningen också orienterar sig mot klassrummets etablerade interaktionella ordning. Av exemplet framgår även att elevernas lyssnarposition i förhållande till andra elever är underordnad lärarens. Att inta en aktiv lyssnarposition i förhållande till de elever som får ordet innebär också en möjlighet för elever att skifta från lyssnare till talare utan att få ordet av läraren (Exempel 8 rad 8, Rick).

Exempel 8

1 LÄRARE	va tyckte ni? (.) Juan?
2 Juan	bra
3 Lärare	tyckte du om <u>musiken</u> ?
4 Juan	lite
5 Lärare	ja
6 Elias	nä de va- ((räcker upp handen))
7 Emilia	ja tyckte om <u>musiken mycke</u>
8 Rick	nä ja tyckte inte <u>alls</u> om den ((räcker upp handen))
9 Lärare	<u>Rick</u> va ville du <u>säga</u>

10 Rick	ja tyckte också om de lite
11 Mario	↑vilken? ↑dansen eller ↑"o la la"? ((dansar med
12	kroppen))
13 Lärare	Mario↑
14 Norma	((fniss)) ↑Oh cha cha cha
15 Lärare	↑NORMA xx xxx((vänder sig till Norma))

Genom att Rick an knyter till Emilias och Elias kommentar och sedan räcker upp handen får han ordet av läraren (rad 8–10). Mario kommenterar genast Ricks yttrande (rad 11–12). Genom att vara uppmärksamma på varandras bidrag lyckas Rick, Mario och Norma om än tillfälligt tänja de på den etablerade ordningen i klassrummet att enbart läraren tilldelar elever ordet. Att som elev knyta an till andra elever innebär dock alltid en risk att bli tillsagd. I exemplet blir Mario och Norma utpekade och namngivna (rad 13, 15). Att namnge en person, och samtidigt rikta blicken mot denne och höja rösten är en metod lärare ofta använder för att påkalla elevers uppmärksamhet och ifrågasätta deras uppförande. Ett offentligt namngivande fungerar även avskräckande för andra elever, som genast tystnar. Det innebär att elever som bryter mot ordningen inte bara personligen tillskrivs moraliskt ansvar utan också att de kommer att personifiera brott mot ordningen. Genom att ständigt bryta mot klassrummets ordning blir vissa elever som Elias, Norma och Mario också synliga i klassrummet. Samtidigt riskerar de elever som bryter mot ordningen att identifieras med ett avvikande elevbeteende. Det betyder i sin tur att identiteter som ”Bråkstake” eller ”Bråkig och störande Elev” respektive ”duktig och välanpassad Elev” utgör potentiella deltagarkategorier i klassrummet, vilka existerar vid sidan av den mer neutrala deltagarkategorin ”Eleven”.

Elevers öppna och dolda sidoaktiviteter

Det faktum att många elever konkurrerar om talutrymmet i klassrummet och endast ett fåtal kommer till tals är i sig ett olösligt moraliskt dilemma för såväl läraren som eleverna. För eleverna innebär den etablerade interaktionsordningen dock inte bara begränsningar utan också vissa möjligheter. Som delvis framgått utnyttjar nästan alla eleverna det faktum att deltagare i situationer som inbegriper många deltagare kan inleda samtal med varandra, s.k. sidoaktiviteter (eng. ”byplay”, Goffman, 1981, s. 133–134). På så vis distanserar sig också eleverna från den etablerade ordningen i klassrummet (se exempel 4 och 5). Elevernas sidoaktiviteter, dvs. samtal med andra elever i klassrummet sker ofta öppet (”byplay”). Elevernas fysiska placering under samlingen i en ring på golvet gör

det möjligt för eleverna att samspela med varandra. Allt eleverna gör är synligt för såväl läraren som de andra eleverna. Elevernas användning av metakommentarer, skämtande, fnissande etc. antyder samtidigt att samspelet mellan eleverna i klassrummet har en närmast subversiv karaktär ("collusive byplay"). Elevernas samspel med kamrater tangerar oftast gränsen för vad som är ett acceptabelt klassrumsbeteende, vilket kommer till uttryck i lärarens tillrättavisningar.

Exempel 9 visar hur några av eleverna använder kodväxling för att initiera öppna och dolda sidoaktiviteter i klassrummet. Genom att kodväxla till serbokroatiska lyckas Dino och Frans få lärarens uppmärksamhet och svara på lärarens fråga utan att ha fått ordet (rad 77–78). I sammanhanget utgör pojkar-
nas kodväxling inte bara en växling mellan skilda språk. Kodväxlingen innebär framförallt en förändring av elevernas deltagande i klassrummet.

Exempel 9

75 Lärare	dom här e ganska mjuka å <u>runda</u> som små <u>bullar</u>
76 Dino	<u>patlidzan</u> ((tittar på Frans))
77	<u>aubergine</u>
78 Frans	ja
79 Marina	hh hh ((räcker upp handen))
80 Lärare	säger ni-gissar ni fast på <u>erat</u> språk
81 Frans	ja
82 Dino	<u>patlidzan</u> ((fniss))
83 Lärare	nu ska vi se om det blir så för ni har gissat å
84	<u>Anna</u> (.) har <u>David</u> gissat? (.) va tror <u>du</u> att de
85	kan va (.) <u>rött</u> som en <u>boll</u>
86 Frans	<u>patlidzan</u> <u>aubergine</u>
87 Dino	<u>ja znam patlidzan</u> <u>ja vet aubergine</u>
88 Lärare	vi skall höra <u>sen</u> om ni hade rätt

Lärarens fråga, säger ni-gissar ni fast på erat språk, implicerar att pojkarnas flerspråkiga aktivitet sker vid sidan av den av läraren kontrollerade ordningen (rad 80). Genom att använda "erat språk" uppmärksammar läraren indirekt pojkarnas aktivitet samtidigt som deras språkanvändning framställs som närmast exotiskt. Genom att växla till serbokroatiska etablerar Dino en språklig kontrast och får lärarens uppmärksamhet. På så vis slipper Dino vänta på sin tur och kan svara utan att ha tilldelats ordet av läraren (rad 72, 82, 87). När Dino svarar på serbokroatiska profiterar han inte bara klassrummets etablerade interaktionella ordning, dvs. att som elev vara uppmärksam på läraren och svara på dennes fråga, utan också på att läraren är enspråkig och inte förstår serbokroatiska (Evaldsson 2004b).

När Dino och Zlata i exempel 10 förolämpar varandra på serbokroatiska förblir innehållet i deras tal dolt för läraren (rad 507–509). På så vis kan barnen förolämpa varandra utan att riskera att bli tillsagda. Barnens kodväxling markerar i sammanhanget att innehållet i det de säger inte är ämnat för läraren.

Exempel 10

507 Dino	<i>Mars</i> kossa! ((vänder sig till Zlata)) <i>Håll käften kossa!</i>
508 Lärare	du ser lite <i>sur</i> ut Zlata (.) va <i>säger</i> ni för nåt?
509 Zlata	<i>mars tvoja majka eto</i> ((till Dino)) <i>håll käften din mamma då</i>
510	han <i>sa</i> till dig va <i>tyst</i> ((till läraren))
511 Lärare	VA?
512 Marina	<i>bolje da i bude</i> ((fniss)) <i>bättre att de blir så</i> ((fniss))
513 Zlata	han <i>sa</i> till dig (.) du ska va <i>tyst</i>
514 Marina	<i>nemoj da budeš smisjesna!</i> ((till Zlata)) <i>var inte fånig!</i>
515 Lärare	att <i>ja</i> ska va <i>tyst</i> (.) va? ja e ju <i>fröken</i> här
516	ja <i>måste</i> ju va den som (.) som <i>berättar</i> va vi
517	ska <i>göra</i> (.)
530 Dino	<i>måste</i> du?
531 Lärare	↑MEN DU <i>Dino</i> du får lära dig att <i>lyssna</i> å <i>vänta</i>
532	på <i>din</i> tur när du ska <i>prata</i>
533 Dino	<i>ja!</i>

Inom ramen för samma yttrande lyckas Zlata förolämpa Dino (rad 509) och skvallra för läraren (rad 510, 513), ”han sa till dig va tyst!” Genom att kodväxla till svenska från serbokroatiska döljer Zlata sin egen delaktighet i förolämpningssekvensen med Dino. Det blir på så vis oklart om Dino verkligen sagt att läraren skall vara tyst. Zlatas skvaller utgör ett icke ifrågasatt bevis för att Dino tillrättaviserat läraren. Genom att läraren positionerar sig som ”Fröken” (rad 515) kan hon tillskriva Dino ansvar för att han inte uppvisar ett adekvat elevbeteende (rad 531–532). Det faktum att Zlatas förolämpning inte omfattas av lärarens tillrättavisering innebär ett understödande av såväl henne som person som att elever skvallrar på varandra. Med det sker samtidigt ett osynliggörande av elevernas flerspråkiga kompetens och en bekräftelse av klassrummets enspråkiga (svensktalande) ordning.

Diskussion

Min analys av situationer med normbrott i klassrummet visar att lärarna i första klass använder en rad metoder (som tillrättavisningar, skuldbeläggande, namngivande, förhöjd röst, blickar, tystnad etc.) för att upprätthålla ordningen för samvaron i klassrummet. Läraren definierar genom sitt ”prat” om ordningen vad som förväntas av eleverna i klassrummet, som att vara tyst, vänta på sin tur, räkna upp handen, tala först när man får ordet, svara på lärarens fråga, sitta still på sin plats, etc. Inga skrivna regler existerar för hur eleverna skall bete sig utan det beteende som förväntas av var och en är i huvudsak frampratade i situationer som inbegriper normbrott (se också Aronsson & Evaldsson, 1994). Det är inte ovanligt att de elever som bryter mot klassrummets ordning också hjälper läraren att återta kontrollen över ordningen (se Exempel 4 rad 13, Maria: TYST I KLASSEN!, Exempel 5, rad 13, 19, Mario: ↑tyst med dej också då!, Exempel 10, rad 510, 513, Zlata: han sa till dig va tyst!).

Situationer när en enskild elev bryter mot ordningen för samvaron i klassrummet blir i sammanhanget inte bara föremål för åtgärder mot enskilda elevers brott mot ordningen utan är även av pedagogiskt intresse för alla eleverna i klassrummet. Genom tillrättavisningens offentliga karaktär blir alla eleverna medvetna om de beteenden som förväntas av dem i klassrummet. Klassrummet framstår på så vis inte bara som ett rum för lärande utan också som ett rum där en viss ordning för samvaron upprätthålls. Eleverna förväntas inte bara lära sig läsa och skriva utan också förstå hur de skall bete sig i undervisningssituationen och kunna ta ansvar för sina handlingar. Eleverna måste därutöver förstå betydelsen av lärarens tillrättavisningar, förmaningar, blickar, höjd röst, namngivande, utpekande etc. Eleven förväntas inte bara förstå den enskilda tillrättavisningen utan också det sätt på vilket lärare trappar upp tillrättavisningar. Därutöver måste eleven förstå vikten av att underordna sig lärarens oantastliga rätt att reglera elevernas klassrumsbeteende. Verkuyten (2002) visar i en studie av holländska högstadielever att de elever som tvingas lämna klassrummet ofta inte förstår konsekvenserna av lärarens tillsägelser. Eleverna har även synpunkter på lärarens sätt att upprätthålla ordningen.

Mina exempel antyder att vissa pojkar som Elias, Mario, Dino och Jakob samt flickor som Norma, Zlata och Ena, som ofta blir tillrättavisade har tillägnat sig kunskaper om de metoder läraren använder för att upprätthålla ordningen i klassrummet (se exempel 2, 5, 7, 8, 9). När exempelvis Dino i exempel 9 svarar rakt ut på lärarens fråga använder han serbokroatiska för att få lärarens uppmärksamhet. För att utöka sitt begränsade talutrymme initierar elever som Elias och Dino det som jag i min analys definierar som både öppna

och dolda *sidoaktiviteter*. På så vis förändrar dessa två pojkar och även andra elever sitt deltagandet i klassrummet, vilket för eleverna inte bara innebär ett ökat talutrymme utan att de också kan kommentera den befintliga ordningen. Det sätt på vilket vissa elever omvandlar sitt deltagande i klassrummet pekar på att helklassundervisning rymmer en komplex deltagarstruktur och att en mängd icke-förväntade deltagarpositioner är potentiellt möjliga att inta för elever (se exempel 4, 5, 9,10). Det konventionaliserade beteende som omfattar den kollektivt konstruerade *deltagarkategorin* ”Eleven” (dvs. att som elev vara uppmärksam på läraren och svara enbart när man får ordet) beskriver långt ifrån alla de deltagarpositioner som lyssnare och talare som eleverna förmår att inta inom ramen för helklassundervisning. Genom att skifta *deltagarpositioner* och initiera *sidoaktiviteter* med andra elever kan eleverna förändra *ramarna för deltagandet* i klassrummet från lärar–elev samtal till elev–elev samtal. På så vis framträder en sekundär närmast dold interaktionell ordning i klassrummet vilken delvis får näring av den etablerade ordningen. Det faktum att det i klassrummet finns många deltagare (elever) som kan inleda samtal med varandra, är en av flera förutsättningar för den dolda (elev-)ordningens existens.

Att vissa pojkar som Elias, Mario och Dino, och även flickor som Norma och Zlata, orienterar sig mot en etablerad och en dold interaktionell ordning pekar på de dubbla kompetenser som de elever som bryter mot den etablerade ordningen besitter. Helklassundervisning tillhandahåller en mängd olika identiteter som den uppmärksamme eleven kan exploatera för en rad praktiska syften. Samtidigt riskerar den elev som överskrider den etablerade interaktionella ordningen att bli upptäckt och tillrättavisad av läraren och även av andra elever. I denna process både tillskrivs och aktivt medverkar vissa elever till att etablera sociala identiteter som ”Bråkstake” eller ”Bråkig och störande Elev” respektive ”Duktig välanpassad Elev”. Det faktum att främst pojkar pekas ut och associeras med avvikande klassrumsbeteenden i lärarnas tillrättavisningar innebär att klassrummet utgör en plattform för etablerandet av en viss form av maskulin identitet. En dold genusaspekt i helklassundervisning som jag utvecklar mer på annat håll (se Evaldsson, 2004b/manus).

Det faktum att vissa pojkar tillskrivs avvikande klassrumsaktiviteter som pekar ut dem som ”Bråkstakar” är som jag visat intimt sammanvävt med klassrummets interaktionella ordning. Det betyder i sin tur att brott mot klassrummetsordning inte kan tillskrivas egenskaper hos enskilda elever oberoende av klassrums-situationen eller enbart förklaras mot bakgrund av elevens erfarenheter utanför klassrummet. Snarare möjliggörs vissa pojkars ständiga brott mot klassrummets ordning av hur helklassundervisningen är organiserad. Pojkar som Elias, Dino och Mario vilka ständigt utmanar ordningen, genom att skämta, kodväxla och

samtala med andra barn etc., har alla tillägnat sig metoder både för att tillskansa sig ett större talutrymme i klassrummet och undvika lärarens tillrättavisningar. På så vis kan man säga att det inom ramen för helklassundervisning utspelar sig en sorts katt-och-råtta-lek där de metoder vissa elever (läs: pojkar som Elias och Dino) använder för att kringgå och utmana den etablerade ordningen förfinas i takt med att läraren trappar upp sina tillrättavisningar.

Epilog

En form av praxisnära forskning

Jag vill avsluta med att kortfattat diskutera på vilket sätt ovanstående projekt är ett exempel på en form av praxisnära forskning. Jag har i kapitlet betonat betydelsen av att inom praxisnära forskning inta ett deltagarperspektiv på pedagogisk verksamhet. I sammanhanget har jag argumenterat för betydelsen av att i detalj studera pedagogers och barns vardagliga samspel (exemplifierat med klassrumssituationer som inbegriper elevers brott mot den etablerade ordningen). Centrala aspekter i den här formen av praxisnära forskning kan sammanfattas i följande punkter:

- a) deltagande observation i en pedagogisk verksamhet över längre tid
- b) i kombination med (video)dokumentation av deltagarnas rutinmässiga aktiviteter
- c) betydelsen av att problematisera (egna och deltagarnas) normativa antaganden
- d) fokus på deltagarnas egna metoder och meningsskapande i konkreta situationer
- e) detaljstudier av deltagarnas interaktion i rutinmässiga aktiviteter
- f) empirinära teorier och begrepp (i.e. mikrosociologi, etnometodologi, samtalsanalys)

Ett dilemma i en praxisnära forskning som gör anspråk på att beskriva deltagarnas metoder i vardaglig pedagogisk verksamhet är att deltagarna i den vardagsverksamhet som detaljstuderas inte nödvändigtvis behöver uppfatta sin praktik på samma sätt. En förklaring är att människors *uppfattningar* om vad som sker och vad de faktiskt *gör* i vardagen ofta skiljer sig åt. Diskrepansen mellan vad man som deltagare uppfattar som viktigt och vad man faktiskt ägnar sig åt i sin vardag är extra tydligt om man som jag har studerat en form av pedagogisk verksamhet som deltagarna (läs: lärarna) sällan talar om och inte heller anser bör vara del av undervisningssituationen.

Exempel 11

- 1 Marina [när ska vi få- e våra böcker klockan e halv
 2 två då ska vi få våra böcker-] ((flera barn
 3 pratar i bakgrunden))
 4 Lärare ↑FAST DÅ E DE SÅ HÅR (.) ATT NÅR MAN FÅR HELA
 5 TIDEN TJÄTA PÅ BARN ATT NI SKALL RÄCKA UPP
 6 HANDEN Å PRATA OM VAD MAN FÅR GÖRA OCH INTE ↓då
 7 hinner man inte allt (.) SÅ vi kan inte dela ut
 8 böckerna ↓idag ↑FÖR DE TOG FÖR LÅNG TID ME
 9 SAMLINGEN ((paus)) ↓vi får göra de imorgon
 10 Jens vadå?
 11 Lärare ↑Ni kan inte få era böcker ↓idag för klockan e
 12 redan ↑för mycke(.) ↑DE TOG FÖR LÅNG TID FÖR
 13 MIG ATT SÅGA TILL- bland annat dig ↑JAKOB att
 14 sitta på din plats
 15 Jakob °de gör inge°
 16 Lärare ↑MEN DE KANSKE INTE DINA KOMPISAR VILLE
 17 ((paus)) ((reser sig hämtar barnens pärmar))
 18 IBLAND TROR JA ATT JA SKA HINNA SÅ MYCKE (.)
 19 men sen gör inte ja de ↑å de e lite- lite
 20 faktiskt så att vi måste hjälpas åt att hinna
 21 allt ↑FÖR OM DE E SÅ ATT NI INTE HÖR TUTAN (.)
 22 ↑MIKLAEL å kommer tio minuter för sent ((pekar
 23 mot klockan)) då e tio minuter redan borta ↓då
 24 hinner vi inte de som ja hade tänkt

När jag i det här kapitlet analyserar en sällan studerad pedagogisk moralisk verksamhet är det inte den enda verksamhet som lärarna och eleverna ägnar sig åt i klassrummet, vilket framgår av mitt sista exempel. Parallellt med att läraren i exempel 11 ovan tillrättavisar och förmanar eleverna pågår undervisning i läsning och skrivning. Marinas förfrågan gäller när barnen skall få sina nya läseböcker (rad 1–3). Att enbart lyfta fram det sätt på vilket läraren upprätthåller ordningen för samvaron i klassrummet gör inte rättvisa åt all den verksamhet som sker i klassrummet. Det samma gäller även när man studerar en verksamhet som av läraren i exemplet framstår som mer central, dvs. att lär sig att läsa och skriva. Av exempel 11 framgår dock att det sätt på vilket deltagarna strävar efter att upprätthålla ordningen i klassrummet inte är skild från utan är en del av undervisningssituationen (här: inriktad på läsning och skrivning). Det betyder i sin tur att praxisnära forskning med nödvändighet inte kan beskriva och göra rättvisa åt all den verksamhet som sker inom skolan. Däremot kan en praxisnära forskning som tar utgångspunkt i detaljanalyser av pedagogers och barns samspel i vardaglig pedagogisk verksamhet bidra till en mångfacetterad beskrivning av vad som sker bland barn och pedagoger i skilda skolsammanhang.

Litteratur

- Aronsson, K. & Evaldsson, A-C. (1994). Pedagogic Discourse and Interaction Orders. Sharing time and Control. I: N. Coupland & J. Nussbaum (red.). *Discourse and Lifespan Development*. London: Sage, s. 103–131.
- Bergmann, J. (1998). Introduction: Morality in Discourse. *Research on Language and Social Interaction*, 31 (3 & 4), s. 279–294.
- Corsaro, W. (1985). *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. Norwood, NJ: Ablex.
- Corsaro, W. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Cromdal, J. & Evaldsson, A-C. (red.) (2004). *Ett vardagsliv med flera språk. Om barns och ungdomars samspel i flerspråkiga skolmiljöer*. Stockholm: Liber.
- Duranti, A. & Goodwin, C. (red.) (1992). *Rethinking Context: Language as an interactive phenomenon*. New York: Cambridge University Press.
- Evaldsson, A-C. (2001) Om reflexivitet, elevers identitetsarbete och den mångkulturella skolans legitimitet. I: B. Qvarsell (red.). *Pedagogik i barns socialisation – Texter om ingripandens legitimitet*. Pedagogiska institutionen, forskningsrapport, 64, s. 1–20
- Evaldsson, A-C. (2002) Boys’ gossip telling: Staging identities and indexing (unacceptable) masculine behaviour, *Text* 22(2), s. 1–27.
- Evaldsson, A-C. (2003). Mångkulturalitet och jämställdhet i vardaglig skolverksamhet. *Forskning om denna världen- praxisnära forskning inom utbildningsvetenskap*. Vetenskapsrådets rapportserie, 2, s. 25–31.
- Evaldsson, A-C. (2004a). Shifting moral stances: Morality and gender in same-sex and cross-sex game interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 37 (3), s 331–363.
- Evaldsson, A-C. (2004b). Elevers flerspråkiga sidoaktiviteter och dominerande enspråkiga former för kommunikation. I: J. Cromdal & A-C. Evaldsson (red.), *Ett vardagsliv med flera språk: Om barns och ungdomars samspel i flerspråkiga skolmiljöer*. Stockholm: Liber, s. 66–86.
- Evaldsson, A-C. (2005a/i tryck). Staging insults and mobilizing categorizations in a multiethnic peer group. *Discourse and Society*, 16(6)/(7), ss–ss.
- Evaldsson, A-C. (2005b/i tryck). Schoolyard suspect: the management of blame among children and teachers. ss–ss. I: M. Tholander & J. Cromdal (red.), *Children, Morality and Interaction*. Nova.
- Evaldsson, A-C. (2004/manus) Att konstruera pojkar som ”Bråkstakar” i första klass. Maskulina ordningar och pedagogisk diskurs. Paper NFPPF, Reykjavik 2004.

- Evaldsson A-C. & W. Corsaro (1998). The ethnographic study of play and games in children's peer culture. An interpretative approach. *Childhood. A global journal of child research*, 4, 377–402.
- Freebody, P. & Freiberg, J. (2000). Public and pedagogic morality: The local orders of instructional and regulatory talk in classrooms. I: S. Hester, & D. Francis (red.), *Local educational order. Ethnomethodological studies of knowledge in action*. Amsterdam: John Benjamins, s. 141–162.
- Garfinkel, H. & Sacks, H. (1970). On formal structures of practical action. I: J.C. McKinney & E. A. Tiryakian (red.), *Theoretical sociology: Perspectives and developments*. N.Y: Appleton-Century-Crofts.
- Goffman, E (1967). *Interaction Ritual: Essays in Face to Face Behavior*. New York: Pantheon.
- Goffman, E. (1971). *Relations in public: Microstudies of the public order*. New York: Basic Books.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Goodwin, M. H. (1990). *He-said-she-said. Talk as social organization among black children*. Bloomington: Indiana University Press.
- Goodwin, M. H. (2001). Organizing participation in cross-sex jump rope: Situating gender differences within longitudinal studies of activities. *Research on Language and Social Interaction*, 34 (1): 75–106.
- Goodwin, M.H. (2002). Exclusion in Girls' Peer Groups. Ethnographic Analysis of Language Practices on the Playground. *Human Development*, 45: 392–415.
- Heikilä M. & Sahlström, F. (2003). Om användning av videospelning i fältarbete. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8: 24–41.
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Heritage, J. (2001). Goffman, Garfinkel and Conversation Analysis. I: M. Wetherell, S. Taylor & S.J. Yates (red.), *Discourse Theory and Practice. A Reader*. London: Sage, s. 47–56.
- Hester, S. & Francis, D. (2000). *Local educational order. Ethnomethodological studies of knowledge in action*. Amsterdam: John Benjamins.
- Jayyusi, L. (1991). Values and moral judgment: Communicative praxis as a moral order. In G. Button (Ed.), *Ethnomethodology and the Human Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 227–251
- Lindblad, S. & Sahlström F. (red.) (2001). *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm: Liber.
- Lindgren, A. & Sparrman, A. (2003). Om att bli dokumenterad: Etiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8, s. 58–69

- Macbeth, D. (2000). Classrooms as installations. I: S. Hester & D. Francis (red.), *Local educational order. Ethnomethodological studies of knowledge in action*. Amsterdam: John Benjamins, s. 21–72.
- Pomeranz, A. (1986). Extreme case formulations: A way of legitimizing claims. *Human Studies*, 9:219–229.
- Pomeranz, A. & Fehr, B. J. (1997). Conversation analysis: An Approach to the study of social action as sense making practices. I: T. A van Dijk (red.), *Discourse: Studies: A Mulidisciplinary Introduction* volume. 2, s. 65–91.
- Sacks, H. (1972). On the analyzability of stories by children. I: J.J. Gumperz, & D. Hymes, (red.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. (325–45). New York: Rinehart & Winston.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation*. Volume 2. Oxford MA: Blackwell.
- Sacks, H., Schegloff E. and G. Jefferson (1974) A simplest systematics of turn-taking for conversation, *Language*, 50, 696–735.
- Sahlström, F. (1999). *Up the hill backwards. On interactional constraints and affordances for equity-constitution in the classrooms of the Swedish comprehensive school*. (Avhandling) Uppsala Studies in Education, no. 85.
- Sahlström, F. (2001). Likvärdighetens produktionsvillkor. I: S. Lindblad & F. Sahlström (red.), *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Liber, s. 91–110.
- Schegloff (1997) Whose text? Whose context? *Discourse & Society* 8 (2):165–187.
- Sparrman, A. (2002). *Visuell kultur i barns vardagsliv. Bilder, medier och praktiker*. (Avhandling). Tema Barn. Linköping Studies in Arts and Science, no 250. Linköping: Unitryck.
- Tholander, M. (2002). *Doing morality in school. Teasing, gossip and subteaching as collaborative actions*. (Avhandling). Tema Barn. Linköping Studies in Arts and Science, no 256. Linköping: Unitryck.
- Tholander, M. & Cromdal, J. (2005/i tryck). *Children, Morality and Interaction*. Nova.
- Verkuyten, M. (2002). Making teachers accountable for students' disruptive behaviour. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 23 (1), 107–122.
- Wetherell, M. (2001). Debates in discourse research. I: M. Wetherell, S. Taylor & S.J. Yates (red.), *Discourse Theory and Practice. A Reader*. London: Sage, s. 380–399.
- Wetherell, M, Taylor, S. & Yates, S.J. (2001) (red.), *Discourse Theory and Practice. A Reader*. London: Sage.

Textreproduktion – teori och praktik*

Jan Anward

Professor i språk- och kulturforskning vid Linköpings universitet. Forskningsintresse: språkets roll i det mänskliga livet.

1. När man slutar att betrakta det som sägs/skrivs i en konkret verksamhet som en fullständig självklarhet, när man ställer frågan varför det som sägs/skrivs i en konkret verksamhet är det som sägs/skrivs just där och då, då övergår man till ett annat slags frågande än den deltagande frågan efter betydelsen. Då övergår man från att tänka med handen till att tänka med ögat – till teorin.

Det teoretiska frågandet är ett frågande efter hur egenskaperna hos något sagt eller skrivet kan härledas ur första principer. I det frågandet befinner man sig inte längre i den verksamhet där det sagda/skrivna gjorts och förstås, utan utanför den, i en annan verksamhet. Och det finns inga krav på att det man kommer fram till genom det teoretiska frågandet skall vara förståeligt i den verksamhet som frågandet handlar om.

Den här artikeln handlar om hur ett sådant teoretiskt frågande på bästa sätt kan förenas med ett praxisnära kunskapsintresse.

2. Jag har tidigare visat att forskning kan vara praxisnära i tre olika avseenden: i det att den studerar konkret social praxis, ”naturligt” förekommande samhällsliga verksamheter, i det att den orienterar sig mot ”verkliga” problem, problem som är problem för deltagarna i den verksamhet man studerar, och i det att den söker utveckla teoretiska redskap som deltagarna i den verksamhet man studerar

* Den här artikeln har två källor. Den första källan är mina presentationer på två workshops om teorins roll i praxisnära forskning, i Sigtuna hösten 2001 och i Stockholm i januari 2003. Den andra källan är min opposition på Nils-Erik Nilssons avhandling ”Skriv med egna ord”, i Malmö i november 2002. Jag har också presenterat materialet vid ett seminarium i pedagogiskt arbete vid Linköpings universitet och vid en utbildningsledarkonferens i Norrköping våren 2003. Jag vill tacka deltagarna vid alla dessa tillfällen för konstruktiva synpunkter. Särskilt vill jag tacka Nils-Erik Nilsson för en inspirerande dialog under hans disputation, Ference Marton för hans entusiasm och frågor, Margret Selting för en fråga som ledde till att jag läste om Sachs 1967 samt Ingrid Carlgren, Ingela Josefsson och Caroline Liberg för synpunkter, uppmuntran och tålamod.

kan använda för att bättre förstå sin egen praxis (se vidare Anward 2003). Själv är jag mest intresserad av en forskning som är praxisnära i alla dessa avseenden.

Onekligen gör vi det teoretiska arbetet svårare för oss när vi inordnar det i en fullfjädrat praxisnära forskning. Fakta blir mer motsträviga, vi kan inte idealisera dem utan att göra våld på vårt studieobjekt, och det räcker inte med att hitta generella, enkla och falsifierbara principer ur vilka fakta kan härledas, vi måste också se till att vi inte blir så översynta att vi inte längre kan få syn på deltagarnas blickar. Det teoretiska utanförskapet måste förmälas med de olika deltagarperspektiven i de verksamheter vi studerar och de teoretiska redskapen måste till sist bottna i betydelseskapande praktiker, som igenkänns som sådana av deltagare i dessa verksamheter.

Men samtidigt blir också det teoretiska arbetet på ett intressant sätt mer fokuserat och vi som forskare blir en aning dygdigare. Genom de praxisnära begränsningarna på det teoretiska frågandet kan vi undvika ett otal möjligheter och många av de frestelser som ett vilt teoretiserande för med sig.

3. Låt mig förklara vad jag menar med hjälp av ett exempel, hämtat ur Nils-Erik Nilssons studie av hur elever i grundskolans senare år skriver forskningsrapporter (Nilsson 2002). Nedan, i (1), återfinns en passus ur en forskningsrapport om Australien, skriven av eleven Adam i åk 7 (Nilsson 2002 s.77). Texten är handskriven och återgivelsen i (1) respekterar Adams stavning och radbrytningar.

Exempel 1

Att surfa är en väldikt svår men populär sport. Det är även windsurfing som anses vara lättare är också mycket om tyckt. Det finns brädor och segel i alla storlekar för att även små bar ska kunna lära sig. Att simma och solbada är det största fritidsnöjet i Australien. Vid bad platserna finns det vakter i flygplats och vakter i räddningstorn som håler utskickt efter faror, som stora vågor, under vattenströmar elle hajar.

Adams text följer mycket nära den källa han använt, en bok av Peter Crawshaw om Australien. Det framgår av den jämförelse som Nilsson gjort av Adams

passus ovan och motsvarande del av Crawshaws text (Nilsson 2002 s. 77). I (2) återfinns en omredigerad version av denna jämförelse, där de båda texterna är hopparade mening för mening. Indragningarna i Crawshaws text markerar nya stycken. Adams radbrytningar är markerade med /.

Exempel 2	
Adam, åk 7	Peter Crawshaw 1988: Australien, s.41
1. Att surfa är en väldikt svår men / populär sport.	Att surfa på vågorna, som på bilden, är en mycket svår men populär sport.
2. Det är även wind- / surfing som anses vara lättare är / också mycket om tyckt.	Även windsurfing, som anses vara lättare, är omtyckt.
3. Det finns / brädor och segel i alla storlekar / för att även små bar ska kunna / lära sig.	Det finns brädor och segel i alla storlekar för att även små barn ska kunna lära sig.
4. Att simma och solbada är / det största fritidsnöjet i Australien. /	Att simma och solbada är de största fritid-snöjerna i Australien, men de kan vara farliga.
5.	För australiensare med ljus hud kan solbränna vara direkt farlig och fallen av hudcancer har ökat de senaste åren.
6. Vid bad platserna finns det vakter / i flygplats och vakter i räddnings- / torn som håler utskickt efter faror, / som stora vågor, under vatten- / strömar elle hajar. /	Flygplan och vakter i livräddningstorn håller ständigt utkik efter faror, som stora vågor, undervattensströmmar eller hajar.
7.	När röd flagg är hissad förstår alla vad som gäller.
8.	Badförbud!

4. Det är lätt att förfasa sig över Adams text. Den är illa stavad och dessutom har han i stort sett bara skrivit av en annan text.

Men det är en reaktion som jag har bäddat för. Först Nilsson och sedan jag har lyft passusen i (1) ur sitt sammanhang och återgivit den i ett helt annat sammanhang. Vi har, med andra ord, både dekontextualiserat och rekontextualiserat den (Bernstein 1990, Atkinson 1985, Linell 2002).

Som Walter Benjamin visar i sin klassiska studie ”Konstverket i reproduktionsåldern” (Benjamin 1991), så innebär moderna former för återgivning, reproduktion, normalt att det reproducerade lösgörs ur sitt traditionssammanhang och därvid förlorar vad Benjamin kallar sin aura. Reproduktionen åtföljs av en dekontextualisering som medför en betydelseförlust. När något sagt eller skrivet, för att begränsa oss till det, förlorar kontakten med den praxis i vilken det gjorts, så förlorar det också sin fulla betydelse.

Så när Adams passus presenteras för oss, utanför den verksamhet där den skrevs, ser vi inte dess ursprungliga betydelse, vi ser bara den dekontextuali-

serade texten och dess upphovsman. Det naturliga blir då att enbart betrakta texten som ett uttryck för upphovsmannens (o)förmåga.

Och därifrån är det en kort väg till förfasandet. Men då har vi gått över från teorin till ideologin (Popper 1968, Althusser 1968, 1976). Då handlar det inte längre om ett frågande, utan om en verksamhet som i allt den stöter på bara söker bekräftelse på sina egna utgångspunkter (som att dagens skolelever inte kan skriva).

5. Så låt oss stanna i det teoretiska frågandet. Smith (1974) beskriver, i anslutning till Marx och Engels "Den tyska ideologin" (Marx & Engels 1965), tre steg i en process som flyttar initiativet från konkreta deltagare i sociala praktiker till bakomliggande teoretiska konstrukter. Beskrivningen avser ursprungligen Hegels framställning i "Andens fenomenologi" men den är också en träffande karakteristik av Chomskys konstruktion av den generativa grammatiken och senare språk teorier, liksom av andra liknande psykologiska, pedagogiska, sociologiska och antropologiska teorier.

Det första steget i processen är just dekontextualisering: man lösgör en handling ur dess verksamhetssammanhang. Det andra steget är att man, utifrån observerbara egenskaper hos ett antal sålunda dekontextualiserade handlingar, inordnar den i ett teoretiskt motiverat system, dvs. rekontextualiserar den till ett teoretiskt sammanhang. Det tredje steget är att man tillskriver systemet primat i förhållande till handlingen, omvandlar handlingen till enbart en instans av något som systemet gör möjligt.

På detta sätt kan vi exempelvis förvandla Adams passus till en instans av en dubbelt bristfällig förmåga, X i fyrfältstabellen nedan, och börja bekymra oss över hur Adam ska kunna befordras från övre vänstra hörnet till nedre högra hörnet.

	Skriver av	Skriver inte av
Kan inte stava	X	
Kan stava		

Detta är inte den praxisnära vägen.

Ett teoretiskt frågande som är väglett av praxisnära överväganden motstår frestelsen att dekontextualisera det som studeras. Förvisso handlar det också i praxisnära forskning om att få korn på något i en studerad verksamhet och göra det till förgrund i frågandet, medan resten av verksamheten träder i bakgrunden, som kontext till det som väckt nyfikenheten. Men till skillnad från andra slags kunskapsintressen, så berövas inte det vi sett sin kontext och infogas i ett

nytt, teoretiskt sammanhag. Precis tvärtom: det vi vill veta är hur det som vi fått korn på fås att göra just det som det gör i just det sammanhang där det uppträder.

Det innebär också att det vi fått korn på är något som faktiskt framträder i just den verksamheten, som märks där. Samhällsvetenskaplig forskning har ofta arbetat med på förhand definierade observationsschemata som med milt våld tvingas på den studerade verksamheten. Detta är inte heller del av den praxisnära vägen.

Låt oss då övergå till ett praxisnära frågande.

6. Nilsson finner i sin studie att majoriteten av forskningsrapporterna tar formen av faktaredovisningar, som oftast tillkommit genom en metod som Nilsson kallar sampling (Nilsson 2002 s. 141, tabell 22). Nilsson beskriver sampling på följande sätt: "... när elever samplar skriver de av ordagrant, men till skillnad mot när de kopierar gör de ett eget urval. ... Det är [eleven] som gör urvalet i en textmassa och bestämmer vad som ska komma med i hans egen text." (Nilsson 2002 s.74). Den näst vanligaste metoden är vad Nilsson kallar omskapade texter. Den beskrivs på följande sätt. "[Eleverna] inte bara väljer ut textpartier ur de källor de använder. De ändrar också ord och fraser i texten; de kan ändra på ordningen mellan delarna i en mening, och meningsgränser kan ändras." (Nilsson 2002 s. 76). Adams text om Australien, som vi såg en passus ur i (1) och (2), är ett gott exempel på en omskapad text.

Vår allmänna fråga om varför det som sägs/skrivs i en konkret verksamhet är det som sägs/skrivs just där och kan då konkretiseras som en fråga om varför elevers egen forskning typiskt resulterar i skrivna alster av just det här slaget.

7. Målet med forskningen var att eleverna, med stöd av sina handledare, skulle formulera ett antal frågor och sedan med hjälp av olika texter ta reda på svaren på dessa frågor och redovisa dem skriftligt i var sitt häfte.

Vad som i realiteten utspelade sig var ett triangeldrama mellan läraren, eleven och en eller flera texter, ett triangeldrama där texterna typiskt spelade huvudrollen. Handledningen gick ut på att hitta texter som eleven kunde utgå ifrån (Nilsson: 2002 s. 62–63) och själva forskningen innebar alltså typiskt att eleven sammanställde passager – ordagranna eller omskapade – ur dessa texter till faktaredovisningar.

Detta var inget problem för eleverna. Det fanns en konsensus mellan elever och lärare att forskningsrapporterna skulle skrivas med elevernas egna ord (därav titeln på Nilssons studie: "Skriv med egna ord"). Men det var också tydligt att metoderna sampling och omskapad text ledde till texter som eleverna såg som skrivna med egna ord, liksom att deras lärare uppfattade deras texter som det bästa de kunde åstadkomma (Nilsson 2002 s. 91).

Det förfasande som jag frammanade ovan hör alltså inte hemma i själva verksamheten, utan uppstår först – som jag redan skrivit – när verksamhetens produkter dekontextualiserats.

8. Vi kunde stanna där. Elevernas forskningsrapporter gör det arbete som efterfrågas i den verksamhet där de hör hemma. Både eleverna själva och deras handledare är nöjda med dem. De är helt enkelt den form som forskning tar sig i grundskolans senare år.

Men det vore att avbryta frågandet i förtid. Självklart vill vi också veta vad det är i just den här formen som gör att rapporterna får gjort det arbete som efterfrågas i just den här verksamheten.

För att kunna besvara den frågan behöver vi vidga kontexten för de studerade fenomenen. Det är ett kontroversiellt steg. Som forskare har vi ju möjlighet att låta den teoretiska blicken ta in mer än de studerade fenomenen och deras kontexter. Om vi har kunnat dokumentera andra omgångar av samma eller liknande verksamheter och omgångar av andra verksamheter, så har vi möjlighet att jämföra kombinationer av verksamhet, arbete och form och på så sätt se vilka skillnader det är som gör skillnad, för att använda Batesons formulering av en tankegång hos Dewey (Bateson 1973 s. 242–244). Vi kan då se dessa skillnader som strategiskt valda av deltagarna, som sätt att få det interaktiva arbetet effektivt gjort.

Mot detta kan man invända att vi inte har rätt att anta att deltagarna i en omgång av en verksamhet har valmöjligheter till hands som inte kan påvisas i just den omgången av verksamheten. Det enda man legitimt kan tillskriva deltagarna i en omgång av en verksamhet, fortsätter invändningen, är val mellan de språkliga resurser som faktiskt används där.

Men så enkelt är det inte. Simmels ”tillsynes triviala” sats ”att varje element i en grupp inte bara är en del av samhället, utan dessutom ytterligare någonting annat”. (Simmel 1981 s. 75) visar vägen. En handling, språklig eller inte, befinner sig inte bara i sin omedelbara kontext, en omgång av verksamhet, den är också ett led i en tradition som format verksamheten och gjort just den omgången möjlig och dessutom en del av deltagarnas personliga historier och pågående projekt, i och utanför den aktuella verksamheten (Linell 1998). Det finns all anledning att anta att deltagare hämtar interaktiva och språkliga resurser till sina handlingar från de mer omfattande kontexter av detta slag som ingår i deras erfarenhet.

9. Den verksamhet som eleverna i Nilssons studie bedrev är naturligtvis inte forskning i gängse mening. Elevernas rapporter innehöll ingen argumentation för nya, falsifierbara påståenden. Inte heller var de instruerade att finna och

argumentera för sådana påståenden. Instruktionen var i stället att de skulle formulera ett antal frågor om ett givet ämne och besvara dem genom att återge delar av en eller flera av läraren/handledaren sanktionerade texter.

Det triangeldrama mellan lärare, elever och texter som vi bevittnar i den verksamhet som Nilsson studerade liknar därför i hög grad det triangeldrama som spelas upp varje dag i otaliga klassrum och som går ut på att eleverna, genom att besvara ett antal frågor, skall reproducera delar av en given text.

Låt oss se på ett exempel. Följande är början på en lektion i åk 5.

Exempel 3

1. Lisa: vi ska börja i OÅ i dag me lite historia
2. å de ska vi hålla på till jul
3. dom här två veckorna som e kvar
4. å då ska vi tänka oss lite grann ut ifrån jorden
5. Cilla: ska vi ut i rymden
6. Lisa: lite grann kanske
7. David: ååh de e skoj
8. Lisa: vad vet ni om rymden
9. hur tror ni världen ser ut
10. ((En elev hämtar en stol))
11. ((Fredrik och andra elever räcker upp handen))
12. Lisa: tack
13. Fredrik
14. Fredrik: de e svart
15. Lisa: de e svart
16. Fredrik: fullt me prickar
17. Lisa: me prickar
18. E de stjärnorna ja
19. David
20. David: dom som åker ut i rymden å tittar ner på jorden
21. ser de ut som en boll med massa gropar å sånt
22. Lisa: så jorden e en boll
23. David: ja
24. Lisa: ha
25. så du tror alltså att jorden e rund
26. David: ja
27. Lisa: eller vet du säkert
28. David: ja
29. Lisa: ja de vet du säkert
30. Fredrik
31. Fredrik: förr i tiden trodde dom den va platt
32. å när dom åkte till jordens ände ramla dom ner
33. Lisa: ha
34. vi ska titta på de lite
35. men först ska vi se va vi vet om jorden nu

36. vi vet att jorden e rund
 37. Göran: ja
 38. Lisa: [då ritar vi en liten jord här då]
 39. [[[ritar en cirkel på tavlan]]]
 40. va vet vi mer
-

Vi känner här lätt igen det klassiska läxförhörsmonstret: läraren frågar, en elev svarar (efter att ha begärt och fått ordet), läraren värderar svaret.

Samtidigt kan vi också se hur läraren, genom de olika sätt på vilka hon värderar, reparerar och upprepar elevernas svar, orienterar interaktionen mot en i verksamheten redan etablerad text: ett diagram över solsystemet, som återfinns i läroboken och dessutom på det arbetsblad som eleverna får arbeta med i slutet av lektionen.

Läraren Lisa går inte rakt på sak utan börjar i stället med ett par strukturerande och motiverande frågor (raderna 8 och 9). De två första svar hon får accepteras – direkt, som svaret på rad 14, eller efter en reparation, som svaret på rad 16 – men får inga konsekvenser i fortsättningen. Det tredje svaret, på raderna 20 och 21, däremot, görs till föremål för en lång reparationssekvens (raderna 25–29) som förvandlar Davids lilla berättelse till utsagan ”David vet säkert att jorden är rund”. Efter ett mellanspel (raderna 30–35) där Lisa accepterar Fredriks historiska utveckling som riktig och relevant, men inte just där och då, återvänder hon på rad 36 till sin egen formulering från rad 29 och skärper den till ett svar på sin ursprungliga fråga från rad 8: ”Vi vet att jorden e rund”. Därefter hamnar den runda jorden, i ritad form, på tavlan. Och därmed påbörjas, på raderna 38 och 39, återgivandet av lärobokens diagram över solsystemet.

10. Att nya turer och nya texter görs med gamla turer eller gamla texter som modeller är inget unikt för undervisning och andra textreproducerande verksamheter. Det är helt enkelt så allt språkande går till.

I inledningen till Svenska Akademiens Grammatik (SAG, band 1, s.15) beskrivs språkinläring och språkanvändning som en fyrstegsprocess, där en förebilds yttranden lagras och analyseras och där individen sedan använder sig av de framanalyserade beståndsdelarna för att göra nya yttranden. I de flesta traditionella språkteorier tenderar de två första stegen i processen att tas för givna eller, om man så vill, att helt enkelt glömmas bort. Det framstår som självklart att yttranden, när de väl har lagrats, analyseras i ord och regler och sedan kastas bort, varefter språkbrukaren är hänvisad till resultatet av analysen när det gäller att göra nya yttranden.

Gentemot denna syn har Björn Lindblom och jag (Anward & Lindblom 2000; se också Anward 2005 och den litteratur som åberopas där) argumenterat

form som etablerats av ett nät av kontextuellt relevanta gamla yttranden, nämligen de två tidigare fråga–svarssekvenserna: $X \neq Y$. Slutligen är det förstås ingen tillfällighet vad Lisa tar fasta på i Davids långa tur. Hennes formulering på rad 22 är systematiskt orienterad mot det diagram som ska reproduceras och bäddar för en möjlig framtida återgivning av en del av det.

13. I ett berömt experiment lät Sachs (1967) ett antal försökspersoner lyssna på en uppläst text. Då och då avbröts uppläsningen av en klocka och försökspersonerna fick se en skriven mening, som anknöt till en mening som de tidigare hade hört. Deras uppgift var att bedöma om den visade meningen var identisk med den tidigare hörda eller inte. Det fanns fyra slags relationer mellan en tidigare hörd mening och en visad mening:

Original	A wealthy manufacturer, MB, sought out the young inventor
A. Identisk	A wealthy manufacturer, MB, sought out the young inventor
B. Formell förändring	A wealthy manufacturer, MB, sought the young inventor out
C. Aktiv – passiv	The young inventor was sought out by a wealthy manufacturer, MB
D. Betydelseförändring	The young inventor sought out a wealthy manufacturer, MB

och den visade meningen kom antingen 0, 40 eller 80 stavelser efter den hörda meningen.

Det visade sig att försökspersonerna efter 0 stavelser, dvs. direkt efter den hörda meningen, korrekt kunde identifiera meningar av typ B, C och D, som icke identiska med originalet. Efter 40 stavelser däremot kunde försökspersonerna bara korrekt identifiera meningar av typ D som icke identiska med originalet. Samma resultat fick Sachs när hon lät det gå 80 stavelser.

Clark & Clark (1977 s. 139) har på ett pregnant sätt formulerat den slutsats vetenskapssamfundet drog av Sachs experiment: ”In short, verbatim wording is lost very rapidly, but meaning is retained over much longer periods.”. Det vill säga: minnet av den exakta ordalydelsen hos en hörd mening förloras mycket snabbt, medan minnet av dess betydelseinnehåll bibehålls över mycket längre tidsperioder. Eller ännu mera teoretiskt tillspetsat: ordalydelsen hos ett yttrande överlever inte övergången från korttidsminne till långtidsminne.

Som Clark & Clark själva erkänner är dock denna slutsats för stark. Andra

studier visar på att den exakta ordalydelsen kan bibehållas ganska länge. Vi har ju också sett ett exempel på det i (3), där Lisa på rad 35 återknyter till den exakta ordalydelsen i sin fråga på rad 8, trots att det skiljer 124 stavelser mellan de båda turerna.

14. En mer rimlig tolkning av Sachs experiment har ingenting med minnets gradvisa förfall att göra. Som ni säkert minns (från avsnitt 10) är jag övertygad om att yttranden som erfars aldrig försvinner ur minnet. Inget som händer oss går någonsin förlorat, som Paul Auster uttrycker det i ”Illusionernas bok” (Auster 2002 s. 271). Snarare är det fråga om vad som är tillgängligt i den språkliga praktiken i vilket läge.

Ni minns säkert också (från avsnitt 12) att den pågående språkliga praktiken systematiskt orienteras dels mot närmast föregående yttrande, dels mot ett nät av kontextuellt relevanta gamla yttranden. Det innebär naturligt att det föregående yttrandet både till innehåll och exakt ordalydelse är tillgängligt för olika interaktiva och kommunikativa ändamål. Ännu tidigare yttranden är däremot bara tillgängliga för sådana ändamål genom de betydelser och uttryck som det kontextuellt relevanta nätet gör möjliga och är därför typiskt individuellt urskiljbara till innehåll och ordalydelse. Det här ger precis Sachs resultat, förutsatt att försökspersonerna i den för dem nya experimentsituationen fortsatte att använda sig av normala språkliga rutiner.

Den här alternativa tolkningen är också mer flexibel än standardtolkningen. Det finns inget som hindrar oss från att anta att den språkliga praktiken i ett visst läge kan orientera sig mot ett gammalt yttrande, som en individuellt urskiljbar del av det kontextuellt relevanta nätet, om det är påkallat – och särskilt då om detta gamla yttrande, precis som frågan på rad 8 i (3), har en nyckelroll i den föregående kontexten.

Det finns i den här tolkningen heller inget som hindrar oss från att anta att den språkliga praktiken under särskilda omständigheter kan orientera sig mot en del av den språkliga erfarenheten på ett sådant sätt att den är tillgänglig som en sekvens av individuella yttranden. Det antagandet är i själva verket helt nödvändigt för att vi skall kunna göra reda för undervisning som språklig verksamhet. Och då handlar det inte bara om textreproduktion i allmänhet, utan också om den mycket speciella form av textreproduktion som har präglat undervisning under så lång tid: memorering och ordagrant återgivande av sanktionerade texter (se exempelvis Landquist 1952, s. 35–50). Clark & Clark (1977 s. 141–143) noterar förvisso att utantillinläring är möjlig, men de kan inte redogöra för den teoretiskt.

15. Vi har således sett att den språkliga praktiken i en verksamhet kan orientera sig mot en i verksamheten sanktionerad text – utöver den normala orienteringen mot föregående yttrande och ett kontextuellt relevant nät av gamla yttranden – och ha som överordnat framgångsvillkor att den återger denna text. Vi har i så fall att göra med en textreproducerande verksamhet.

Det är intressant att notera att reproduktionstekniken i en sådan verksamhet inte berövar texten dess aura. Eftersom original och kopia är delar av samma verksamhet och samma tradition, så förblir den reproducerade texten i den ursprungliga textens traditionssammanhang.

Inte heller finns det några särskilda behov att markera att man inte är författare till det som sägs. De texter som reproduceras är ju införda i verksamheten för detta ändamål och varje reproduktion av en del av en sådan text igenkänns som sådan.

16. Vi kan nu besvara vår fråga. Elevernas forskningsrapporter såg ut som de gjorde för att de producerades inom en textreproducerande verksamhet, av deltagare som igenkände verksamheten som textreproducerande för deltagare som också igenkände verksamheten som textreproducerande.

Det sätt på vilket verksamheten definierades, som ett antal svar, hämtade från av läraren sanktionerade texter, gör att det inte verkar ett dugg orimligt att anta att den nya verksamheten har modellerats på normal undervisning och att både elever och lärare igenkände den som så modellerad och använt sin massiva erfarenhet av normal undervisning för att kunna utföra den nya verksamheten. Med andra ord: elevernas rapporter ser ut som de gör på grund av att de är medvetet och offentligt orienterade mot sanktionerade texter som det är elevernas uppgift att återge.

Jag har här använt kunskap om en annan verksamhet än den studerade för att teoretiskt bearbeta den studerade verksamheten. Jag påpekade förut att det är ett kontroversiellt förfarande, som dock kan försvaras om vi har anledning att tro att deltagarna själva har erfarenheter från den andra verksamheten och att de har använt dessa erfarenheter som resurser i den studerade verksamheten. Och det har vi definitivt i det här fallet.

Jag har också jämfört den studerade verksamheten med icke textreproducerande verksamheter, för att få en bättre förståelse av textreproducerande verksamheters särart. Denna jämförelse gör att vi också får en bättre pejl på det förfasande som jag frambesvor i avsnitt 4. Detta förfasande bottnar helt enkelt i att vi bedömer en textreproducerande verksamhet som om den vore en icke textreproducerande verksamhet.

I en icke textreproducerande verksamhet konstrueras nya yttranden fortlö-

pande med hjälp av de möjligheter som erbjuds av föregående yttrande och ett kontextuellt relevant nät av gamla yttranden. Om det är påkallat kan man dock också, som jag redan har tagit upp, orientera sig mot ett enskilt gammalt yttrande, som en individuellt urskiljbar del av det kontextuellt relevanta nätet, och kanske dessutom producera nästa yttrande genom att återge detta yttrande. I så fall kan man behöva markera sitt eget yttrande som redan sagt, av en själv eller av någon annan. Och för det finns det tekniker i både samtal (Lisa sa att, som jag brukar säga, ...) och skrift (referenser och citat, som de används i den här artikeln).

I en textreproducerande verksamhet däremot är avskrift och andra reproduktionstekniker inte syndiga, utan en del av den normala praktiken. Och eftersom texter i en sådan verksamhet okontroversiellt införs för att bli återgivna, så behöver en återgiven del av en text inte särskilt markeras som återgiven. Frågan om vem som har sagt något är egentligen bara relevant i en icke textreproducerande verksamhet.

17. I avsnitt 7 tog jag upp den konsensus som rådde mellan elever och lärare att forskningsrapporterna skulle skrivas med elevernas egna ord och att det kravet uppfylldes genom metoderna sampling och omskapad text. Hur passar nu detta in i min analys av forskningsverksamheten som en textreproducerande verksamhet?

Alldeles smärtfritt. Medan den språkliga praktiken i en icke textreproducerande verksamhet alltid utförs med "egna" ord, dvs. med yttranden som är designade att vara (även om är medvetna upprepningar) just den personens yttrande just där och då, så kan en textreproducerande praktik alltid utföras antingen ordagrant eller med egna ord. Med egna ord bör vi då förstå ett yttrande som är designat att vara just den personens återgivande av en del av den sanktionerade texten just där och då.

Det brukar ofta hävdas att det ordagranna återgivandet fick stryka på foten för återgivandet med egna ord i och med det individuella inlärningsprojektets genombrott under förromantik och romantik. Det ligger säkert mycket i det.

Samtidigt verkar också andra faktorer spela roll. En handfast sådan är den reproducerade textens tillgänglighet i den språkliga praktiken. Utan tillgång till tryckta texter prioriteras typiskt utantillinläring och ordagrann återgivning. Men även i en läxförhörssituation, där ju texten är frånvarande, tenderar ordagrann återgivning att premieras eller åtminstone vara oproblematiserad. Kravet på egna ord uppstår typiskt i en situation där de sanktionerade texterna är tillgängliga i den språkliga praktiken, som i elevernas forskningsverksamhet. Den förenande idén är väl att eleven skall göra en skillnad i verksamheten, genom att ordagrant göra en frånvarande text tillgänglig eller genom att omformulera och

sammanfatta en närvarande text. Och sedd i det ljuset framstår samplingsmetoden helt enkelt som ett ekonomiskt sätt för eleverna att göra en sådan skillnad.

Skillnaden förstärks naturligtvis också av elevernas stavfel och särskrivningar, som entydigt markerar deras texter som egna produkter.

18. Men kravet på egna ord har också en intressant generativ effekt. Både sampling och omskapade texter är metoder som gör att eleverna behöver kompositionsprinciper för sina rapporter. Vad som ska väljas ut och i vilken ordning det skall stå är problem som eleverna rutinmässigt måste lösa i sin praktik.

Den vanligaste typen av rapporttexter, faktaredovisningen, är en lösning på dessa problem. Eleverna letar helt enkelt efter svarsliknande utsagor, ”fakta”, i de texter som skall återges och återger dem i den ordning som de hittar dem.

Hur detta fungerar kan vi se i Adams text, som återkommer nedan i (5).

Exempel 5

Adam, åk 7	Peter Crawshaw 1988: Australien, s.41
1. Att surfa är en väldikt svår men / populär sport.	Att surfa på vågorna, som på bilden, är en mycket svår men populär sport.
2. Det är även wind- / surfing som anses vara lättare är / också mycket om tyckt.	Även windsurfing, som anses vara lättare, är omtyckt.
3. Det finns / brädor och segel i alla storlekar / för att även små bar ska kunna / lära sig.	Det finns brädor och segel i alla storlekar för att även små barn ska kunna lära sig.
4. Att simma och solbada är / det största fritidsnöjet i Australien. /	Att simma och solbada är de största fritidsnöjerna i Australien, men de kan vara farliga.
5.	För australiensare med ljus hud kan solbränna vara direkt farlig och fallen av hudcancer har ökat de senaste åren.
6. Vid bad platserna finns det vakter / i flygplats och vakter i räddnings- / torn som håler utskickt efter faror, / som stora vågor, under vatten- / strömar elle hajar. /	Flygplan och vakter i livräddningstorn håller ständigt utkik efter faror, som stora vågor, undervattensströmmar eller hajar.
7.	När röd flagg är hissad förstär alla vad som gäller.
8.	Badförbud!

Vad som händer är att Adam skärper fakticiteten i Crawshaws text. Dels tar han bort de båda korta narrativa sekvenserna i texten (meningarna 4 och 5, å ena sidan, samt 6, 7 och 8, å andra sidan), genom att utelämna meningarna 5, 7 och 8, dels uppgraderar han meningarna 1 och 2 och gör dem mer nyhetsvärda genom att byta ut ”mycket” mot ”väldikt” i mening 1 och sätta in ”mycket” i mening 2. Kvar blir en text som enbart består av ett antal intressanta fakta.

19. Om man börjar komponera en text av kringströdda delar, så ligger det nära till hands att man också gör om delarna, så att de bättre passar ihop med varandra. Det kan vi också observera i Adams text.

Som vi kan se i (6) är meningarnas inledningar standardiserade, på ett sådant sätt att vi får två olika slags meningar. Den första och den fjärde meningen presenterar vad texten handlar om: att surfa, å ena sidan, och att simma och solbada, å andra sidan. Dessa meningar har en kort fortsättning, i form av ett substantivuttryck. Den andra och den tredje meningen vidareutvecklar den första meningen och den femte meningen vidareutvecklar den fjärde meningen. De inleds med *det är* eller *det finns*, presenterar därefter ett fenomen med hjälp av ett substantivuttryck och vidareutvecklar sedan fenomenet med hjälp av en eller två bisatser. I den femte meningen har Adam dessutom lagt in en inledande fras, *vid badplatserna*, som än tydligare knyter denna mening till dess omedelbara föregångare.

Exempel 6

Att surfa är	en väldikt svår men / populär sport.
Det är även	wind- / surfing som anses vara lättare är / också mycket om tyckt.
Det finns /	brädor och segel i alla storlekar / för att även små bar ska kunna / lära sig.
Att simma och solbada är /	det största fritidsnöjet i Australien. /
Vid bad platserna finns det	vakter / i flygplats och vakter i räddnings- / torn som håler utskickt efter faror, / som stora vågor, under vatten- / strömar elle hajar. /

Adams vackra apo koinou-konstruktion i mening 2 (de båda välformade halvorna ”Det är även windsurfing som anses vara lättare” och ”även windsurfing som anses vara lättare är mycket omtyckt” har här kombinerats till en icke välformad helhet) får vi på köpet.

Det är troligt att det finns en utvecklingsdimension här. Av den tabell som Nilsson (2002) presenterar på s. 142 framgår det att faktaredovisningarna i åk 9 är mer självständiga i förhållande till sina förlagor än faktaredovisningarna i åk 8 och att faktaredovisningarna i åk 8 är mer självständiga i förhållande till sina förlagor än faktaredovisningarna i åk 7.

20. Elevernas skriftliga alster i den verksamhet som Nilsson studerade går att förstå först när de återförs till sin ursprungliga kontext, men inte då till den ursprungliga kontexten i ”rå” form, utan i en teoretiskt bearbetad form, som

tillåter oss att beskriva den som en textreproducerande verksamhet, där de kanoniska texterna är närvarande i den språkliga praktiken. Det eleverna gjort går då att förstå som olika lösningar på ett antal problem som den språkliga praktiken ställt dem inför när de skall skriva under dessa betingelser. Men igen gäller det att deras alster inte är gripbara på det sättet i ”rå” form. Det krävs en tränad språkvetenskaplig blick för att upptäcka och teoretiskt bearbeta de skillnader som verkar göra skillnad i de konkreta lösningar som elevernas texter innebär. Samtidigt tjänar det praxisnära frågandet som ett skydd mot alltför vildsinta teoretiska utsvävningar. Bara sådana formella drag i språkandet som kan visas spela en roll för det arbete språkandet gör kan bearbetas teoretiskt inom ramen för ett praxisnära frågande.

Vi har också sett att det finns en utvecklingsdimension i det här skrivandet, som borde göra det värt att ägna det mer pedagogisk och teoretisk uppmärksamhet.

Litteratur

- Althusser, Louis 1968: *För Marx*. Lund: Bo Cavefors bokförlag.
- Althusser, Louis 1976: Ideologi och ideologiska statsapparater. I dens.: *Filosofi från proletär klassståndpunkt*. Lund: Bo Cavefors bokförlag, s. 109–155.
- Anward, Jan & Björn Lindblom 2000: On the rapid perceptual processing of speech: From signal information to phonetic and grammatical knowledge. <http://lab1.isp.su.se/iis/Siiseng.htm#Articles>
- Anward, Jan 2003: Språkutveckling i skolan: praktik, teoretisk praxis och praktisk teori. I *Forskning av denna världen*. Rapport 2. Vetenskapsrådets rapportserie. Stockholm, s. 7–11.
- Anward, Jan 2005: Lexeme recycled. A site for systemic growth. I: Auli Haku-linen & Margret Selting (eds.). *Syntax and Lexis in Conversation*. Amsterdam: John Benjamins.
- Atkinson, Paul 1985: *Language, structure and reproduction: an introduction to the sociology of Basil Bernstein*. London: Methuen.
- Auster, Paul 2002: *The Book of Illusions*. London: Faber & Faber.
- Bateson, Gregory, 1973: *Steps to an ecology of mind*. London, Palatin.
- Benjamin, Walter 1991: Konstverket i reproduktionsåldern. I dens.: *Bild och dialektik*. Stehag/Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposium, s. 60–96.
- Bernstein, Basil 1990: *Class, codes and control. Vol. 4, The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Clark, Herbert H. & Eve V. Clark 1977: *Psychology and Language*. New York: Harcourt Brace Jovanovitch.
- Landquist, John 1952: *Pedagogiskens historia*. Fjärde genomsedda upplagan. Lund: Gleerups.
- Liberg, Caroline et al. 1997: *Upplevelsepresenterande, händelsetecknande, berättande och språkinläring*. RUUL 31. Uppsala: Department of Linguistics, Uppsala University.
- Linell, Per, 1998: *Approaching Dialogue*. Amsterdam, Benjamins.
- Linell, Per 2002: Perspectives, implicitness and recontextualisation. I: Graumann, C.F. & Kallmeyer, W. (red.). *Perspective and Perspectivation in Discourse*. Amsterdam: John Benjamins, s. 41–57.
- Marx, Karl & Friedrich Engels 1965: Den tyska ideologin. I: Karl Marx: *Människans frigörelse*. Stockholm: Aldus, s.123–180.
- Nilsson, Nils-Erik 2002: *Skriv med egna ord. En studie av läroprocesser när*

elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter". Avhandlingar från Lärarutbildningen vid Malmö högskola 3. Malmö.

Parole: <http://spraakbanken.gu.se/lb/parole/>

Popper, Karl 1968: *The logic of scientific discovery*. Revised ed. London: Hutchinson.

Sachs, Jacqueline S. 1967: Recognition memory for syntactic and semantic aspects of connected discourse. *Perception and Psychophysics* 2, s. 437–442.

SAG: *Svenska Akademiens Grammatik*. [Av] Ulf Teleman, Staffan Hellberg & Erik Andersson. 1999. Stockholm: Norstedts.

Simmel, Georg 1981: *Hur är samhället möjligt?*. Göteborg: Korpen.

Smith, Dorothy 1974: Theorizing as Ideology. I: Roy Turner (red.). *Ethnomethodology*. Harmondsworth: Penguin Books, s. 41–44.

Ett album av bilder – teorins roll i praxisnära forskning

Caroline Liberg

Professor i utbildningsvetenskap med inriktning mot läs- och lärprocesser vid Uppsala universitet. Har under många år undervisat och forskat om barns och ungdomars tal- och skriftspråkliga utveckling.

Praxisnära forskning omfattar utforskning av de synbarligen enkla och självklara praktiker vi alla dagligdags deltar i. Ändras minsta lilla detalj, förändras ofta praktiken och förståelsen av den ganska radikalt. Några av den amerikanske sociologen Garfinkels studier visar detta med all tänkbar tydlighet, när han exempelvis ger sina studenter i uppgift att bryta mot några av de mest grundläggande överenskommelser vi har i våra vardagspraktiker. Det kan vara var vi tittar när vi talar med varandra eller vad vi menar med de vanliga vardagsord vi använder när vi talar med varandra. Brott mot de normer som gäller för sådana aspekter i en viss given kultur visar sig förorsaka stora kommunikations- och umgängesproblem. Det här ger en antydning om hur komplex och rik praktiken vi lever i till vardags är. Den låter sig inte fångas på ett enkelt sätt. Hur ska man kunna bemöta och utforska den komplexitet vardagen erbjuder? En tänkbar lösning på dilemmat har jag funnit stöd för i Wittgensteins förord i boken *Filosofiska undersökningar*¹. Där beskriver han de vedermödor han känt inför att sammanställa sina tankar på följande sätt:

Efter många misslyckade försök att sammansvetsa mina resultat till en sådan helhet insåg jag att det aldrig skulle lyckas. Att det bästa jag kunde skriva alltid skulle förbli filosofiska anmärkningar att mina tankar snabbt förlamades när jag försökte tvinga dem i en särskild riktning mot deras naturliga böjelse. – Och detta hängde ju ihop med undersökningens egen natur. Ty den tvingar oss att kors och tvärs, i alla riktningar, genomresa ett vidsträckt tankeområde. – De filosofiska anmärkningarna i denna bok är så att säga en samling landskapsskisser, som har tillkommit under dessa långa och invecklade resor.

¹ Wittgenstein, 1953/1978:8.

Om och om igen har jag från skilda håll kommit tillbaka till samma punkter, eller nästan samma, och nya skisser har uppstått. Ett otal av dessa feltecknade eller missvisande, behäftade med alla en dålig tecknares brister. Och när dessa kasserats, blev det kvar ett antal halvdana som nu måste ordnas och samtidigt ofta beskåras så att de kunde ge betraktaren en bild av landskapet. – Denna bok är alltså egentligen bara ett album.

Den beskrivningen har blivit en ledstjärna för mig, för att försöka förstå vad det är jag gör som utforskare av en komplex praktik. Det är dock på sin plats att betona att det är endast så det här citatet ska förstås här. Det inbegriper ingen annan jämförelse mellan praxisnära forskning och de filosofiska övervägande Wittgenstein skriver fram i sitt arbete. Albummetaforen har varit och är helt enkelt ett stöd för mig att förstå vad jag möjligtvis kan göra och därmed också vad jag inte kan göra som forskare inom det praxisnära forskningsfältet. Albumet blir min samlingsbok där jag sätter in de bilder jag skapat. En del bilder är mer verksamma än andra. Några fungerar inte alls och får förkastas. Detta är i sig ingen teori eller metod. Det är ett förhållningssätt som forskare till sitt studieobjekt och forskningsarbete.

Teorier utgör i stället de redskap som används för att skapa de här bilderna. För att tänja ytterligare något på metaforen med att samla bilder kan teorier jämföras med redskap som kamera för att ta foton, duk, färg och pensel för att måla, kopparplåt, syrabeständiga material och frätande vätskor för att göra en etsning osv. I den här artikeln ska jag med hjälp av ett exempel hämtat från mitt eget arbete inom läs- och skrivforskningsområdet visa på vilken roll teorier kan spela som redskap för att skapa bilder som sedan samlas i ett album.

Teorins roll i praxisnära forskning

I mitt arbete har jag funnit tre huvudtyper av roller som teorier kan spela i den praxisnära forskning jag bedrivit. För det första kan de verka som stödstrukturer för att konstruera sätt att se på och tänka om det fenomen som ska studeras. Hur ska fenomenet som sådant förstås och vad för typ av data ska därmed samlas in? För det andra är det med hjälp av olika teorier jag analyserar och skriver fram fenomenet. De ger stöd för att se praktiken mer systematiskt och på ett strukturellt plan. De hjälper till att höja sig över det partikulära, men utan att tappa siktet på den konkreta praktiken. Slutligen används olika teoretiska ramar för att tolka och förstå resultaten av analysen. Teorierna skapar därmed sätt att se på och tala om det som studeras. Med hjälp av teorins begrepp och hur dessa

förhåller sig till varandra genereras olika typer av diskurser om fenomenet ifråga. En förhandling om vilka diskurser som ska råda pågår mer eller mindre ständigt. Olika teoretiska infallsvinklar kan förklara och ge ljus åt olika aspekter. Det är en diskursernas kamp. En sådan kamp kan ofta avgöras genom att kritiskt granska vad de här teoretiska diskurserna kan förklara – vilka begreppsrum de rör sig inom. Teorierna utgör en typ av redskap eller en typ av tankefigurer för att se på, förstå och skriva fram den värld och praktik vi lever i och är medskapare av och för att kunna förutsäga vad den praktiken exempelvis leder och inte leder till.

Exemplet: Elevers möte med skolans textvärldar

Det exempel jag ska använda mig av för att visa på dessa tre roller som teorier kan spela utgörs av forskningsarbetet inom projektet *Elevers möte med skolans textvärldar*². I det projektet ska vi³ besvara frågor som rör hur läsandet och skrivandet i skolan ser ut i olika skolämnen (svenska, samhällsorienterande ämnen och naturorienterande ämnen⁴), hur variationen däremellan ser ut och vad den kan bero på. Med den här undersökningen vill vi visa på skillnader och likheter mellan de textkulturer som skapas inom dessa ämnen. Det övergripande syftet med arbetet är att dels ge bilder av hur läsandet och skrivandet kan se ut inom olika ämnesområden, dels förstå på vilka sätt olika textkulturer ger underlag för olika läs- och skrivpositioner. I det ingår frågor som rör integration respektive marginalisering i ett samhälle där förmågan att läsa och skriva är mycket betydelsefull. Resultaten är avsedda att ligga till grund för en diskussion och problematisering av skolans läs- och skrivpraktiker och den enskilde individens situerade läs- och skrivförmåga.

I fokus för studien står elever som inte presterar så väl i skolans läsande och skrivande. Vi är intresserade av att undersöka elever med såväl svenska som modersmål, som svenska som andraspråk. Däremot tar vi inte med elever som bedömts ha specifika läs- och skrivsvårigheter. Som jämförelsegrupp ingår inom varje skolår också en grupp av högpresterande elever. Material samlas in från 60 elever i vardera skolåren 5 och 8 samt 40 elever i andra året på gymnasiet. Hälften av dessa har svenska som modersmål och hälften har svenska som andra-

² Projektet pågår under tiden 1999–2006 och finansieras av Riksbankens Jubileumsfond.

³ I projektet arbetar tillsammans med mig tre doktorander vid Institutionen för lingvistik, Uppsala universitet: Agnes Edling, Jenny Wiksten Folkeryd och Åsa af Geijerstam

⁴ Fortsättningsvis benämns samhällsorienterande ämnen med förkortning ”So” och naturorienterande ämnen med förkortning ”No”.

språk. Två tredjedelar av eleverna har bedömts av sin lärare vara lågpresterande och en tredjedel har bedömts vara högpresterande. I varje klass som ingår i undersökningen studeras 5–7 elever.

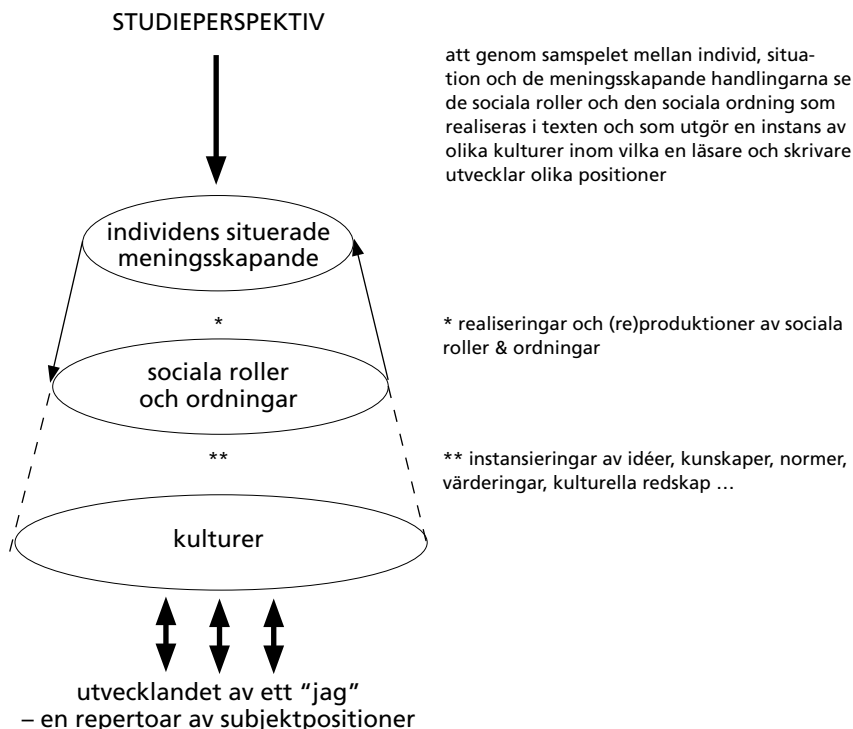
Teorier för att förstå fenomenet läsande och skrivande

Redan i den här inledande beskrivningen av mitt exempel rymmer ett antal uttalanden som är baserade på *ett* sätt att se på läsande och skrivande, till skillnad från andra sätt att se. Det perspektivet utgör en teoretisk plattform för den här studien. Med hjälp av den ses de språkliga sammanhang man ingår i som sammanhang i vilken mening återskapas, omskapas och nyskapas. Det skapas inom olika ramar där vi kan använda olika gestaltningsformer som samtala, lyssna, läsa, skriva, måla, musicera och handla. Dessa gestaltningsformer utgör viktiga källor för att skapa och etablera värderingar och uppfattningar om det egna jaget. Dessa växer fram ur de språkliga sammanhang man ingår i, i de relationer man har till andra deltagare och de sätt att vara som de innebär. En individ är på så sätt medskapare, förändrare och bärare av de språkliga sammanhang hon lever i. Genom dessa socialiseras man till olika former av positioner, man bygger upp en repertoar av sådana positioner och bygger därmed upp och förändrar sin identitet. Kunnandet och däribland förståelsen av sig själv är således inte något statiskt, utan det är situationskänsligt och föränderligt över tid och rum. I ett analytiskt sammanhang tolkas det meningsskapande som vi människor ingår i som en realisering av de sociala roller och ordningar vi har med oss till en situation och de sociala roller och ordningar vi utvecklar i denna situation. Det i sin tur ses som en återspeglning, en instansiering, av den kultur vi lever i och vilka positioner, till exempel vilka läs- och skrivpositioner, vi utvecklar som del av vår identitet.⁵ (se Figur 1 s. 89).

Teorier för att skriva fram läsande och skrivande i tre olika skolämnen

Den teoretiska plattformen pekar ut vad som ska studeras, typ av data som ska samlas in, och tänkbara ingångar för analysen. Perspektivet att läsandet och skrivandet är situerat medför att det är de konkreta pedagogiska läs- och skriv-

⁵ För referenser till dessa teoretiska utgångspunkter se Liberg m.fl. 2002.



Figur 1. Individ, situation och meningsskapande handling – sociala roller och ordningar – kulturer.

praktikerna som ska studeras. Arbetet i klasserna följs under cirka en veckas tid i vår studie. Observationer görs av klassrumsarbetet och de enskilda elevernas arbetsinsatser. Texter som lästs respektive producerats inom de tre olika ämnesområdena samlas in. De enskilda eleverna samtalar också tillsammans med observatören om dessa texter. Läraren ger vidare sin bild av de studerade eleverna och klassrumsarbetet i ett samtal tillsammans med observatören.

Fyra typer av data har därmed samlats in: de lästa och skrivna texterna (lärotext respektive elevtext), elevens sätt att tala om de lästa och skrivna texterna (eleven i lärotexten respektive i elevtexten), ramen för lärandet (klassrumskultur och läroprocessen för de lästa och skrivna texterna), samt elevens sätt att förhålla sig i arbetet (eleven i läroprocessen).

Lärotext/Elevtext

För att skriva fram de texter som läses och skrivs har vi valt fyra textanalytiska delasppekter som i olika studier visar sig vara väsentliga att beakta⁶. För det första beskriver vi hur texten är uppbyggd i ett makro- och mikrostrukturellt perspektiv. Det omfattar hur texten byggs samman med hjälp av en övergripande struktur (en genrestruktur) och med olika former av kohesiva drag, så att det är möjligt för läsaren att bygga en sammanhängande, en koherent, förståelse av texten. Den andra delasppekten rör hur läsaren engageras av och dras in i texten. Exempel på sådana deltagaraktiva drag är att det i texten finns tilltal av olika slag, att utrymme för funktionella tomrum ges för eget tänkande och spekulerande, att svåra ord och begrepp ges en fyllig språklig omgivning, att texten anknyter eller ger ingångar till – står i dialog med – andra texter och att perspektiv som ger underlag för språklig differens⁷ förekommer. Med hjälp av den tredje delasppekten beskrivs i vilken mån huvudreferenterna i texten är partikulära eller generella samt om de är vardagliga eller mer specifikt ämnestekniska. Den fjärde och sista delasppekten rör hur informationstät texten är. De elevproducerade texterna analyserar vi även med avseende på grammatisk korrekthet.

Eleven i lärotext respektive elevtext

De samtal vi för tillsammans med eleverna om texter de läst respektive skrivit vilar på receptionsanalytisk teorigrund. Det är fyra huvudteman som behandlas⁸. De rör för det första elevens läs- och skrivintresse i allmänhet och läs- och skrivvanor i hemmet samt förutsättningar för att kunna läsa respektive skriva den specifika texten ifråga. Ett andra samtalstema är textinnehållet. Ett tredje tema gäller elevens associationer med utgångspunkt i texten till egna eller andras erfarenheter som ligger utanför texten eller rör andra skrivna texter. Inom ramen för dessa båda teman försöker vi fånga om och hur eleven rör sig på ytan och djupet i texten samt ut från texten, dvs. hur rörlig eleven är i och ut från texten. Det fjärde och sista temat berör texten som text, vilken funktion den spelar och hur man gör när man läser respektive skriver en sådan text.

⁶ För referenser till de teoretiska utgångspunkter som legat till grund för dessa analyser se Liberg m.fl. 2002.

⁷ Med språklig differens menas ”skillnader” i betydelse som uppstår när olika tankar, idéer, föreställningar, förhållningssätt osv. ställs mot varandra (se t.ex. Kress, 1989).

⁸ För referenser till de teoretiska utgångspunkter som legat till grund för dessa analyser se Liberg m.fl. 2002.

Läroprocess

Läroprocessen studerar vi genom att dels observera klassrumsarbetet, dels samtala med både läraren och eleverna om vad man gjort i arbetet. Den teoretiska basen för det studiet är hämtad från etnografisk klassrumsforskning och kommunikationsteori. Här har fem delaspekter utkristalliserats som väsentliga att beakta⁹. För det första observerar vi sidor som rör elevens möjlighet att delta i planeringen av arbetet och om och hur elevernas egna förmågor, intressen och erfarenheter tas till vara i arbetet. Den andra delaspekten beskriver i vilken utsträckning uttalad planering och rutiner finns för arbetet, om och hur arbetet motiveras och dess funktion synliggörs samt om och hur stödstrukturer av olika slag ges under arbetets gång. Den tredje delaspekten gäller i vilken utsträckning olika uttrycks- och arbetsformer används (t.ex. drama, bild, musik, experiment; individuellt arbete, grupparbete osv.). I detta inkluderas också om det finns någon form av strukturerad progression i läsandet respektive skrivandet från mer ”enkla” till mer ”avancerade” texter respektive textuppgifter. I den fjärde delaspekten beskriver vi om det förekommer någon diskussion och respons angående strukturella och funktionella nivåer i texterna. Den sista delaspekten behandlar för det första om skillnader i mening (”differens”) avseende exempelvis inställningar, föreställningar, förhållningssätt och så vidare tas tillvara som grund för att skapa ”ny och/eller vidgad” mening, det vill säga nya inställningar, föreställningar, förhållningssätt och så vidare. Inom den delaspekten studeras också i vilken mån läraren tillsammans med eleverna försöker utveckla en dialogicitet. Det kan exempelvis innebära att arbetet har reella mottagare, att kontinuerlig uppföljning och utvecklad respons på arbetet och av resultat eller mål som uppnåtts förekommer och att olika uttrycks- och arbetsformer bygger på varandra – står i dialog med varandra.

Elev i läroprocess

Eleven i läroprocessen studerar vi genom att dels observera elevens arbetssätt i klassrumsarbetet, dels samtala med både läraren och eleverna om hur de arbetar. Även här utgör etnografi och kommunikationsteori den teoretiska ramen. Här har vi kommit fram till tre delaspekter som vi ser som väsentliga för vår undersökning¹⁰. Den första rör elevens aktiva deltagande och initiativkraft i arbetet samt hans/hennes förmåga att kunna motivera och reflektera över sitt arbete. Den andra delaspekten omfattar frågor som rör om och hur eleven planerar och strukturerar sitt arbete. Den sista delaspekten innefattar frågor om eleven

⁹ För referenser till de teoretiska utgångspunkter som legat till grund för dessa analyser se Liberg m.fl. 2002.

¹⁰ För referenser till de teoretiska utgångspunkter som legat till grund för dessa analyser se Liberg m.fl. 2002.

på egen hand och av egen kraft använder sig av ”differens” och ”dialogicitet” i sitt arbete.

Två elever i blickpunkten

I det följande ska resultaten från analyser av två elevers läsande och skrivande sättas i fokus. De båda eleverna är pojkar och går i samma klass, skolår 5. Den ena har svenska som sitt förstaspråk (fortsättningsvis: P4:1) och den andra har svenska som sitt andraspråk (fortsättningsvis: P3:2). Båda har bedömts vara lågpresterande av sin lärare. De är båda ganska fåordiga och tillbakadragna i de samtal som observatören för med dem. P4:1 visar inget större intresse för skolan eller läxor. Han läser en del ungdomsböcker hemma på kvällarna, men att skriva tycker han är tråkigt och undviker det helst. P3:2 visar något större intresse för skolan och menar att läxor ska man göra. Han tycker att det är kul men svårt att läsa, däremot menar han att skrivandet går bra. Han tycker om sagor och läser sådana ibland på kvällarna. Båda pojkarna menar att det är viktigt att kunna läsa och skriva för att kunna få ett bra arbete. I framtiden vill de arbeta med samma saker som sina pappor inom servicesektorn respektive tillverkningsindustrin.

Bilder av lärotexter och elevtexter

Bland de lärotexter pojkarna har läst i skolarbetet har vi valt att studera sagan om pojken som åt i kapp med jätten, en text om upptäcktsresor under 1400-talet och en text om luften. Inledningarna till de båda senare texterna återges här för att ge en bild av dem:

Lärotext 1

Upptäcktsresorna

Precis som kineserna ansåg att Kina var världens centrum, tyckte européerna att Europa låg i världens mitt. När européerna kom till andra världsdelar tänkte de sig att de upptäckte nya kontinenter, trots att där redan bodde människor.

Varor från andra världsdelar

Även om européerna tyckte sig vara överlägsna andra folk, ville de gärna ha varor från länder i andra världsdelar. Silke från Kina och elfenben

från Afrika var mycket eftertraktat. Men helst av allt ville européerna ha kryddor från Indien. Peppar hade till exempel lika högt värde som silver. Den som handlade med kryddor kunde bli oerhört rik.

.....

Ur: Levande Historia, åk 5

Lärotext 2

Vad är luft?

Luft är en blandning av olika gaser. Mest är det kväve och syre, men det finns också koldioxid, vattenånga och många andra gaser. Eftersom man inte kan se gaserna och inte känna lukten av dem får man lätt känslan av att de inte finns. Det är väl därför man ibland säger: ”Det är bara luft”, när man menar att det inte är någonting.

Men luft är verkligen någonting. Tänk bara på det livsviktiga syret. Vi kan svälta i veckor. Vi kan klara oss utan vatten i flera dagar. Men tar syret slut, då gäller det minuter.

.....

Ur: Globen, åk 6

Bland de texter de båda pojkarna skrivit, har vi valt en sagotext, en text om Nederländerna och en text om experiment med luft. De återges här i sin helhet.

Sagotext (P4:1)

Det var en gång tre häxor som var osams. En var elak, en var elak–snäll och den sista var snäll. Den snälla och den elaka var arga på mellanhäxan så de förvandlade henne till en gris med vingar. Den elaka häxa rövade bort den snälla prinsessan Rosenknopp och skulle förvandla henne till en gris med vingar. Hon missade med sina trollstrålar så prinsessan blev inte förvandlad. Så smet prinsessan igen. Häxan fångade henne igen. Hon stängde in Rosenknopp i en grotta. Som vaktades av en drake. Men Den snälla häxan hade en vit katt för att hon är snell och katten luktade sig till Rosenknopp och den snella häxan kom för bi

draken Och redade Rosenknopp. Och förvandlade häxan till en potatis.
SLUT på historien.

Sagotext (P3:2)

Det magiska kastspötet

Det var en gång en pojke som hette Jimmy. Han tyckte om att fiska. En gång när Jimmy gick ner till sjön för att fiska fick han två gäddor och tre abborrar. Jimmys mamma blev väldigt glad när hon fick fiskarna. En gång när Jimmy skulle fiska började det nappa på första kastet. Fisken drog nästan ner honom i vattnet. Jimmy var så trött. Han orkade inte dra in fisken. När den ryckte till tappade han fiskespöt. Jimmy blev ledsen för det var det enda fiskespö han hade. Jimmy gick hem och frågade sin mamma om han kunde få köpa ett nytt. Han fick köpa ett nytt kastspö. Han gick ner till fiskeaffären och köpte ett. Det tog inte många dagar innan Jimmy förstod att det var något särskilt med det nya kastspöt. Varje gång han var ute och fiskade fick han napp. Och det var inte små fiskar. Nej alla vägde minst 8 kg! Eftersom Jimmy nu alltid fick fisk kunde han börja sälja. Efter ett år var han miljonär och levde lyckligt tack vare det magiska kastspöt.

Text om Nederländerna (P4:1)

fakta om nl
Det har monarki
och det bor ca 15 miljoner meniskon
i nederländerna.
Huvuds Amsterdam
Språk hollenska
Mynt 1 guld = 100 sent

Det är stor risk för
översvemningar der för
har man bygt vallar. De är jorda
av lera sten och sand

Text om Nederländerna (P3:2)

Nederländerna

Landet ligger lågt. Det är risk för översvämning. Man har byggt valar som skydd. Man får nytt land att odla på. Man odlade tulpaner.

Text om luft (P4:1)

Försök med luft

1. Vi gjorde en boll av papper

2. Vi vände glaset upp och ner. Den är torr

1. Ljuset kvävs när man sett en glaset över

vi ställde ett glas i snö. Det hender inget

vatten kommer från luften

De sjunker

Den fylls med vatten

Det finns luft i krukorna

Det är luft i hjorden

Det går att flyta

Text om luft (P3:2)

Försök med luft

1.

1. Jag tror att det blir fuktigt.

2a) Det blev imigt

b) För att kallt och varmt blir imigt

3. Luft innehåller vatten

2.

1. Det bubblar för att det finns luft i flaskan

2. Det finns luft i krukorna

3. Det finns luft i jordklumpen.

3.

1. När man sätter ner glaset rakt bubblar det inte

2. Det kommer bubblor när man sätter ner glaset

3. När man sätter ihop glaset kan man flyta över luften till andra glaset

4.

1. Stora balongen vägde mest.

5.

1. Luften tar imot.

1. Jusett kvävs när luftentar slut.

Både sagotexten som läses och pojknarnas egna sagor är lättillgängliga och självbärande texter. De rör konkreta men fiktiva händelser och är skrivna i ett vardagligt språk. Det finns många drag i dem som engagerar och drar in läsaren i texten. I pojknarnas sagor finns endast få grammatiska avvikelser. Lärotexterna om upptäcktsresor och om luften är däremot mer komplexa, innehållstäta och rör mer generella förhållanden. Många ord och formuleringar som används är fackspråkliga. I texten om upptäcktsresor förekommer inga specifika textdrag som drar in läsaren i texten. Några sådana kan man dock finna i texten om luften. Dessa båda texter är relativt typiska exempel på texter som man kan finna inom de samhällsorienterande och naturorienterande ämnena. Pojknarnas egna texter om Nederländerna och om luften är också ganska innehållstäta och berör mer generella förhållanden. De är inte så väl sammanhållna som texter betraktat. Grammatiskt sett finns många avvikelser från normen och de saknar helt läsarindrag. De utgör snarast kondenserade listor. P4:1s text är dessutom mycket svårtillgänglig och kryptisk till sitt innehåll. Dessa bilder är inte helt ovanliga för de lågpresterande elevernas egenproducerade texter i svenska respektive samhällsorienterande och naturorienterande ämnen.

Bilder av eleven i lärotextern respektive elevtexten

I samtal med pojkarna visar det sig att de förhåller sig något olika i de här texterna. I samtal om sagorna, både den de läst och den de skrivit, är de något mer aktiva än i samtal om övriga texter. De tar en del egna initiativ och utvecklar på egen hand vad sagorna handlar om. De uttrycker också ett visst intresse för den här typen av text. P3:2 säger bland annat om den egenproducerade sagan att han ska ta med sig den hem, för att visa upp och läsa för familjen. De kan också räkna upp flera olika drag som är typiska för sagor. Dessa sagor verkar vara ganska levande för de här pojkarna.

I samtalet om texterna om upptäcktsresor och om luften visar pojkarna att de har vissa förkunskaper i de båda ämnena, men de svarar mycket enstavigt och tar inga egna initiativ. Några få undantag från detta kan man se antydande till när samtalet kommer in på mer farofyllda och i viss mån fantasieggande aspekter av ämnena. Med mycket stöd från observatören kan de ändå komma fram till vad texterna i stora drag handlar om. P4:1 är dock mer aktiv än P3:2 när det gäller att förklara en del centrala ord och begrepp i texterna. Däremot visar de ingen

större medvetenhet om att det finns några specifika drag som karaktäriserar den här typen av texter. Till skillnad från sagotexten menar de dock att man läser sådana här texter för att lära sig något och att de handlar om verkliga saker. Det här är texter som tycks ha en viss levnadspotential för de här pojkarna. Med mycket stöd och hjälp kan texterna blomma upp och ges liv.

Liknande förhållanden gäller för P3:2s samtal om de egenproducerade texterna om Nederländerna och luften. Han kan också tänka sig att ta med dem hem och låta pappa läsa dem. Men han har aldrig gjort det. De här texterna verkar på så sätt ha en viss levnadspotential för P3:2. Det normala är dock att dessa texter inte läses av någon, utan de läggs bara ner i bänken. P4:1 är däremot mycket svår att få att säga något över huvud taget om sina skrivna texter i dessa båda ämnen. Han uttrycker bara ett enormt ointresse för dem. De ska ju bara läggas i bänken. Båda pojkarna menar också att när de skriver texter som den om Nederländerna så skriver de helt enkelt av från textboken. P4:1 säger att om man använder bokens ord behöver man inte tänka så mycket. För P4:1 tycks dessa båda texter vara helt döda.

I samtalen om sagotexterna och om de båda lärotexterna i So och No tycks de här båda pojkarna befinna sig inom zonen för proximal utveckling. Dessa texter är eller kan göras levande för dem tillsammans med någon annan som kan stödja dem i samtalet. Detta gäller också för P3:2 vad gäller hans skrivna texter i So och No. Vi kan dock finna en tendens till en fallande skala av aktivitet. Sagorna är de texter som engagerar pojkarna mest, därefter kommer lärotexterna i So och No där de har vissa förkunskaper i ämnena. För P3:2 kommer sedan de egna skrivna texterna i So och No. Han tycker att hans skrivande går ganska bra. P4:1s motsvarande texter får dock i samtalet inget som helst liv och han går här inte in i någon zon för proximal utveckling.

Bilder av läroprocessen och eleven i läroprocessen

Texterna har vuxit fram i helt olika kommunikativa sammanhang, inom ramen för mycket olika läroprocesser. Sagotexterna har ingått i flera dagars arbete med att tillsammans läsa olika sagor och tala om dem på en mängd sätt. Den egenproducerade sagan har också skrivits i två olika versioner, ett skrivande som följts upp med enstaka samtal. Arbetet har omfattat en elevorienterad, en strukturerad och i viss mån reflekterande läroprocess, där språkliga differenser utnyttjats till viss del för att skapa mening och en god dialogicitet fyllt arbetet. Dessa texter är framvuxna i ett aktivt och levande språkrum. Det finns ett kommunikativt flöde i verksamheten där ett yttrande bygger vidare på ett annat yttrande.

Läsningen av texten om upptäcktsresor har introducerats genom några mer eller mindre slutna frågor om vad eleverna känner till om den här historiska

perioden. Sedan har eleverna fått i uppgift att läsa texten på egen hand och svara på några frågor givna av läraren. Svaren på dessa frågor ska ingen läsa. Här kan man se ett första brott i kommunikationskedjan. Arbetet har sedan följts av ett grupparbete kring olika fenomen under den här historiska perioden. I det grupparbetet har några grupper använt den här texten som underlag för sitt arbete, medan andra grupper använt andra texter. Arbetet med läsningen av texten om upptäcktsresor har sålunda i sin inledning varit orienterat gentemot elevernas egna erfarenheter. Arbetet har varit väl strukturerat, men eleverna har inte deltagit i planeringen. Man har heller inte diskuterat textens struktur eller funktion. Det finns med andra ord ingen dialog kring texten med undantag för de inledande frågorna. Differens används inte heller för att skapa ny mening. Det är ett språkrum som inledningsvis har ett visst liv, men som sedan dör ut och eleverna lämnas åt sig själva. En dialog med texten måste de om möjligt skapa själva.

En liknande situation finner vi för lärotexten om luft, om möjligt ännu mer sparsmakad vad gäller den inledande dialogen. Den här texten har utgjort utgångspunkt för laborationer om luft och läsande av andra texter i dessa laborationer. Eleverna har i grupp genomfört en mängd experiment. De har samtalat om vad de kommit fram till och sedan har var och en för sig skrivit ner detta. Däremot är det ingen som ska läsa de texter de skriver. Återigen finner vi ett språkrum som har ett visst liv, men eleverna är mycket lämnade åt sig själva att skapa detta.

Texten om Nederländerna är däremot producerad mer eller mindre i ett kommunikativt vakuum, där eleverna inte varit i fokus för arbetet. Ingen dialog förekommer och differens har inte använts för att skapa mening. Dock finns struktur i arbetet, men det är läraren som planerat det hela utan någon diskussion med eleverna. Eleverna har här valt var sitt land att skriva om på egen hand. Som stöd för arbetet finns läromedel att hämta stoff från, och några punkter, skrivna på tavlan, om vad man kan eller snarare bör ta med i sin text.

Alla de här beskrivna läroprocesserna påminner om varandra på så sätt att de är väl strukturerade. Eleverna är däremot inte alls involverade i planeringen av arbetet. Viss variation finns vad gäller uttrycksformer, men läsande och skrivande dominerar, och det åtföljs av samtalande bara i vissa fall. Andra uttrycksformer som bildskapande, musicerande och experimenterande förekommer mer sällan. Läroprocesserna skiljer sig däremot åt med avseende på hur de drar in eleverna i arbetet och ger underlag och skäl för dem att aktivt engagera sig i arbetet. Sagotexterna är omgivna av en mängd diskussioner om varför man läser sådana texter, vad man kan lära sig av dem och hur de är uppbyggda. En utvidgad form av dialogicitet och differens är i bruk. Det är inte alls möjligt att finna vid läsning och skrivning av texterna i So och No.

Pojkarnas arbetsinsatser är oavsett vad som behandlas och hur det behandlas mycket sparsmakade. Man kan dock se en antydning till ett något mer engagerat arbetssätt när det gäller läsandet och skrivandet av sagotexterna. Vidare kan man hos P3:2 se ett något större engagemang i arbetet än hos P4:1. P4:1 är direkt ointresserad och uppvisar en minimal arbetsinsats. P3:2 på andra sidan försöker vara öppen för lärandet och tar tacksamt emot hjälp av olika slag. Men han tar inte några egna initiativ.

En kombination av bilder

En mer sammansatt bild ger vid handen att de här pojkarna inte uppvisar ett särskilt uttalat intresse eller engagemang för läsning och skrivning. Men när det gäller texter och textuppgifter som de av olika anledningar har intresse för eller när de har viss förkunskap i ämnet, så klarar de läsandet och skrivandet betydligt bättre än i andra fall. Typen av genre verkar ha betydelse för dem. Mer fantasieggande och utmanande ämnen tycks också vara lockande för dem. Den berättande formen av text som sagorna utgör, visar de ett visst intresse för. Den formen klarar de också att läsa och skriva utan problem. I detta fall understöds också deras intresse för sagogenren av att läroprocessen ger utrymme för att i ett socialt rum ge liv åt dessa texter. De mer informativa lärotexterna som förekommer i So och No är inte lika intresseväckande för dem, med visst undantag för när ämnet blir lite mer dramatiskt inriktat. Med mycket stöd och hjälp kan de ändå komma fram till huvudinnehållet i de här texterna. Däremot skiljer sig pojkarna åt något i skrivandet av informativa texter. P4:1 är mycket svår att få engagerad. Inte ens det kollektiva samtalsstöd från kamraterna som finns i skrivandet av laborationstexten om luft tycks ändra hans totala intresse för skrivande. Detta stöd tycks för P3:2 däremot ha viss betydelse för hans förmåga att producera en läsbar text.

En sammanfattning av dessa pojkars läs- och skrivförmåga är att de är genre- och innehållsstyrda. De är också i stort behov av många kommunikativa stödstrukturer för att kunna använda sig av läsandet och skrivandet. I de fall de är deltagare i textkulturer som karaktäriseras av att man läser och skriver fantasieggande texter i berättandets form i ett levande kommunikativt rum så lyckas de skapa sig en relativt sett aktiv läs- och skrivarposition. Med andra ord kan man säga att dessa båda pojkar har potential för att kunna bygga vidare på sin läs- och skrivaridentitet. P3:2s potential och även läs- och skrivarrepertoar tycks dock vara något mer omfattande än P4:1s.

Teorier för att tolka resultaten

En teoretisk ram för tolkning av de bilder av olika elevers läsande och skrivande som framträder i studien är att se var på vägen mot lärande av ett utvecklat läsande och skrivande som dessa elever befinner sig inom olika kontexter. En analytisk dimension för att betrakta lärande rör interna psykologiska aspekter som förhållningssätt, motivation, intresse, tidigare erfarenheter och förkunskaper. En andra analytisk dimension rör den externa sociala interaktionen runt omkring de uppgifter som ligger till grund för ett lärande.¹¹

En kombination av dessa dimensioner, individens förhållningssätt och möjlighet att känna delaktighet och hans/hennes möjlighet att delta i skapande av texter i den pedagogiska kontexten, ger upphov till en rymd inom vilken vi kan tala om olika vägar till lärande (se Figur 2 s. 101). Den första dimensionen (horisontellt led) omfattar olika förhållningssätt en individ kan ha till ett meningsskapande, sitt lärande och sin kunskap. En form är ett negativt förhållningssätt som leder till en mer avvisande hållning. En andra form är ett instrumentellt förhållningssätt. Det innebär att man ser meningsskapandet som något ägt av andra, men man kan lära sig att bemästra det: ”jag ska lära mig att läsa och skriva, för att mamma och pappa vill att jag ska klara min utbildning”. Det är yttre faktorer som styr till stor del. Det kan vidare vara förhållningssätt som benämns ”utifrån-integrativt” respektive ”inifrån-integrativt”. Inom ramen för dessa är man på väg att göra meningsskapandet till något man starkt kan identifiera sig med – att appropriera meningsskapandet. Den förra formen innebär att man ser meningsskapandet som något kollektivt ägt, man känner ett visst delägarskap: ”jag vill kunna läsa och skriva, utan att det kommer att inta en särskild framträdande plats i mitt liv”. ”Inifrån-integrativt” innebär att man ser meningsskapandet som något man känner delägarskap i och som man helt och hållet kan identifiera sig med: ”jag är läsare och skrivare”.

Den andra analytiska dimensionen (vertikalt led) rör deltagandet. Skapande av olika texter, talade och skrivna, rör allt från att i ett kollektiv kunna delta utan egna bidrag, man är lyssnare, till att helt på egen hand både kunna initiera språkandet och vara en aktiv huvudaktör. Ett antal mellansteg finns däremellan. De består av mer eller mindre styrt deltagande.

Den övre delen i LÄRANDERYMDEN karaktäriseras av ett lärande som framför allt domineras av en reproduktion av vad andra säger, skriver och gör.

¹¹ För referenser till de teoretiska utgångspunkter som legat till grund för dessa tolkningsramar se Liberg m.fl. 2002.

Meningsskapandet är:	Avvisat	Bemästrat ----- Approprierat		
		instrumentellt	utifrån-integrativt	inifrån-integrativt
Förhållningssättet är:	negativt att se menings- skapandet som något ägt av andra och man är inte intresse- rad av att kunna det	att se menings- skapandet som något ägt av andra, men man vill lära sig att bemästra det	att se menings- skapandet som något kollektivt ägt – att känna delägarskap utan att helt identifiera sig med detta	att se menings- skapandet som något kollektivt ägt – att känna delägarskap som man helt och hållet identifierar sig med
Deltagandet innebär:		<p style="text-align: center;">RYMD FÖR LÄRANDE OM</p>		
– att i ett kollektiv kunna delta utan egna bidrag – vara lyssnare				
– att i ett kollektiv kunna bidra med starkt styrda bidrag				
– att i ett kollektiv kunna bidra med både styrda och icke-styrda bidrag				
– att i ett kollektiv kunna initiera och bidra med både styrda och icke-styrda bidrag				
– att helt på egen hand kunna initiera och bidra med både styrda och icke-styrda bidrag – vara huvudaktör				

Figur 2. Läranderymd med några tänkbara vägar för lärande.

Den nedre delen rymmer mer av egen produktion och reflektion. Lärande som förekommer i den vänstra delen av rymden är mer instrumentellt inriktat. Och lärande som rymts i den högra delen innebär ett integrativt närmande till kunskaperna. Mer generellt gäller att målet med undervisning är att nå ner till det nedre högra hörnet i denna läranderymd. Beroende på elevens förhållningssätt ligger startpunkten mer eller mindre långt till vänster i den övre delen. Vägen går sedan dels mot att göra detta till något man kan identifiera sig med (dvs. att

röra sig från vänster till höger i läranderymden), dels mot att kunna bidra med mer och mer (dvs. att röra sig uppifrån och ner i rymden). Ett mycket stort steg för många är att kliva ur en avvisande roll och in i själva läranderymden.

I den här tolkningsramen ses imitation som *ett* verksamt sätt att lära sig att komma in i ett språkande. Man återger helt och hållet vad som sagts och gjorts av någon annan. Man bidrar med starkt styrda bidrag. Den norske pedagogen Dale menar dock att fenomenet imitation som en väg till lärande måste kvalificeras och preciseras. Han pekar på att det kan ses som ett kreativt sätt att lära sig något, om det innebär att man förstår det man gör. Ett sådant exempel kan vara barns rollekar. Han menar dock att man måste skilja det från det han benämner som dressyr. Det är en form av imitation utan förståelse. Den här skillnaden kan exempelvis ses i olika barns sätt att skriva av i skolan. Barn som imiterar i sitt kopierande, kan också tala om innehållet i den text de kopierat. Barn som däremot kopierar en text som en ren dressyrhandling, har inget grepp om vad de skrivit och kan inte berätta vad texten handlar om. Imitation kan med andra ord sägas vara ett mycket starkt styrt meningsskapande, ett återskapande. Dressyr kan å andra sidan inte räknas som en meningsskapande verksamhet på textnivå. Däremot kan dressyr innebära att man skapar en förståelse för och en mening om aktiviteten som sådan. I avskrivande utan förståelse för textens innehåll, kan själva skrivandet ändå innebära att man har en förståelse för att man skriver för att kommunicera med andra.

Reproduktion innebär att man omskapar något man tidigare varit med om, hört eller läst. Det betyder att man inte skapar det på exakt samma sätt som förebilden, utan olika typer av enklare omformuleringar kan ingå. Man utgår från en mall, ett mönster, inom vilket man håller sig. Det kan därmed sägas vara ett inte så starkt styrt meningsskapande. Produktion däremot är mer förknippat med nyskapande. Många olika erfarenheter och upplevelser från andra sammanhang ger stöd och impulser för ett sådant nyskapande. Man kan också distansera sig till sina och andras varande, görande, sägande och tänkande – sina och andras rutiner, och reflektera över det. Det är ett verksamt sätt att bli medveten om sina egna och andras antaganden och för-givet-taganden. Fältet för reflektion kan variera allt från enskilda händelser, till att omfatta hela normsystem. Olika nivåer för reflekterande är att fokusera vardagstänkandet, att fokusera det praktiska handlandet för att uppnå vissa mål, att mer systematiskt relatera olika teorier med det praktiska handlandet, och att fokusera det egna medvetandet och det egna reflekterandet.

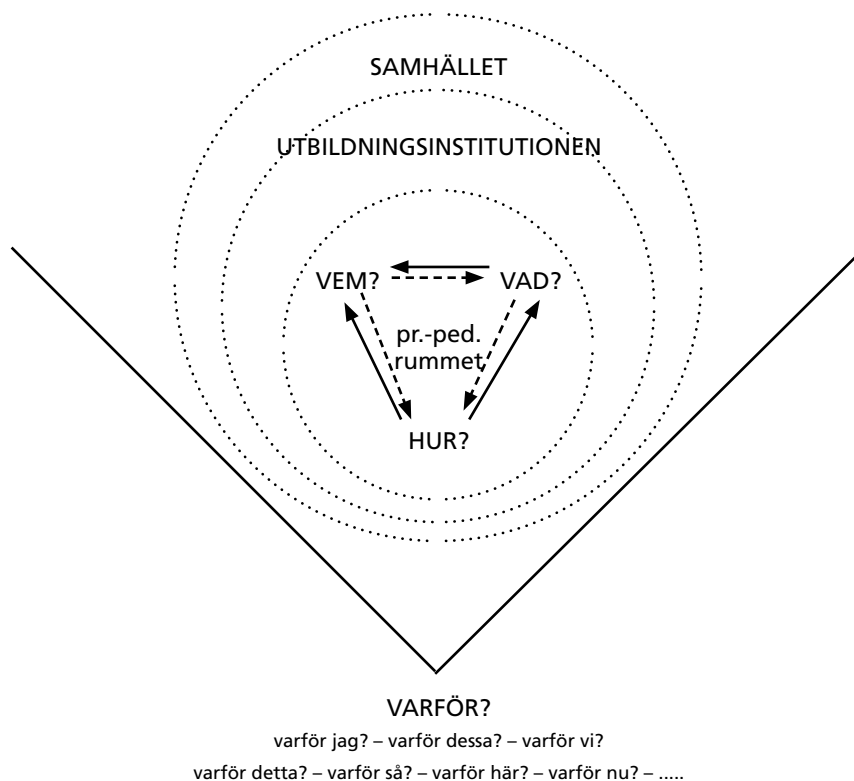
Beroende på vilka texter det gäller kan vi se att P4:1 och P3:2 befinner sig på olika platser i LÄRANDERYMDEN när de samtalar med observatören om dessa texter. I fallet med sagotexterna befinner de sig i den nedre högra delen

av rymden. Medan i fallet med övriga texter befinner de sig snarast i den övre vänstra delen. Här kan man dock se en viss skillnad mellan texter och de båda pojkarna. P3:2 ligger i den övre vänstra delen mer mot mitten av läranderymden för både lästa och skrivna texter i So och No än P4:1. Båda pojkarna ligger mer mot denna mitt för de lästa texterna än de skrivna. I fallet med de skrivna texterna i No och So ligger P4:1 nära gränsen mot att gå in i en avvisande hållning.

Det ovan diskuterade lärandet sker i ett praktiskt-pedagogiskt rum och kan därmed tolkas inom en vidare teoretisk ram, inom en DIDAKTISK RYMD. Framträdande frågeställningar inom en sådan rymd rör de aktörer som ingår i det praktiska pedagogiska rummet, vad det är som lärs, hur detta lärs och i vilka yttre kontexter – utbildningsinstitutionerna och samhället – lärandet ingår (se Figur 3 s. 103). Svaret på frågan vem som ska lära sig styr vad som lärs. Svaret på vad som lärs motiveras tvärtom av vem som ska lära sig detta. Det ger svar på frågan Varför detta?. Svaren på dessa frågor styr vidare hur detta lärs och sättet varpå något lärs motiveras av vem det är som ska lära och vad denna individ lär. Det ger därmed svar på frågan Varför så?. I centrum står lärlingen, hans behov, motiv och förutsättningar för lärande. Ju större gapet är mellan lärlingens förutsättningar för att kunna lära det som ska läras, desto mer behövs ett aktivt bearbetande i en läroprocess. Läroprocessen och dess olika aspekter (exempelvis uppdelning av målet för lärandet i delmål, arbetssätt och tekniker, former av språkande och lärar- och kamratstöd) utgör på så sätt den avgörande länken mellan den som ska lära sig och vad denna individ ska lära sig. Så fort läroprocessen sätts i verksamhet så förändras naturligtvis både svaren till frågorna Vem? och Vad? och förhållandet dem emellan. Läroprocessen är med andra ord en aktiv och dynamisk process som till resultat kan få den lärande att närma sig eller fjärma sig från det som ska läras.

Resultaten från den här studien tyder på att gapet mellan de båda pojkarnas förutsättningar för att läsa och skriva sagotexter och att faktiskt kunna läsa och skriva sådana texter inte är så stort. De läroprocesser som de ingår i tenderar också att mycket aktivt överbrygga detta gap och starkt stödja ett närmande mellan pojkarna och texterna. Läroprocesserna skapar i det här fallet ett verkamt möte. Gapet mellan pojkarna och texterna i So och No är betydligt större. Men paradoxalt nog finns i detta fall inte alls lika starka läroprocesser som ger stöd för ett verkamt möte. I några fall tenderar de snarare att fjärma pojkarna från texterna.

Förmågan, glädjen och lusten att läsa och skriva är med andra ord inget absolut, utan kan variera från en situation till en annan, från ett ämne till ett annat osv. Transfer av förmågan att läsa och skriva i ett ämne till ett annat eller från



Figur 3. En didaktisk rymd.

tidig ålder till senare ålder är inte alltid givet och särskilt inte för de mindre läs- och skrivvana eleverna. Läs- och skrivutvecklingen är situerad och därmed en del av alla ämnen och under hela skolgången.

En pedagogisk följdfråga till de resultat och tolkningar som presenterats ovan är hur man dels kan utgå från de pedagogiska och kommunikativa potentialer som finns i de här förekommande läroprocesserna, dels elevernas potential av läs- och skivarpositioner, för att utöka dem till att också inkludera ett mer aktivt och så småningom mer självständigt meningsskapande inom textkulturer de inte har så stort intresse för eller stor vana av att delta i. Ett tänkbart svar i just de här två pojkarnas fall är att använda lärotexter och textuppgifter med fantasieggande innehåll i berättandets form som utgångstexter i både samhälls- och naturorienterande ämnen och sedan låta dessa stå i dialog med mer informativa lärotexter och skrivuppgifter. Vidare att låta de läroprocesser som dessa lärotexter och skrivuppgifter ingår i genomsyras av en utvidgad form av dialogicitet

och differens. En framträdande anledning till att berättandets genre kan vara en ingång i en textkultur för en läsare och skrivare är att den genren som sitt ämne har tänkande och kännande subjekt som man mer direkt eller indirekt kan identifiera sig med. Den här genren drar på så sätt in sin läsare och skrivare som en aktiv deltagare och medskapare. Har dessa texter dessutom ett utmanande och fantasieggande innehåll kan detta indrag bli än mer påtagligt. En utvidgad dialogicitet och differens i det rum som texterna är en organisk del av, ger vidare möjlighet till ytterligare indrag och till att finna och utnyttja läsarens respektive skrivarens zoner för proximal utveckling.

Frågor vi därmed kan ställa oss i ett läs- och skrivpedagogiskt sammanhang är hur vi ska välja lärotexter och skrivuppgifter, hur vi ska arbeta över traditionella ämnesgränser och hur vi ska skapa läroprocesser med kommunikativa rum som ger elever möjlighet att bli ett med olika former av texter och textuppgifter i genuina möten och meningsskapande aktiviteter. Det är med andra ord frågor som rör hur vi skapar aktiva och verksamma textkulturer. Det är frågor som måste ställas för att inte elever som de här pojkarna i sitt vuxna liv ska löpa risken att exkluderas från stora delar av de textkulturer vi lever i och därmed från stora och betydelsefulla sektorer i samhället. Redan här i skolår 5 kan man se en tydlig tendens till att de här pojkarna är på väg att marginaliseras och även marginalisera sig själva inom de samhälls- och naturorienterande textkulturerna. De har ingen social förankring eller redan etablerad läsar- eller skrivarposition att utgå från i de här diskurserna, och skolarbetet tycks inte heller bidra till att de skapar det i någon större utsträckning. Faktorer som kan vara verksamma i en marginaliseringsprocess av det här slaget är således bland annat ovana av och/eller ointresse för att delta i en viss typ av genrer, ämnesdiskurser och/eller gestaltningsformer som läsande och skrivande, i kombination med lärorum som utgörs av kommunikativa vakuüm.

Slutord

Det vi sett exempel på här är ett antal i stunden frysta bilder av de studerade eleverna, några ögonblicksbilder av läs- och skrivpraktiker i skolan. Den teoretiska plattformen och de teoretiska redskapen och tolkningsramarna har varit behjälpliga för att skapa dem. Det är bilder som med stor sannolikhet kommer att se annorlunda ut för den enskilde individen vid ett annat nedslag i den här typen av praktiker. Eller så kommer de att se annorlunda ut för att man använder andra teoretiska redskap. Praktisknära material är rika på så sätt att man kan återvända till dem med nya frågeställningar och nya infallsvinklar. Inom prax-

isnära forskning kan man med andra ord aldrig komma att uttömma materialet eller ge ”heltäckande” bilder. Det man kan är att försöka finna ett verksamt språk för den komplexa och föränderliga praktik vi alla lever i. En viss likhet finns mellan det arbetet och konstens uppgift som Sven Delblanc resonerar om den i romanen *Grottmannen*¹²:

... måste man söka ett språk för just detta, som undandrar sig språket. Att bara säga det som kan sägas är konstens svek. Att försöka säga det osägbara – som kärleken – är en sann uppgift för konsten. Att misslyckas är dess bestämmelse. Men i det ögonblick då det omöjliga nästan blir möjligt, i det ögonblicket blir konsten till. Att bara välja det möjliga innebär konstens självstypning och slutliga död.

¹² Delblanc, 1977:125.

Litteratur

- Dale, Erling Lars (1998). Lärande och utveckling i lek och undervisning, I: Ivar Bråten (red.) *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur, s. 33–59.
- Delblanc, Sven (1977). *Grottmannen*. Stockholm.
- Garfinkel, Harold (1972). Studies of the Routine Grounds of Everyday Activities. I: D. Sudnow (ed.) *Studies in Social Interaction*. New York: Free Press.
- Kress, Gunther (1989). *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Liberg, Caroline, Edling, Agnes, Folkeryd, Jenny W. & af Geijerstam, Åsa (2002). Analys- och tolkningsramar för elevers möte med skolans textvärldar. I: Lise Iversen Kulbrandstad og Gunvor Sjølie (red.) ”På Hamar med norsk”. *Rapport fra konferansen ”Norsk på ungdomstrinnet” januar 2001. Del I: Skrivning og lesing*. Elverum: Høgskolen i Hedmark: Rapport nr. 11. 2001, s. 21–32.
- Wittgenstein, Ludwig (1953/1978). *Filosofiska undersökningar*. (Svensk översättning av Filosofische Untersuchungen, Anders Wedberg) Stocholm: Bonniers.

Om praxisnära grundforskning

Ference Marton

Professor i pedagogik vid Göteborgs universitet och bedriver forskning om hur lärande görs möjligt/omöjligt av den lärande själv och av andra.

Grundforskning drivs av en strävan att öka vårt vetande, praxisnära forskning drivs av en strävan att förbättra praxis. Författandet av detta kapitel drivs av en strävan att visa att de tre sakerna, nämnda i föregående mening, kan göras på samma gång. Jag kommer att försöka visa detta genom ett exempel.

Eftersom grundforskning är teoretisk och praxis är praktisk, behöver vi en teori och en praktik som förenas i detta exempel. Teorin är en teori om lärande och praktiken är skolans praktik. Eftersom skolans praktik sällan bygger på en teoretisk grund, måste vi ha ett särskilt arrangemang för att få ihop de två. Först beskrivs arrangemanget, sedan teorin, sedan exemplet. Kapitlet avslutas med ett försök att peka ut teorin i exemplet.

Arrangemanget: "Learning Study"

Teorin som skisseras nedan är en teori om hur det sätt som lärandets objekt² behandlas i klassen begränsar och möjliggör elevernas lärande vad detta objekt beträffar. Vi ville därför verka i situationer där lärandets objekt utgör ett samtalsämne för lärare. Detta blir möjligt om flera lärare som undervisar om samma lärandets objekt kommer samman, vilket är fallet i en japansk "lesson study" som utgjorde en viktig inspirationskälla för oss.

¹ Detta kapitel bygger delvis på några tidigare publikationer, nämligen Pang & Marton (2003), Lo, Marton, Pang & Pong (2004) och Marton, Runesson & Tsui (2004). Jag tackar mina medförfattare för att de ädelt gick med på att så skulle ske, jag tackar Yvonne Tizard för utmärkt hjälp med språkliga bearbetningen samt Lisbetth Söderberg som – häpnadsväckande nog – fick ihop det hela. Kapitlet skrevs inom ramen för forskningsprojektet "Lärandets nödvändiga villkor", finansierat av Vetenskapsrådet.

² "Lärandets objekt" syftar på det som eleverna förmodas lära sig, t.ex. att förstå skillnaden mellan andel och antal, att kunna beräkna den gemensamma nämnaren för två bråkter, att kunna resonera kring förändringen i en varas pris utifrån förändringar i tillgång och efterfrågan.

Stiegler och Hiebert gjorde begreppet känt internationellt i sin bok *The teaching gap* (1999). De hävdar att den utbredda användningen av lesson study i den japanska skolan ger lärarna en modell för en kontinuerlig skolbaserad professionell utveckling. Stiegler och Hiebert ser det som ett av de viktigaste skälen till framgången med reformerna för klassrumspraktik i Japan efter kriget och japanska elevers höga prestationer jämfört med elever från andra länder vid internationella jämförelsestudier. De två forskarna förklarar logiken i lesson study på följande sätt:

Utgångspunkten för lesson study är enkel: Om man vill förbättra elevernas lärande är det mest effektiva att fokusera på en lektion i klassrumsmiljö. De pedagogiska förändringarna planeras från första början i själva klassrummet. Utmaningen blir att identifiera vilka slags förändringar som kommer att förbättra elevernas lärande i klassrummet och att när dessa förändringar identifierats dela med sig av denna kunskap till andra lärare som har liknande problem eller likande mål.

I en typisk lesson study samlas en grupp lärare som väljer ut något centralt som eleverna förväntas lära sig och som behandlas under en eller ett flertal ”forskningslektioner” (kenkyuu jugyuu). Gruppmedlemmarna drar nytta av varandras erfarenheter och bestämmer tillsammans vilka mål för lärandet de vill försöka förverkliga och utarbetar en lektionsplan utformad på ett sätt som skall göra det möjligt att nå dessa mål. En lärare genomför sedan lektionen, medan de övriga i gruppen observerar vad som händer i klassen. Därefter utvärderas lektionen och lektionsplanen omarbetas. En annan lärare genomför sedan lektionen enligt den nya planen, medan de övriga i gruppen observerar, varefter ytterligare utvärdering och reflektion sker. Forskningslektionen dokumenteras så att resultatet kan delas med andra lärare.

Det som enligt vårt förmenande saknas i lesson study är en teoretisk grund för att göra det avsedda lärandet möjligt. Om det finns en teoretisk grund kommer varje försök att resultera i avgörande information om hur kraftfull teorin är. Om det dessutom är så att sättet att göra lärande möjligt utifrån teorin måste upptäckas för varje objekt av lärandet för sig, kommer varje försök att resultera i genuint ny kunskap.

Den viktigaste gemensamma nämnaren för den japanska lesson study-modellen och vår vidareutveckling av den, som vi kallar learning study, är att det i båda fallen görs ett försök att finna vägen för att uppnå ett visst bestämt pedagogiskt mål, det vill säga att utveckla en viss bestämd förmåga eller en viss värdering. Den viktigaste skillnaden är att i learning study – men oftast inte i lesson study – tas en teori som utgångspunkt för varje dylikt försök. I en learning study – men oftast inte i lesson study – ingår också en eller flera forskare i gruppen tillsammans med lärarna.

En learning study kan karakteriseras på följande sätt:

En learning study är ett systematiskt försök att uppnå ett pedagogiskt mål och att lära från detta försök. En sådan studie är en *learning study* i tre bemärkelser. För det första syftar den till att få till stånd lärande, eller rättare sagt, att möjliggöra lärande. Följaktligen kommer eleverna – förhoppningsvis – att lära sig. För det andra försöker de involverade lärarna att lära från litteratur, från varandra, från eleverna, och inte minst, från själva studien. För det tredje kommer forskarna att lära sig om hur teorin fungerar.

En learning study innefattar följande steg:

- Välj och karakterisera de mål som skall uppnås. Dessa skall utgöras av förmågor eller värderingar som det är meningen att utveckla under en eller flera lektioner.
- Ta reda på i vilken utsträckning eleverna har utvecklat dessa förmågor eller värderingar redan innan undervisningen börjar.
- Utforma en lektion eller en serie lektioner som syftar till att utveckla dessa förmågor och värderingar. I planeringsarbetet skall hänsyn tas till elevernas förkunskaper, lärarnas tidigare erfarenheter av att arbeta med /de/ aktuella målen samt forskningslitteraturen.
- Genomför lektionen eller lektionerna enligt planen.
- Utvärdera lektionen eller lektionerna för att se i vilken utsträckning eleverna har utvecklat de förmågor eller värderingar som var lärandets mål.
- Diskutera, dokumentera och kommunicera syftet, målet, tillvägagångssättet och de erhållna resultaten.

Teorin: En teori om lärande

Vi har just beskrivit ett sätt att åstadkomma praxisnära grundforskning. Vad som behövs till det nämnda arrangemanget är teori som kan läggas till grund för försök att göra lärande av ett visst bestämt slag möjligt. Det kan i och för sig vara vilken teori som helst med en dylik potential. I vårt fall använde vi en teori om lärande som vi kallar variationsteori och som vi själva har utvecklat på grundval av 30 års forskning om lärande. Denna teori handlar om en speciell form av lärande, om lärande som gör den lärande bättre skickad att hantera nya, okända situationer framgent.

Denna teori – som fortfarande är stadd i utveckling – har vuxit fram ur omfattande forskning om lärande på olika områden. De olika stegen i denna utveckling beskrivs i detalj av Marton & Booth (2000) och Marton & Tsui (2004).

En central tanke i denna teori är att vårt agerande i världen är en funktion av hur vi uppfattar världen. Om vi vill göra det möjligt för våra elever att agera

i sin omvärld på ett kraftfullt sätt, måste vi möjliggöra för dem att se världen på ett kraftfullt sätt. Att se något på ett kraftfullt sätt innebär att kunna urskilja dess olika kritiska drag och fokusera dem samtidigt. ”Kritiska drag” är av central betydelse i relation till vad eleven försöker uppnå. Huruvida eleverna kan urskilja kritiska drag eller lära sig att urskilja kritiska drag i en viss situation beror på vad som varierar och vad som är invariant i just den situationen. Detta är fallet eftersom vi bara kan urskilja sådant som varierar.

Vi skulle inte kunna se det ”grönas grönhet” eller förstå begreppet färg om vi levde i en värld där allt hade samma gröna färg. Vi skulle inte kunna känna lycka om vi var lika lyckliga hela tiden. Vi skulle inte kunna uppfatta vad som särskiljer ett visst vin från andra viner om det var det första glas vin vi drack. Vi skulle bara kunna särskilja vin från andra drycker som vi tidigare smakat. Att dricka ett första glas vin och därefter alltid dricka samma vin är, ur denna speciella synvinkel, samma sak.

Anledningen är, enligt denna teori, att vi inte lägger märke till människor, föremål osv., eller människors eller föremåls egenskaper osv., utan till skillnader mellan människor, föremål osv. eller mellan egenskaper hos människor eller föremål osv. Vi kanske tror att egenskaper som mörk, lång, smart osv. kännetecknar en viss individ, men det vi egentligen lägger märke till är hur just denne individ skiljer sig från andra individer. Om alla vore lika mörka, långa och smarta skulle dessa egenskaper helt enkelt försvinna. När vi ser vissa egenskaper hos en person som vi träffar för första gången upplever vi att personen ifråga verkligen har dessa egenskaper, men det vi egentligen ser är hur just denna person skiljer sig från alla andra personer som vi mött tidigare i livet. Och det är just därför som vi ser och upplever samma personer, saker och situationer på olika sätt: vi lägger märke till hur de skiljer sig från personer, saker och situationer som vi har stött på tidigare och vi, som individer, har definitivt inte stött på exakt samma personer, saker och situationer tidigare, även om vi just nu råkar betrakta samma person, sak eller situation.

Detta är skälet till varför man inte kan lära ett barn vad tre betyder om hon eller han inte vet vad som *inte* är tre, t.ex. ett, två, fyra osv. En nödvändig förutsättning för att lära sig ett tal i en viss situation är att det finns en variation mellan tal i den aktuella situationen. (Vi är mycket väl medvetna om att barn lär sig tal genom situationer och att det alltid finns tillräckligt med variationer mellan tal i vår omgivning).

Ett tal har två centrala egenskaper: ”månghet” (motsvarande talets kardinalitet) och sekventiell position (motsvarande talets ordinalitet). Varje tal representerar ett visst värde i dessa båda dimensioner, där tre kännetecknas av ”trehet” och ”tredjehet”. Men dessa egenskaper är inte (erfarenhetsmässigt) förbundna

med ett enskilt tal, utan anger hur varje tal skiljer sig från andra tal. Vi kan alltså inte betrakta ett enskilt tal för sig och erfara dess ”månghet” och sekventiella position eftersom talet som sådant saknar dessa egenskaper. Vi måste samtidigt vara medvetna om andra tal för att, för det första, uppfatta månghet och sekventiell position som dimensioner av variation och, för det andra, för att uppfatta dessa dimensioners specifika värden (”trehet” och ”tredjehet”) genom att ställa dem mot ett annat enskilt tal.

Denna teori gör alltså gällande att om vi vill utveckla en specifik förmåga hos eleverna måste de få erfara ett visst mönster av variation/invarians för att kunna utveckla denna förmåga. Även om ett sådant mönster finns i klassen är det ingen garanti för att alla elever erfår det, men om det saknas kan garanterat ingen erfara det. Detta är sagt utifrån vad som är möjligt att erfara under en viss lektion eller en serie av lektioner. Eleverna kan dock erfara mönstret på grund av tidigare erfarenheter utanför lektionssalen eller genom en kombination av vad de erfår under lektionerna och utanför dem.

Varje situation har naturligtvis ett eget mönster av variation/invarians och lärare utnyttjar alltid sådana mönster. Detta kan dock göras på olika sätt och mer eller mindre medvetet. Föreliggande teori kan möjligen användas för att åstadkomma en mer medveten och därmed förhoppningsvis rationellare tillämpning av variation/invarians.

Grundtanken är förstås att olika variationsmönster gör det möjligt för eleverna att erfara olika saker. Utgångspunkten är att det är mer sannolikt att elever lär sig det som går att lära än det som inte går att lära. Vi skall här i korthet beskriva några vanliga variations-/invariansmönster och titta på några aktuella forskningsresultat med hjälp av föreliggande teori.

Låt oss nu begrunda några olika mönster av variation/invarians.

Mönster av variation/invarians

Vi skall försöka systematisera de olika variations-/invariansmönster som hittills studerats. De är fyra till antalet.

1. Det vanligaste mönstret är förmodligen det vi skulle kunna kalla *generalisering*. Det invarianta i detta mönster är ett begrepp (parallelogram, ”3” osv.), en problemlösningsmetod osv., medan det som varierar är olika instanser av begreppet (t.ex. ”tre äpplen”, ”tre koppar”, ”tre katter” osv.) eller olika fall som problemlösningsmetoden kan tillämpas på (t.ex. att räkna ut den obekanta sidan i en rätvinklig triangel med hjälp av Pythagoras sats när de övriga två sidorna är bekanta). I dessa fall fokuseras på det som är invariant (begrepp eller metod för problemlösning) och tanken är att särskilja det som är ett

kritiskt drag hos begreppet eller problemlösningsmetoden ifråga från det som är irrelevant (andra drag hos instansen eller fallet). Dienes” (1973) teori tycks huvudsakligen fokusera på detta variations-/invariansmönster.

2. I det motsatta variations-/invariansmönstret är det det som skall urskiljas som varierar och bakgrunden är invariant. Vi benämner detta *separation*, eftersom två eller fler aspekter separeras genom att en aspekt varierar medan en annan (andra) förblir invarianta. Ett exempel på detta är urskiljandet av ”månghet” och sekventiell position som diskuteras ovan. Dessa aspekter är inte synliga (kan inte erfaras) utan variation mellan tal (som ju innebär varierande ”mångheter” och sekventiella positioner). För att de skall kunna erfaras krävs dels att talet varierar, dels att andra egenskaper hålls invarianta. Om ett barn alltid ser två grisar, tre katter, fyra kor och aldrig tvärtom skulle hon inte kunna särskilja ”grishet” från ”tvåhet”, ”katthet” från ”trehet” och ”kohet” från ”fyrhet”. Men om hon jämför två grisar med tre grisar och fyra grisar kan såväl ”månghet” som sekventiell position med lätthet särskiljas från det irrelevanta förhållandet att det är antalet grisar som räknas.

På samma sätt måste det finnas mer än en metod för att lösa ett och samma problem för att man skall kunna förstå tanken bakom ”problemlösningsmetod”. Om eleverna endast känner till en metod för varje typ av problem kan de omöjligen separera ”problemlösningsmetoden” från ”problemtypen”. Detta går endast om den förra varierar medan det senare är invariant. Eleverna kommer annars att se sättet att lösa det problem de arbetar med som den enda problemlösningsmetoden och inte som en problemlösningsmetod.

3. Med hjälp av variations-/invariansmönstret separeras två eller flera aspekter (eller dimensioner av variation) från varandra. Fokus är på den aspekt som varierar (eller de aspekter som varierar). Men vi kanske intresserar oss för olika aspekter av vissa instanser eller fall, eller av specifika ”värden” i de dimensioner av variation som beaktas (t.ex. 1,2,3... med avseende på ”månghet” och sekventiell position eller en viss problemlösningsmetod med avseende på ”metoder för att lösa en viss typ av problem”). Här jämförs en instans eller ett fall med en eller flera instanser eller fall, där det som är invariant träder i bakgrunden medan det som varierar blir synligt. Variations-/invariansmönstret kan vara exakt det samma som i ”separationsfallet” ovan, men här fokuseras inte på variationsdimensionen utan på ett visst värde i den dimensionen (t.ex. på ”trehet” och ”tredjehet” i stället för på ”månghet” och sekventiell position, och på en särskild metod för att lösa en viss typ av problem i stället för på ”metoder för att lösa en viss typ av problem”). Detta benämns *kontrast*.
4. *Fusion*. Om det finns flera kritiska aspekter som eleven måste beakta samtidigt måste alla upplevas samtidigt. I det dagliga livet är det sällsynt att endast

en aspekt i taget av något varierar, vilket innebär att det sätt som vi reagerar på en situation, t.ex. att träffa ett mål med en boll eller ett mellanmänniskt problem, uppkommer ur en mer generell helhetsuppfattning av situationen. Vi kan jämföra detta med en familjeterapeuts professionella sätt att se på mellanmänniska problem. Terapeuten ser förmodligen ett fall som ett begränsat antal analytiskt åtskilda men ändå samtidigt upplevda aspekter. Enligt vår hypotes kan man utveckla en mer effektiv grund för kraftfullt agerande om man betraktar ett visst fenomen i termer av ett antal analytiskt åtskilda, men ändå samtidigt upplevda aspekter, än om man anlägger ett globalt, odifferentierat synsätt på samma fenomen. Vi anser att det är mer effektivt (för att kunna anpassa sig till skiftande förhållanden) att först separera aspekterna och därefter sammanföra dem, än att aldrig skilja de kritiska aspekterna åt. Vi anser också att denna fusion oundvikligen äger rum genom samtidig variation av de dimensioner av variation som motsvarar de kritiska dragen.

Exemplet: Vem betalar moms?

Denna "learning study" hade tre syften: att identifiera ett effektivt sätt för lärare att hjälpa gymnasieelever i Hongkong att lära sig ett ganska svårt men viktigt ekonomiskt begrepp, att utvärdera effekten av en "learning study" för att förbättra undervisning och lärande (jämfört med "lesson-study"-metoden), samt att pröva en specifik inlärningsteoris grundsats (dvs. variationsteorin, som innebär att variationsmönstret för de kritiska aspekterna hos lärandets objekt är avgörande för om/hur man lär sig att erfa något på ett visst sätt). Undersökningen skulle också visa att en "learning study" kan fungera som ett forskningsverktyg (Marton & Tsui, 2004 s. 364).

Lärandets objekt i denna studie var förmågan att beakta begreppet relativ efterfråge- och tillgångselasticitet för att fastställa fördelningen av skattebördan mellan köpare och säljare till följd av införandet av en omsättningsskatt. Det antogs att om eleverna kunde utveckla ett ekonomiskt perspektiv för att förstå ämnet fördelning av en omsättningsskatt skulle de kunna förstå detta ekonomiska fenomen på fler sätt (Marton & Tsui, 2004 s. 365).

Det ekonomiska begreppet i fråga

Det ekonomiska begrepp som användes i studien var fördelningen av skattebördan, som härrör från omsättningsskatt, mellan köpare och säljare. När staten tar ut en omsättningsskatt på försäljning av varor och tjänster innebär det att en viss del av köpesumman tillfaller statskassan (VAT i Storbritannien, "sales tax" i

USA, GST i Australien och moms i Sverige). Hongkong har i dag ingen generell omsättningsskatt men på ett begränsat antal varor, t.ex. tobak och alkohol, utgår konsumtionsavgifter (dvs. en särskild typ av omsättningsskatt). Regeringen i Hong Kong överväger för närvarande att införa en generell omsättningsskatt och detta har lett till en het debatt bland allmänheten. De flesta anser att om en sådan skatt införs skulle säljaren lägga hela skattebördan på köparen, helt enkelt genom att höja priset på varan med lika mycket som den påförda omsättningsskatten.

Detta får dock inte fullt stöd bland ekonomer. De hävdar att i stället för att säljarna skulle lägga hela skatten ovanpå priset, alltså ta ut hela beloppet av köparen i varje enskilt fall, är fördelningen av skattebördan på en viss vara avhängig den relativa efterfråge- och tillgångselasticiteten för den varan. Enligt lagen om tillgång och efterfrågan minskar den mängd som efterfrågas medan den mängd som finns att tillgå ökar när priset på en vara stiger. Säljare är beredda att tillhandahålla mer av en vara när de kan tjäna mer på vad de säljer, medan köpare är mindre benägna att köpa en vara när de får mindre för sina pengar. Effekten av prisökningar är därför inte enhetlig för alla varor. Behovet av vissa varor är större än av andra, med vatten och basvaror som de klassiska exemplen. Även om priset ökar kommer efterfrågan inte att sjunka särskilt mycket. Efterfrågan sägs med andra ord vara inelastisk och efterfrågeelasticiteten är därmed låg (den efterfrågade mängden förändras inte lika mycket som priset). För andra varor, såsom lyxbilar och juveler, är efterfrågan mycket känslig för prisändringar och den efterfrågade mängden ändras mer än prisändringen. Efterfrågan sägs då vara elastisk och efterfrågeelasticiteten är hög.

Sunt förnuft säger att säljare av varor med låg efterfrågeelasticitet bara kommer att lägga den nya omsättningsskatten på det nuvarande priset. Köparen får då bära hela skattebördan. Det är vad som händer i det flesta fall, men det behöver inte nödvändigtvis ske. Enligt den ekonomiska analysen skall säljarens villkor beaktas för att få fram den troliga fördelningen av skattebördan. Efterfrågan på basvaror, t.ex. potatis för västerlänningar eller ris för kineser, är oftast inelastisk, men om skörden har varit exceptionellt god har säljarna stora osålda lager ligande och måste avyttra dem innan varorna blir förstörda. Tillgången är mer eller mindre fast under en viss tidsperiod och är därför inte särskilt känslig för prisändringar. I ett sådant fall sägs tillgången vara mycket inelastisk och säljarna kan själva tvingas ta på sig en del av omsättningsskatten vid prissättning, i stället för att lägga hela bördan på konsumenterna.

Generellt kan sägas att ju mer elastisk efterfrågan är och ju mindre elastisk tillgången är, desto mer sannolikt är det att omsättningsskatten absorberas i priset så att säljarna tar en större del av skattebördan än köparna. Omvänt är

sannolikheten större att omsättningsskatten läggs på det gamla priset om efterfrågan är mindre elastisk och tillgången mer elastisk, vilket innebär att köparna får ta en större del av skattebördan. Uttryckt på annat sätt speglar efterfrågeelasticiteten köparnas iver att köpa varan, medan tillgångselasticitet visar hur lätt det är för säljarna att anpassa produktionen eller tillgången. Större elasticitet ger köpare respektive säljare en starkare ”förhandlingsposition”. I en situation där såväl efterfrågan som tillgång på en vara är elastisk eller inelastisk, där både säljare och köpare har lika stark eller svag förhandlingsposition, måste vi jämföra efterfrågeelasticiteten med tillgångselasticiteten. Om efterfrågeelasticiteten är större än tillgångselasticiteten har köparna övertaget och vice versa. För basvaror är efterfrågan vanligtvis mer inelastisk än tillgången så att köparna belastas med en större del av skattebördan.

Sammanfattningsvis är frågan om fördelningen av skattebördan mellan köpare och säljare en funktion av efterfrågans och tillgångens relativa elasticitet eller köparnas och säljarnas relativa ”förhandlingsposition”.

Metod

Denna studie är ett exempel på en learning study där grupper av lärare i ekonomi på nivåer motsvarande högstadiet och gymnasiet samarbetade för att utveckla undervisningsmetoder för att uppnå ett överenskommet lärandemål (Pang & Marton, 2003). Syftet var att utveckla studenternas förmåga att beakta begreppet relativ efterfråge- och tillgångselasticitet vid skattningen av fördelning av skattebördan mellan köpare och säljare (lärandets objekt). Det specifika och mätbara syftet var att utveckla en kvalitativ förståelse samt färdigheter för att hantera problemet och att illustrera kvantitativa förhållanden med hjälp av diagram. I detta kapitel håller vi oss till det förstnämnda syftet enbart.

Två grupper om fem ekonomilärare vardera deltog i huvudstudien. En av grupperna följde den japanska lesson study-modellen. Lärarna och en forskare (som inte tog ledningen) diskuterade vid tre förberedande möten (om cirka två timmar vardera) hur lärandets objekt i detta fall bäst skulle kunna hanteras. På grundval av egna erfarenheter och resultat från en pilotstudie där studenternas kvalitativt olika förståelse av fördelningen av omsättningsskatt undersöktes utarbetade gruppen en gemensam lektionsplan för en serie om fyra lektioner som sedan genomfördes i de fem olika klasserna. Samtliga lektioner videofilmades och analyserades senare med avseende på det genomförda objektet för lärande.

Efter lektionsserien undersöktes studenternas förståelse av fördelningen av omsättningsskatt. Samtliga studenter skulle utföra en skriftlig uppgift och fem

valdes slumpmässigt ut för intervjuer. På grundval av de data som erhöles om undervisningen och lärandet gjordes jämförelser mellan grupperna och mellan klasserna för att utröna kvalitativa skillnader i de sätt på vilka lärarna hanterade samma objekt för lärande och i studenternas kvalitativt olika sätt att förstå fenomenet i fråga.

Förfarandet var identiskt för den andra lärargruppen, med ett viktigt undantag. I denna grupp deltog en forskare i diskussionen och introducerade variationsteori som ett verktyg för att utveckla en lektionsplan. Såväl lektionsplanen som de genomförda objekten för lärande visade att lärarna förstod variations-teorin, såsom den tillämpades på det speciella objektet för lärande. I det följande benämns denna grupp learning study-gruppen medan den första gruppen betecknas lesson study-gruppen. Learning study-gruppen tjänade som referens för att visa på effekten av den uppläggning av undervisningen som grundades på variationsteori.

Undersökningen kom således att omfatta en learning study och en lesson study. Huvudsyftet med undersökningen var att jämföra dessa båda studier. Ett sekundärt syfte var att jämföra klasser inom respektive studie.

Tio lärare deltog i studien, fem i learning study-gruppen och fem i lesson study-gruppen. Lärarna i de båda grupperna hade i genomsnitt 8 respektive 7,2 års undervisningserfarenhet. I en av klasserna i learning study-gruppen användes engelska som undervisningsspråk. I samtliga övriga klasser bedrevs undervisningen på kantonesiska som var lärarnas såväl som elevernas modersmål.

I Hong Kong delas elever på högstadie- och gymnasienivå in i fem ”band” där ”band 1” står för den högsta nivån på elevens akademiska resultat och ”band 5” den lägsta. I fyra av fem klasser i lesson study-gruppen tillhörde eleverna band 1 och band 2, medan en klass innehöll band 3-elever. I learning study-gruppen fanns en band 1-klass, två band 2-klasser och två band 3-klasser. Eleverna i lesson study-gruppen förväntades sålunda prestera något bättre. Totalt ingick 365 elever i åldrarna 16–18 år och alla läste ekonomi som skolämne.

Data för studien samlades in med hjälp av tre metoder: en pilotstudie, förberedande möten samt klassobservationer och videoinspelning av lektioner.

Före huvudstudien genomfördes en pilotstudie med två grupper om vardera två lärare och med en uppläggning som liknade huvudstudiens. I slutet av pilotstudien undersöktes de deltagande elevernas förståelse av fördelningen av omsättningsskatt genom att de fick besvara följande fråga skriftligen:

”Vid ett möte nyligen i den lagstiftande församlingen förkastades förslaget att införa omsättningsskatt i Hongkong. En tidning intervjuade där- efter företrädare för allmänheten för att få deras syn på skatten. De flesta

var emot en sådan skatt. De ansåg att priserna skulle gå upp med samma belopp som skattepåslaget. Håller du med om att priserna skulle gå upp med lika mycket som skatten? Varför? Håller du inte med? Varför?”

Svaren från 158 elever som deltog i pilotstudien analyserades fenomenografiskt (jfr Marton & Booth, 2000) i syfte att få grepp om de kvalitativt olika sätt på vilka eleverna förstod fördelningen av omsättningsskatt. Förutom att svara på den skriftliga frågan blev en undergrupp av elever intervjuade om hur de förstod fördelningen av omsättningsskatt. Analyserna av intervjudata underlättade analysen av de skriftliga svaren. Följande kategorier befanns svara mot de skilda sätt som eleverna resonerade kring vad som skulle hända om en omsättningsskatt infördes i Hongkong.

Omsättningsskatten skulle

- A. Läggas ovanpå priset, på grund av säljarnas styrka på marknaden (de som säljer saker klarar sig).
- B. Läggas ovanpå priset, beroende på att efterfrågan är inelastisk (köparna behöver de saker de vill köpa så mycket att säljarna bara kan lägga skatten på priset).
- C. Delas mellan säljare och köpare, eftersom efterfrågan är elastisk (om skattebördan inte delades skulle köparna vara mindre benägna att köpa).
- D. Delas mellan säljare och köpare, eftersom tillgången är elastisk (säljarna kan minska tillgången).
- E. Delas mellan säljare och köpare, eftersom både efterfrågan och tillgång är elastiska (fördelningen beror på säljarnas och köparnas respektive förhandlingsposition).

Den huvudsakliga skillnaden mellan kategori A och B är att efterfrågeelasticiteten (eller snarare frånvaron av den) anges explicit som skäl i B men inte i A. Den huvudsakliga skillnaden mellan kategori C och B är att efterfrågeelasticiteten inte har ett fast värde men kan variera (med vara och över tid) i det förra fallet. I kategori D, till skillnad från samtliga övriga kategorier, är det tillgångens varierande elasticitet som är i fokus. I kategori E kunde eleverna välja samtidig variation av såväl efterfrågans som tillgångens elasticitet.

Om vi vill utveckla den förståelse av begreppet som kategori E innebär måste vi göra det möjligt för eleverna att skilja mellan och samtidigt fokusera såväl efterfrågans som tillgångens elasticitet.

Tre förberedande lärarmöten genomfördes. I experimentellt och jämförande syfte presenterades fördelning av omsättningsskatt (samt tillgångs- och efter-

frågeelasticitet) för lärarna. Studien skiljer sig därigenom från tidigare lesson studies eller learning studies, där uppläggningsen vanligtvis innebär att lärarna själva väljer ämnet. På samma sätt som i tidigare diskussioner med andra lärare, höll deltagarna med om att ämnet var både viktigt och svårt. De engagerade sig därför helhjärtat för att identifiera metoder som skulle hjälpa eleverna att förstå begreppet. Båda grupperna träffades tre gånger på universitetet i totalt cirka sex timmar. Samtliga lärare ombads beakta följande frågor och diskutera dem vid det första mötet:

- Vilka är de viktiga aspekterna i undervisningen om fördelningen av omsättningsskatt?
- Vilka svårigheter har eleverna med att lära sig detta begrepp?
- Hur har du hjälpt eleverna förbi sådana svårigheter tidigare?

I learning study-gruppen presenterades variationsteorin av en forskare som ett bidrag till uppläggningsen av undervisningen, med hjälp av exempel från undervisning om andra ekonomiska frågor.

Vid det andra mötet diskuterades resultaten från pilotstudien med avseende på elevernas kvalitativt olika sätt att förstå fördelningen av omsättningsskatt. Lärarna ombads beskriva utifrån sin egen erfarenhet hur de tidigare hanterat samma objekt för lärande. De diskuterade hur man mer effektivt kunde förmedla detta objekt för lärande och ombads beakta följande frågeställningar:

- Hur har du tidigare hanterat samma objekt för lärande?
- Vad var svårt med att undervisa om fördelningen av omsättningsskatt?
- Vilket av de sätt som redovisades av deltagarna föredrog du?
- Hur förstod eleverna fördelningen av omsättningsskatt?
- Hur kan vi få eleverna att utveckla ett nytt sätt att se på fördelningen av omsättningsskatt?

På grundval av diskussionerna och beskrivningarna vid det första och andra mötet utarbetade lärarna vid det tredje mötet en sekvens för undervisningen och för material som skulle användas, samt tog fram en undervisningsplan för de fyra lektionerna. Efter de förberedande mötena skrev båda grupperna lektionsplaner och framställde undervisningsmaterialet. Dokumenten samlades in och lektionsserien inleddes. För att få en uppfattning om elevernas förkunskaper ombads lärarna dessutom presentera sina undervisningsscheman för året och de anteckningar eller material de använt för ämnet ”Efterfrågan och tillgång”.

Lärarna genomförde planen i sina klasser i enlighet med sin egen undervisningsstil och med eventuella ändringar som de bedömde som nödvändiga. För

att förstå hur lärarna strukturerade sina lektioner och hanterade undervisningsämnet, objektet för lärande i det faktiska klassrumssammanhanget, observerades och videofilmades lektionerna.

Samtliga lektioner skrevs ut ordagrant och analyserades. Den skriftliga uppgiften från pilotstudien (se ovan) användes också i huvudstudien efter avslutad undervisning.

Analysen av data fokuserade på undervisning och lärande. Huvudfokus för analysen av data från själva lektionerna var vilka egenskaper hos lärandets objekt som varierade, varierade samtidigt eller förblev invarianter. Analysen av undervisningsdata kompletterades med data från andra källor, t.ex. från de förberedande mötena, intervjuerna med lärarna, de lektionsplaner som presenterats och de iakttagelser som gjorts under lektionerna. Med avseende på analysen av data om lärandets resultat konstaterade vi att de kategorier som identifierats i pilotstudien också var tillämpliga på huvudstudien.

Resultat

Resultaten från studien var av tre slag och gav svar på tre frågor:

- Vad hände i respektive klassrum?
- Vad lärde sig eleverna?
- Vad var förhållandet mellan vad som hände i klasserna och vad eleverna lärde sig?

Vad hände i de olika klasserna?

Vi konstaterade att samtliga lärare hade utnyttjat variation och invarians på ett systematiskt sätt. I ett avseende är naturligtvis ett intuitivt bruk av variation ett framträdande drag i all undervisning. I just detta fall införde samtliga lärare variation av efterfrågeelasticiteten (medan tillgångselasticiteten hölls invariant) och av tillgångselasticiteten (medan efterfrågeelasticiteten var invariant). Detta utgjorde alltså ett sekventiellt variationsmönster där två kritiska drag i den önskade förståelsen av fördelningen av omsättningskatt varierades ett i taget, dvs. sekventiellt. Dessutom införde samtliga lärare i learning study-gruppen variation av båda aspekterna samtidigt, medan ingen av lärarna i lesson study-gruppen gjorde detta. För denna samtidiga variation höll tre av de fem lärarna varan i fråga invariant för att göra det lättare att upptäcka den samtidiga variationen av efterfrågan och tillgång. De två övriga lärarna i samma grupp försökte göra på samma sätt, men lyckades inte vara helt konsekventa. Ingen av lärarna i lesson study-gruppen försökte hålla varan invariant när de undervisade om efterfråge- och tillgångselasticitet.

De huvudsakliga skillnaderna mellan grupperna med avseende på vad som hände i klasserna vara alltså samtidig variation av efterfråge- och tillgångselasticitet och invarians avseende den vara som användes som exempel.

Vad lärde sig eleverna?

Den variation av förståelsen av fördelningen av omsättningsskatt som konstaterades i pilotstudien förekom också i huvudstudien.

Förhållandet mellan vad som hände i klasserna och vad eleverna lärde sig

Vi fann att det som hände i de två lärargruppernas klasser skiljde sig åt på ett systematiskt sätt (beträffande den samtidiga variationen av efterfrågans och tillgångens elasticitet och med avseende på användning eller inte användning av samma vara – rött vin – i exemplen). Som framgår av tabell 1 samvarierade dessa skillnader klart och tydligt med skillnader i elevernas förståelse. Medan över 70 % av eleverna i learning-gruppen utvecklade en markant förståelse för fördelningen av omsättningsskatt (uttryckte kategori F) var detta fallet för färre än 30 % i lesson-gruppen.

Tabell 1: Fördelning av den varierande förståelsen av fördelningen av omsättningsskatt i de båda grupperna.

Förståelse	Learning study-gruppen		Lesson study-gruppen	
	frekvens	%	frekvens	%
Icke-ekonomisk	8	4,4	17	9,7
A	4	2,2	15	8,6
B	9	5,0	19	10,9
C	25	13,8	66	37,7
D	4	2,2	7	4,0
E	131	72,4	51	29,5

(För kategorier, se föregående avsnitt)

Var finns teorin i praktiken?

Skälet till att skriva detta kapitel var ju att ge ett exempel på praxisnära grundforskning, dvs. på forskning som bidrar till vår teoretiska förståelse av något (lärande i detta fall) och som bidrar till att en konkret praktik (skolans i detta fall) utvecklas till det bättre *på samma gång*.

Vi har beskrivit ett arrangemang som möjliggör att så blir fallet (learning study), vi har kort beskrivit en teori som har en dylik potential (variationsteori) och gett exempel på ett konkret fall (förståelse av hur omsättningsskatten fördelas mellan säljare och köpare). Låt oss nu slutligen peka ut mer i detalj hur teorin kom till användning i exemplet.

Hur skattebördan fördelar sig mellan köpare och säljare har att göra med den relativa elasticiteten av tillgång och efterfrågan. Denna insikt är av ämnesteoretisk (nationalekonomisk) natur och kan på inget vis härledas från en teori om lärande. Men att *relativ elasticitet* är svårigheternas grundbult, vad den aktuella frågan beträffar, kan varken härledas från teorin om lärande eller från ämnesteori. Däremot kan man komma fram till det om man som lärare intresserar sig för hur studenterna resonerar just kring det aktuella problemet. Och ett dylikt intresse kan med fördel odlas tillsammans med andra lärare som undervisar i samma ämne.

Vad man kan härleda från den aktuella teorin om lärande är att om man vill hjälpa eleverna att bilda begreppet elasticitet, att urskilja just denna aspekt av tillgång och efterfrågan, måste man variera elasticiteten medan andra aspekter förblir invarianta.

Läraren behöver dock ingen teori för att komma fram till att man måste variera den aspekten som man vill att studenterna skall kunna urskilja. Den insikten är intuitiv och alla lärare i båda grupperna följde den. De säger något i stil med: När det gäller basföda, ris exempelvis, folk måste ha det även om priset går upp: efterfrågan är därför inte elastisk. När det gäller mer lyxbetonade varor, säg fikon i cognacsås, kan folk låta bli att köpa om priset går upp: efterfrågan är därför elastisk. När man har skördat gurkor måste man sälja dem inom en viss tid – även till lägre pris än vanligt – innan de förfars. Tillgången är därför inte elastisk i detta fall. Diamanter, däremot, kan man lägga undan om folk inte vill köpa till ett givet pris, eller också kan man styra över dem till andra marknader. Tillgången är därför elastisk.

I detta fall har man jämfört låg och hög efterfrågeelasticitet samt låg och hög tillgångselasticitet. Man har varierat det man vill att studenterna skall kunna urskilja. Däremot har man inte tänkt på att för att underlätta för dem att urskilja dessa aspekter, bör det andra, varan i detta fall, vara invariant. Samma vara, olika värden på tillgångens elasticitet, exempelvis, ger bättre möjlighet att urskilja tillgångselasticitet än olika varor som är olika elastiska i fråga om tillgång. Det är därför som lärarna i learning study-gruppen använde samma vara för att visa att tillgångens elasticitet kan vara både låg och hög. De sa något i stil med: Förr i världen var det inte så många som drack rödvin i Hong Kong och de enda viner som fanns kom från Frankrike, samma mängd varje år. Importen reglerades av ett fåtal kontrakt, tillgången var mer eller mindre konstant, den var inte elastisk. Numer finns det en mängd olika leverantörer som importerar från olika länder som i sin tur exporterar till en massa olika länder. Marknaden är mycket mer internationell och tillgången kan regleras mycket mer flexibelt, genom att importera mer vin om det behövs och genom att styra leveranserna

till andra länder när mindre vin behövs i Hong Kong. Tillgången på rödvin har blivit mycket mer elastisk med åren. På det här viset kan tillgångens elasticitet illustreras genom att variera den när varan ifråga är invariant.

På samma sätt kan man illustrera efterfrågans elasticitet när varan är invariant. Och samma vara som i föregående exempel kan användas igen: Att dricka rödvin vid måltiden var relativt sällsynt i Hong Kong för tre till fyra decennier sedan. Det var en europeisk sed som höll på att tränga in i den kinesiska medelklassens liv som en något exotisk lyx. Förvisso var inte folk beredda att betala vad som helst: efterfrågan var mycket elastisk, dvs. påverkades av skillnader i pris. Om vin med tiden har blivit en självklar beståndsdel av måltiden i vissa kretsar i Hong Kong, då påverkas efterfrågan i mindre grad av skillnaden i priset; om vin hör till måltiderna blir efterfrågan mycket mindre elastisk.

Men frågan som studenterna förmodades utveckla insikter i gällde hur omsättningsskatt drabbar säljare och köpare som en funktion av den *relativa* elasticiteten. Dyliga insikter kan bara uppstå om tillgångens och efterfrågans elasticitet fokuseras *på samma gång*, eftersom frågan gäller förhållandet mellan de två. Så man får föra ett resonemang ungefär så här: För tre till fyra decennier sedan var efterfrågan på rödvin i Hong Kong mycket mer elastisk än tillgången. Skulle man infört en varuskatt då, skulle säljarna behövt absorbera största delen av den i priset. I dagens läge tycks tillgången vara mycket mer elastisk än efterfrågan. Inför man omsättningsskatt i det här läget, kommer det huvudsakligen att drabba köparna, skatten kommer i stor utsträckning att läggas på det pris som vin har i dag. Under de senaste tre till fyra decennierna har en kontinuerlig förändring av den relativa elasticiteten skett, från hög efterfrågeelasticitet och låg tillgångselasticitet till låg elasticitet av efterfrågan och hög elasticitet av tillgång. Den förväntade fördelningen av skattebördan har gått från det mesta på säljarna till det mesta på köparna. Någonstans i den utvecklingen måste de två vara lika: i det fallet skulle skattebördan också fördelas lika. På det sättet jämförs efterfrågans elasticitet med tillgångens elasticitet vid olika tidpunkter i stället för att dels jämföra efterfrågans elasticitet vid olika tidpunkter och dels jämföra tillgångens elasticitet vid olika tidpunkter.

Den stora poängen med vårt exempel är att i den komplexa verkligheten som tre lektioner innebär anser vi oss kunna skilja ut två kritiska skillnader mellan de två grupperna: att varan hölls konstant i det ena fallet, men inte i det andra, samt att tillgångs- och efterfrågeelasticitet varierades samtidigt i det ena fallet och enbart var för sig i det andra. Dessa – till synes subtila skillnader – gjorde att över 70 % av studenterna vann insikt i den fråga som undervisningen avsåg att belysa, mot 30 % i den andra gruppen som också undervisades av erfarna lärare, som även de gjorde ett samfällt försök att åstadkomma så effektiv under-

visning som möjligt. Skillnaden berodde på teorin, vill vi hävda. Från teorin kan lärarna härleda att om man vill underlätta för studenterna att urskilja en viss aspekt av ett fenomen bör man låta den aspekten variera, medan andra aspekter hålls invarianta. Vidare, om man vill underlätta för studenterna att urskilja och fokusera en relation mellan två aspekter bör man låta de två aspekterna variera på samma gång.

Detta kan härledas från teorin. Däremot kan man inte härleda om och vad studenterna behöver urskilja; inte vad som är irrelevant och därför bör hållas konstant och inte om och vilka relationer de bör upptäcka. Och förvisso kan man inte härleda vilka exempel som man lämpligen kan använda. Teorin pekar ut vad det är för slags saker som man bör vara uppmärksam på (nämligen vad som varierar och vad som är invariant). Däremot *vad* som bör variera, *vad* som bör förbli invariant, *vad* som bör variera på samma gång bör upptäckas i varje fall för sig.

Teorin kan följaktligen ge vägledning för vad man skall leta efter, däremot inte anvisning på vad man bör hitta. Det är just därför som vi kallar den typ av mänsklig aktivitet som vi här har illustrerat, forskning.

Litteratur

- Dienes, Z. P. (1973). A theory of mathematics learning. In F. J., Crosswhite, J. L. Highins, A. R. Osborne & R. J. Shunway (eds.), *Teaching mathematics: Psychological foundation* (s.137–148). Ohio: Charles A. Jones.
- Lo, M.L., Marton, F., Pang, M F. and Pong, W.Y. (2004). Towards a Pedagogy of Learning. In Marton, F., Tsui, A.B.M. et al., *Classroom Discourse and the Space of Learning*, Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund : Studentlitteratur.
- Marton, F., Runesson, U & Tsui, A.B.M (2004). The space of learning. In Marton, F, Tsui, A.B.M et al., *Classroom discourse and the space of learning*. Mahwah, N. J: Lawrence Erlbaum.
- Marton, F. and Tsui, A.B.M. with P. Chik, P.Y. Ko, M.L. Lo, I. Mok, D. Ng, M.F. Pang, W.Y. Pong and U. Runesson (2004). *Classroom Discourse and the Space of Learning*, Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Pang, M.F. & Marton, F. (2003). Beyond "lesson study" – Comparing two ways of facilitating the grasp of economic concepts. *Instructional Science*, 31, s. 175–194.
- Stigler, J. W. & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York: The Free Press.

Om nödvändigheten av ett kunskapsobjekt för ett kunskapsproducerande utvecklingsarbete

Ingrid Carlgren

Professor i pedagogik vid Lärarhögskolan i Stockholm. Forskningsintresset rör pedagogiska verksamhetens kunskapsinnehåll.

Synen på relationen mellan skolutveckling och forskning har varierat inom pedagogiken och olika modeller har avlöst varandra sedan slutet av 1940-talet. I dessa modeller har lärarna resp forskarna givits olika roller (jfr Carlgren, 1986, och Carlgren & Hörnqvist, 1999).

Fram till 1970-talet fanns flera olika modeller som alla byggde på en direkt kontakt mellan lärarna och forskningen. Under ett par decennier blev därefter kontakten mellan forskningen och lärarnas arbete alltmer indirekt och modellerna för skolutveckling handlade om hur man kan få lärarna att använda ”forskningens resultat”. Det har bidragit till att försvaga den praktiktäna forskningen inom utbildningsområdet och att utvecklingen av en forskningsbaserad verksamhet i stort sett uteblivit.¹ Detta har blivit mer och mer problematiskt och genom det senaste decenniets skolreformer (som lägger alltmer förväntningar på lärarnas utveckling av verksamheten) alltmer bekymmersamt. Under 1990-talet har dock forskning i anslutning till utvecklingen av skolans verksamhet åter efterfrågats, liksom involvering av lärare i forskningen. Frågan handlar i grunden om på vilket sätt det går att upprätta ett systematiskt växelspel mellan verksamhetens utveckling och kunskapen om verksamheten. Diskussionen om praxisnära forskning tar ofta sin utgångspunkt i forskningen; vad det är för slags forskning som kan kallas praxisnära. I det här bidraget skall jag i stället utgå från verksamheten i skolan och diskutera vad som kan krävas för att ett utvecklingsarbete skall kallas forskning. Med utgångspunkt i ett exempel på utvecklingsarbete skall jag försöka visa på nödvändigheten av ett kunskapsobjekt för

¹ Det gäller framför allt den pedagogiska forskningen, som ju kvantitativt dominerat det utbildningsvetenskapliga fältet. Inom olika skolämnesområden finns däremot ämnesdidaktiska forskningstraditioner som ofta är betydligt mer praktiktäna.

att erfarenheterna skall kunna bidra till kunskapsutveckling. Jag kommer att utveckla innebörden i detta utifrån ett exempel på ett utvecklingsarbete som inte var det jag trodde att det var. Mitt exempel är ett utvecklingsarbete angående nya arbetsformer i skolan. En grupp lärare genomförde en radikal omläggning av arbetsformerna – från traditionell klassundervisning till åldersblandad undervisning med stora inslag av ”eget arbete”. Denna förändring formulerar lärarna själva som en förändring från utlärn timer till inlärn timer. Min roll i exemplet var att jag involverades som utvärderare efter några år av utvecklingsarbete. Med utgångspunkt i exemplet vill jag visa att:

- det är lätt att missbedöma ett utvecklingsarbete (med ”fel” teoretiska glasögon)
- teori kan vara såväl funktionell som dysfunktionell
- utvecklingsarbetet kan vara förknippat med ett misskännande
- det går att utveckla skolans verksamheter utan kunskapsobjekt
- dock går det inte att tolka erfarenheterna man gör
- kunskapsobjektet bör korrespondera med verksamhetens objekt

Ett lärardrivet utvecklingsarbete

I slutet av 1980-talet hade jag ett uppdrag att utvärdera verksamheten i en skola som övergått till åldersblandad undervisning (1–3 och 4–6). Utformningen av verksamheten hade vuxit fram parallellt med att en grupp lärare under flera år läste och diskuterade pedagogisk litteratur samt gjorde studiebesök på skolor med alternativa uppläggningar av arbetet. Förutom åldersblandningen kännetecknades verksamheten av vad lärarna kallade ”eget arbete” då eleverna följde sin egen planering av vad de skulle göra. Lärarna själva beskrev förändringen som att de gått från att ägna sig åt ”utlärn timer” till att stödja elevernas inlärn timer. Jag uppfattade detta som ett tillfälle, inte bara att göra en utvärdering utan också att få inblick i och bidra till såväl verksamhetens utveckling som forskning om lärande. I samband med utvärderingen genomförde jag därför intervjuer med skolans samtliga lärare i syfte att få en inblick i hur de såg på och uppfattade elevernas lärande i den åldersblandade undervisningen jämfört med den åldershomogena. En beskrivning av lärarnas uppfattningar av inlärn timer (så som de skulle framträda efter min fenomenografiska analys) hoppades jag skulle fördjupa förståelsen av verksamheten och dessutom bidra till diskussionen om den fortsatta utvecklingen av verksamheten. Intervjuerna kom dock att få en något annorlunda inriktning. För det första hade mina observationer visat att det lärarna främst var upptagna av tycktes vara det som kallades ”eget

arbete”. På schemat stod det ”eget arbete” på en stor del av veckans lektioner och rätt mycket tid ägnades åt att eleverna planerade det arbete som skulle göras under dessa lektioner samt utvärderade hur det hade gått. Med min förväntan om att utvecklingsarbetet handlade om att utveckla elevernas lärande förvånade det mig att lärarna la ner så mycket tid på elevernas planering. Därtill talade lärarna om elever med planeringssvårigheter, något jag inte hade hört talas om tidigare. För det andra – även om lärarna själva sa att de hade gått från att ägna sig åt undervisning till att ägna sig åt inläring hade de mycket litet att säga om lärande eller inläring. Det verkade helt enkelt inte särskilt troligt att det var vissa föreställningar om inläring som låg bakom utvecklingen av verksamheten för att ”stödja inläring”. Inläring var inte något som problematiserades – snarare togs det för givet att om eleverna gjorde det de förväntades göra uppfattades det som att inläring pågick. Inläring var så att säga benämningen på det som pågick. Jag valde därför i stället att i intervjun främst fokusera eget arbete.

Varje vecka var ett visst antal timmar avsatta på schemat för eget arbete med det som eleverna bestämt i sin egen planering (tiden varierade, men för mellanstadieeleverna var den genomsnittliga tiden 12 timmar/vecka). På eget arbete-timmarna utgick eleverna från sin egen planering i stället för att lärarna bestämde vad som skulle göras, när och hur. Dock skedde elevernas planering inom mycket bestämda ramar och det var läraren som godkände planeringen. Elevernas planering omfattade huvudsakligen hur långt de skulle hinna på den avsatta tiden. Det var alltså inte innehållet utan omfattningen (dvs. antal uppgifter de skulle hinna med) de planerade. Men de skulle också välja när de skulle arbeta med vad. Eleverna hade individuella scheman, där de lade ut timmar i svenska, matematik och öä (fyra mattetimmar, tre öä-timmar och fyra svensk-timmar). När planeringen var gjord följde var och en sitt schema. Varje elev hade ansvar för att de skulle klara av det de hade planerat under veckan. De som inte klarade av sin planering i tid hade möjlighet att ta hem s.k. behovsläxa och göra klart.

Startpunkten för detta utvecklingsarbete var lärarnas erfarenhet av klassundervisningen och de problem man upplevde med den på låg- och mellanstadiet. I klassundervisningen försökte läraren lägga den gemensamma undervisningen på en nivå där så många elever som möjligt kunde följa med. Efter gemensamma genomgångar av ett moment arbetade eleverna enskilt med uppgifter och läraren gick runt och hjälpte till. Förutom att lärarna hade svårt att hinna hjälpa alla, var det stora problemet att vissa elever gjorde alla uppgifter ganska snabbt medan andra hade svårt att hinna med. Lärarna ville hitta vägar att individualisera, främst genom att var och en skulle arbeta i sin egen takt. Genom utvecklingen av eget arbete arbetade eleverna under långa perioder för

sig själva så att lärarna kunde friställas för att hjälpa de elever som mest behövde få hjälp

Det nya var framför allt att varje elev planerade sitt *eget* arbete². Därigenom menade lärarna att skolarbetet blev något eleverna gjorde *för sin egen skull* – inte för lärarens. Lärarna uppfattade planeringsboken som uttryck för elevernas vilja, eftersom det var eleven själv som ”bestämt”. Genom att planera och rapportera skulle eleven lära sig se sin egen kapacitet. Läraren var mycket aktiv i den processen, dels i samband med planeringsarbetet, men också i genomförandet av det som planerats (genom att gå runt och ”puffa” lite på eleverna, fråga dem och ibland påminna dem om planeringen) samt i uppföljning och utvärdering (hjälpa till med reflektionen genom att tala om det de gjort under veckan). Särskilt de yngsta eleverna planerade ibland för mycket, och då hjälpte lärarna till att justera planeringen. *Förmågan att planera* blev därigenom en särskild kompetens som lärarna försökte utveckla hos eleverna.

Samtliga lärare var mycket nöjda med det nya arbetssättet. Det uppfattades som den lösning de letat efter. Att åstadkomma individualiserat lärande var en av huvudidéerna bakom eget arbete. Lärarna talade om *att ta hand om varje unge för sig* och att varje elev skulle få arbeta i sin takt efter sin mognadsnivå.

Till skillnad från klassundervisning, då hela klassen hålls samman och läraren måste både fösa på de sista och bromsa de som vill springa fortare, innebär ”eget arbete” att individerna tar sig fram på olika sätt och i olika takt. Ett sådant system kan bara fungera om tillräckligt många tar sig fram av egen kraft. Idealet är att de som behöver ber om hjälp och att de inte är fler än att lärarens tid räcker. Men systemet kräver att man har ganska god kontroll över var eleverna befinner sig någonstans. Läraren får ägna ganska mycket tid åt att hålla reda på var varje elev är.

Vad handlade utvecklingsarbetet om – egentligen?

I samband med intervjuerna och analysen av dessa fick jag byta perspektiv på det som pågick. För det första fick jag överge min idé om att vissa formulerade föreställningar om lärande låg bakom utformningen av verksamheten. För det andra verkade det dessutom befängt att försöka begripa lärarnas utvecklingsarbete i relation till teorier om lärande. Skulle jag beskrivit det som gjordes i relation till de teorier som då var rådande (huvudsakligen individualkonstruktivistiska) var det framför allt brister som hade blivit synliga – hur man inte använde åldersblandningen i syfte att förbättra lärande och hur ”eget arbete”

² I dag kan det tyckas självklart, men då i mitten av 1980-talet var det långt ifrån så.

mest tycktes handla om att få eleverna att själva bestämma i vilken ordning de skulle göra uppgifterna i matematik och svenska.

I stället för att utgå från lärande försökte jag mer förutsättningslöst beskriva vad lärarna höll på med. Det var egentligen två problem de ville finna en lösning på: dels ville de utforma arbetssätt där *eleverna kunde arbeta och utvecklas i sin individuella takt* och dels ville de hitta former där *läraren kunde friställas* för att kunna ägna sig åt och hjälpa de elever som behövde hjälp. Genom att låta eleverna planera, genomföra och avrapportera en del av skolarbetet som ”eget arbete” gjordes eleverna delaktiga i skolarbetet samtidigt som läraren kunde användas för mer pedagogiska uppgifter än att ”hålla eleverna sysselsatta” (Carl-gren, 1988, 1997, 2005).

Lärarna försökte alltså utveckla metoder för att få verksamheten i klassrummet att fungera – så att eleverna kunde arbeta i sin egen takt med de uppgifter som skulle göras. Att genomförandet av dessa uppgifter innebar lärande var något som togs för givet. Utvecklingsarbetet handlade om att utveckla ett system för att hålla så många elever som möjligt sysselsatta med uppgifter (vilket alltså likställdes med att lärande pågick) så att lärarna kunde hjälpa de elever som behövde hjälp.

Ur lärandeteoretiskt perspektiv framstod dock det lärarna gjorde som tveksamt, kanske rent av som en försämring – eftersom lärarnas klassgenomgångar (lektioner) minskade och ersattes av elevernas individuella arbete. Oavsett vilken lärandeteori man utgår ifrån är det svårt att se elevernas planering och genomförande av ett antal uppgifter som liktydigt med lärande. Att eleverna dessutom förväntades ta ansvar för att göra uppgifterna ordentligt och själva bli medvetna om de förstod eller inte är också svårförenligt med teorier om lärande. Det kräver så att säga att de har förstått innan de har förstått. Om lärande innebär att förstå på nya sätt eller urskilja nya dimensioner, kan man inte själv veta om man har förstått eller sett förrän man har det.

Dysfunktionella och funktionella teorier

Medan eget arbete inte var särskilt vanligt under 1980-talet förändrades bilden totalt under 1990-talet. Eget arbete eller likartade individbaserade arbetssätt har näst intill blivit ”mainstream”. Med eget arbete är det inte längre läraren som driver eleverna (eller kanske snarare går före och drar) och har ansvaret för att hålla dem sysselsatta. Eleverna driver i stället sig själva medan läraren går i de bakre leden och hjälper till. Benämningen på elevernas drivande är ansvar. Ansvaret fungerar alltså som drivkraft i elevernas arbete. Det förklarar varför lärarna ägnade så mycket tid åt att lära eleverna planera och följa sin planering.

Jämfört med tidigare då eleverna drevs av en yttre styrning (dvs. av lärarna) styr i stället eleverna sig själva – med hjälp av en planeringsbok som både lärare och elever kan förhålla sig till. Förändringen kan beskrivas som en förändring *från en direkt styrning av elevernas beteende till en indirekt styrning genom elevernas självstyrning*.

I stället för att problematisera det lärarna gjorde utifrån lärandeteorier kan man vända på perspektivet och konstatera att lärandeteorier inte tycks vara relevanta eller funktionella för att förstå det lärarna gjorde. Det är inte i relation till lärandeteorier som verksamheten blir begriplig.

Ur lärarnas perspektiv handlade det om att hitta lösningen på en rad skol-specifika frågor om *hur* verksamheten skulle organiseras. Om man i stället ställer frågan *vad* det är som pågår och *varför* kan man förstå utvecklingsarbetet i relation till mer generella samhälleliga förändringsprocesser. Det finns t.ex. en parallellitet mellan samhällets *avtraditionalisering* (med processer som separering av tid och rum, ökad osäkerhet och krav på reflexivitet)³ och hur eleverna i "eget arbete" väljer och bestämmer själva samt utvärderar det de gör. Man kan därför se eget arbete som ett av skolans bidrag till utvecklingen av ett senmodernt samhälle, där stabiliteten och de starka strukturerna bryts upp och ersätts av mindre, mer rörliga och flytande enheter. Det är en samhällsform som ställer krav på människor att aktivt skapa sina liv i en ständigt skiftande social omvärld. Ett sådant samhälle förutsätter människor som på ett annat sätt än tidigare driver sig själva och som kan organisera och planera sina aktiviteter.

Symbolen för den efterfrågade människotypen är *entreprenören*⁴ som kännetecknas av självtillit, målmedvetenhet, handlings- och belöningsorientering (Rose, 1992, Wagner, 1994). Att kunna planera (och följa sin planering) ingår i den nya normaliteten. Elever som inte kan planera uppfattas ha svårigheter. Man kan tala om ett *paradigmskifte när det gäller skolans dolda läroplan*. Genom att delta i "eget arbete" vänjer sig eleverna vid att börja arbetet med en planering, som de sedan följer. Det är planeringsboken som bestämmer både vad de gör och vad de väljer att inte göra. Planeringsboken blir ett nav i den nya ordningen. Till skillnad från den traditionella skolan där övervakningen av eleverna sköttes av läraren blir planeringsboken en ny form av panoptikon (övervakningstorn) som eleven sköter själv⁵. Dock med ständiga "inspektioner" av läraren. Man kan säga

³ Giddens, 1990.

⁴ "The perfect member of this society would be running his own life like a small business" (Wagner, 1994: 164)

⁵ Jfr Foucaults beskrivning av övervakningen av elever i den traditionella skolan (Foucault 1977b, s. 172–173).

att den nya dolda läroplanen handlar om att underordna sig planeringsboken. Eleverna måste själva bestämma vad de skall göra, de måste välja i vilken ordning och hur mycket etc. Detta kan antas leda till vissa hållningar eller dispositioner som svarar mot de krav som ställs på människor i ett senmodernt samhälle.

Om lärandeteorier får det lärarna gör att framstå som ganska underligt blir det fullt begripligt i ljuset av moderniseringsteorier. I relation till ett moderniseringsperspektiv kan man se utvecklingen av eget arbete som ett led i den fortsatta förflyttningen från yttre till en inre disciplinering av människor. Man kan se eget arbete som en ny form av styrning och kontroll av elevernas beteende jämfört med då läraren mer direkt styrde vad de skulle göra. I stället för att lärarna beordrar eleverna att ta upp böckerna, slå upp en viss sida, hämta fram material etc. innebär de nya arbetsformerna en mer indirekt styrning som förutsätter att eleverna beordrar sig själva. Eget arbete kan på så vis ses som uttryck för ett ”regimskifte” och som ytterligare ett led i förflyttningen från yttre till inre styrning/reglering av människors handlingar (jfr Foucault, 1977a, b).

Omedveten eller misskänd praktik

Det var emellertid inte med syftet att utveckla sådana senmoderna dispositioner som eget arbete växte fram utan för att ta itu med problem som fanns i skolverksamheten. Syftet var snarare att främja lärandet. Att ha en intention att åstadkomma lärande är dock inte detsamma som att det man gör faktiskt främjar lärande.⁶

Det tycktes alltså som om lärarna å ena sidan sade att de utvecklade eget arbete för att främja lärande men i själva verket höll de på med att utveckla nya, modernare disciplineringsformer. Det är därigenom ett typiskt exempel på vad Bourdieu (1977) kallar att misskänna det man gör. Lärarna tror att de gör något när de i själva verket gör något annat. Dock tror jag det är viktigt att se hur den effekten uppstår som ett resultat av först en dekontextualisering (genom min beskrivning utifrån intervjuerna) av lärarnas svar på en rad *hur-frågor* och därefter en rekontextualisering i relation till *vad-frågor*. Som forskare försöker man förstå praktiken utifrån andra perspektiv där det snarare är *vad-* och *varför-frågor* som är i fokus: Vad är eget arbete? Varför växer det fram just nu? Det är när man ställer sådana frågor som betydelsen av utvecklingen av eget arbete i förhållande till samhällsutvecklingen blir tydlig. Detta är dock inte syftet med eget arbete, utan en

⁶ Att intentionen i sig inte är tillräckligt för att åstadkomma det man vill kan illustreras av den tidigare ganska utbredda ovanan att slå barn för att göra bra människor av dem.

konsekvens av det man gör när man försöker åstadkomma något annat. Samtidigt som eget arbete växer fram som lösning på de problem som lärarna upplever får det konsekvenser som är oavsiktliga men inte desto mindre betydelsefulla.

Lärararbetets tvåsidighet

Medan lärandeteorier får lärarnas arbete att framstå som absurt gör moderniseringsteorierna att det framstår som begripligt samtidigt som det innebär att lärarna tycks misskänna sin egen praktik. Också moderniseringsteorierna är därför dysfunktionella som teorier för lärarnas utvecklingsarbete. Moderniseringsteorierna kan bidra med intressanta perspektiv på det som görs men är svåra att förena med lärarnas intentioner (att främja lärande). Lärandeteorier däremot svarar mot intentionerna men brukar samtidigt vara svåra att förena med betingelserna för skolarbetet. De två teoretiska traditionerna går att relatera till olika aspekter av lärares arbete. För att teorier skall vara funktionella i lärares arbete måste de gå att relatera till bägge aspekterna.

Lärares arbete är tvåsidigt, det är såväl betingat som intentionellt (Carlgren & Marton, 2000). Det tar form mellan lärarens intentioner angående elevernas fostran och kunskapsutveckling å ena sidan och de faktiska betingelserna för arbetet å den andra. Medan lärandeteorier kan knytas till den intentionella sidan – det man vill åstadkomma – kan man se utvecklingen av ”eget arbete” främst som ett sätt att hantera den betingade sidan. Det är också den sidan som moderniseringsteorierna handlar om.

Intentionalitet utan kunskapsobjekt

Lärarna står med fötterna i den betingade praktiken. Den betingade sidan av arbetet är ”tvingande” och varje utvecklingsarbete måste ta sin utgångspunkt i det men också relateras till den intentionella sidan. Som påpekats tidigare är det dock fullt möjligt att vara intentionell utan att det är förknippat med ett tänkande (eller några idéer) om det man vill uppnå. Det tas helt enkelt för givet. Man kan alltså vilja åstadkomma lärande utan att fundera vidare på vad innebörden av detta är. Man kan då tala om att *man har ett objekt för verksamheten men inget kunskapsobjekt*. Detta är, menar jag, vad som kännetecknar en stor del av skolans verksamheter. Det man vill uppnå tas för givet och intentionerna proklamerar snarare än problematiseras. Lärandet hanteras som en svart låda, något man strävar efter utan att närmare reflektera över innebörden av.

Detta var också tydligt i utvecklingen av eget arbete. Denna utveckling motiverades med hänsyn till elevernas lärande (att gå från utläring till inläring). Innebörden av det togs dock i stor utsträckning för givet. Om eleverna gjorde det de förväntades göra så förutsattes det att de också lärde sig. En förutsättning ansågs dock vara att de gjorde det de skulle göra *ordentligt*. Av den anledningen skilde lärarna mellan elevernas ansvar för att genomföra det de planerat från att de också tog ansvar för sin inläring. Det senare innebar å ena sidan att de skulle vara noga, dvs. göra det de gjorde ordentligt, och å den andra att de visade en självkännedom, dvs. att de tog ansvar för om de kunde eller inte. Om eleverna kände att de inte kunde, skulle de säga till.

Lärandet hanterades som en fråga om att *gå fram i sin egen takt*, att vara kvar på sin nivå tills man var redo att gå vidare. Takt, nivå och mognad var tre begrepp som återkom då lärarna talade om lärandeprocesser. Själva lärprocessen sågs närmast som att övning ger färdighet. Möjligen skulle man kunna formulera det som att ”öva på kanten av sin förmåga”

*”Att det är ngt som sitter även efter ett tag – man kanske får hålla på länge – kan inte bara gå igenom allt en gång och tro att det sitter
Att låta dem lugnt gå framåt men ändå fösa dem fram – att ge dem svårare och svårare arbetsuppgifter och ständigt kontrollera hur de genomför dem”⁷*

Det fanns också en föreställning om lärande som en naturlig process:

”jag kan inte påminna mig att jag lär barnen någonting, jag lär dom ingenting ... jag organiserar det hela och ger goda råd och peppar självförtroendet och rättar böcker och plåstrar om sår och berättar saker som de inte visste om förut...

Själva inläringen sköter de faktiskt själva, jag plockar fram rätt material på rätt tidpunkt och försöker känna vad de här barnen behöver nu.”

Lärandet var alltså inte något lärarna funderade på särskilt mycket. Innebörden i lärande särskildes inte från de aktiviteter som var organiserade för lärande. De uppgifter eleverna arbetade med var dock uppgifter som utvecklats i relation till den tidigare klassundervisningen (som ju var organiserad runt genomgångar med hela klassen, varpå eleverna individuellt löste de uppgifter läraren hade förberett för). När uppgifterna nu lösgjorts från detta sammanhang och hante-

⁷ Samtliga citat i texten är från de intervjuer jag gjorde med lärarna på Åsensskolan 1987.

rades inom ramen för eget arbete, blev den inbyggda föreställningen om lärande alltmer problematisk. Ett av problemen var att det inte längre blev lika självklart vilken ordning som var den ”naturliga” ordningen. Ett annat att många elever rusade fram utan att riktigt förstå vad de gjorde. Det tycktes också som om själva planeringen motverkade lärandet. Dessa problem vittnade flera av lärarna om och de prövade olika lösningar. En av lärarna prövade t.ex. vad han kallade ”kortplanering”, dvs. eleverna fick inte planera hur långt de skulle hinna utan skrev bara upp var de var i början av veckan. I slutet av veckan reflekterade de över hur långt de hunnit och vad de lärt sig. Denna vidareutveckling av eget arbete handlade dock fortfarande inte om det eftersträvade lärandet som sådant, utan om elevernas övervakning och reflekterande över sitt eget arbete.

Flera av de problem lärarna uppfattade var förknippade med planeringen – t.ex. att eleverna styrdes för hårt av vad de planerat:

En del kan nästan inte jobba utan det... allt som faller utanför: varför ska vi göra det? Det har jag ju inte med på planeringen... det här är inget jobb...

En annan aspekt var att den nya organisationen krävde mycket mer av bokföring över var eleverna befann sig. Detta komplicerades av att uppgifterna frikopplades från böckerna och att det därigenom blev möjligt att skapa andra ordningar. Det nya systemet skapade behov av diagnoser – vilket det inte fanns särskilt mycket av.

Det är svårt... diagnosinstrumenten är ju få som man har och då måste man ju försöka att ... i det dagliga arbetet se vad det är för svårigheter... När de sitter och jobbar, de kör fast och fattar inte vad de läser.. De stavar som krattor, läser långsamt och hackigt, följer inte med när vi diskuterar... ger en slags allmän bild... och pratar med specialläraren... men det där är något vi måste utveckla mycket mer att bestämma oss för när barnen får gå vidare... Det går relativt enkelt i vissa ämnen att diagnosticera... men att se'n hitta på lämpliga övningar och bedöma om de går framåt är svårt...

Även om det fanns ett, särskilt hos vissa av lärarna, utvecklat tänkande i samband med utvecklingsarbetet, så var det alltså mest förknippat med hur det egna arbetet skulle organiseras och planeras. Lärandefrågorna var inte friställda från utan inbäddade i de uppgifter de var en del av: De formulerades som att eleverna rusade för fort fram eller att ordningen på uppgifterna inte var självklar eller att man behövde utveckla diagnosinstrument för att veta när eleverna

kunde gå vidare. Dessa frågor inbegriper frågor om lärande men de är formulerade i relation till hur man skall hantera uppgifterna.

Lärarnas intention var alltså att främja lärande – dock tycktes objektet (målet) för deras aktiviteter vara att få eleverna att arbeta med uppgifterna. Huruvida det främjade lärande eller ej vet vi inte eftersom det är inbyggt som ett antagande som inte är utsatt för prövning. Det går därför inte att veta hur de nya arbetsätten påverkade lärandet – och inte heller kunde den fortsatta utvecklingen av verksamheten ske i relation till fenomenet lärande. Ett annat sätt att uttrycka saken är, att lärarna inte visste om måluppfyllelsen förbättrades och inte heller fick de kontroll över verksamhetens utveckling i relation till målet (dvs. ökat lärande).

Lärararbetets intentionalitet handlar om lärande, ett fenomen vars innebörd inte problematiseras utan är inbäddat i de uppgifter eleverna arbetar med. Teorier om lärande har å andra sidan utvecklats långt borta från skolarbetets betingelser och låter sig inte enkelt förenas med dessa. Det räcker därför inte med teorier om lärande för att få till stånd en verksamhetsutveckling som samtidigt är kunskapsutvecklande. För detta krävs kunskapsobjekt som knyter ihop de betingade och intentionella sidorna i lärarnas arbete och dessutom knyter an till det konkreta innehållet i fostran och undervisning. Det är en förutsättning för den problematisering och teoretisering av lärande som är nödvändig i ett kunskapsproducerande utvecklingsarbete.

Pragmatiska perspektiv på utvecklingsarbete som kunskapande praktik

Vad är det då för kunskapande som pågår i detta exempel? I stort handlar det om en praktisk problemlösningsprocess, där resultatet kommer till uttryck i de praktiker som tagit form runt eget arbete. Frågan i det här sista avsnittet är emellertid i vilken mening man kan tala om en kunskapsutveckling i samband med utvecklingen av eget arbete.

De flesta modeller för utveckling av skolans verksamhet har byggt på en idé om att vetenskapligt grundad generell kunskap på ett eller annat sätt skall omsättas i praktisk verksamhet. Teoretiska kunskaper har setts som överordnade och generella varur specifika lösningar på praktiska problem kunnat härledas. Detta har, i sin tur, byggt på ett antagande om att de teoretiska kunskaperna återspeglar världen.

En person som bidragit till utvecklingen av alternativa sätt att tänka kring kunskapsutveckling i praktiska verksamheter är Donald Schön, som i en rad

skrifter utvecklat innebörden i en *praktikens epistemologi* (t.ex. Schön, 1983). I stället för att se på praktiska lösningar som tillämpad teori betonar Schön att teorins betydelse för praktiken handlar om vilka problem som uppfattas och hur de uppfattas. En av hans huvudidéer är att kunskapen används för att formulera problem snarare än att lösa dem. Med begreppen kunskap-i-handling och reflektion-i-handling har han visat hur kunskapsutvecklingen inom professionella verksamheter utvecklas i nära interaktion med handling.

Den normala praktiken ser Schön som uttryck för *kunskap-i-handling*, dvs. kunskapen är inbäddad i handlingen. När ett problem uppstår utvecklas verksamheten genom *reflekterande-i-handling* vilket omfattar dels att det uppfattade problemet omformuleras och omtolkas och dels ett praktiskt experimenterande med nya lösningar. De nya lösningarna utvecklas genom att den omformulerade situationen påminner om, genom en slags familjelikhet, en annan situation och därmed kan man utveckla lösningen i relation till denna andra situation. Reflektion-i-handling omfattar en samtidig utveckling av praktiken och tänkandet om praktiken och ökar möjligheten till måluppfyllelse.

Reflektionen är knuten till att se det man håller på med som något. Därigenom formuleras innebörden i det man gör. Man fokuserar alltså inte endast på det man gör, utan också på föreställningarna (tänkandet) om det man håller på med.

Kan man då se utvecklingen av eget arbete som ett exempel på utveckling av praktisk verksamhet genom reflektion-i-handling, dvs. en kunskapsbildning genom reflektion och ett slags praktiskt experimenterande? När det gäller frågan hur man får eleverna att planera samt reflektera över det de gör kan processen beskrivas på det viset. Reflektionen är knuten till att åstadkomma en verksamhet där eleverna arbetar individuellt och i stor utsträckning styr sig själva. Reflektionen gäller dock inte innebörden av vad det är att lära sig eller vad det är eleverna skall lära. Tänkandet om lärande är mer av karaktären ”kunskap-i-handling”. Det tas för givet som att arbeta på sin nivå (där övning ger färdighet) och gå framåt steg för steg. Detta sätt att tänka verkar inte utmanas av erfarenheterna man gör i utvecklingsarbetet. Det är en tankefigur som finns inbakad i den traditionella skolundervisningen med genomgångar, läroböcker och övningsuppgifter där själva undervisningen av stora elevgrupper är navet. Även om uppgifterna klippts loss från sitt sammanhang, finns den dolda tankefigur om lärande som fanns inbäddad i det gamla sammanhanget kvar.

En annan pragmatiker som diskuterat frågan om kunskapsutveckling i verksamheter är John Dewey. För honom var kunskapsutvecklingen starkt förknippad med utvecklingen av innebörden eller meningsinnehållet i det man håller på med:

”Framsteg betyder ökning av handlingslivets innebörd i nuet, vilket innebär en ökning av den uppfattade mångfalden såväl som av harmonin, enheten...”

”Om historien visar något framåtskridande så kan detta knappast finnas i något annat än i denna komplikation och expansion av den innebörd, som man tillägger erfarenheten” (Dewey, 1936: 236)

Utvecklingsarbete för Dewey handlar därför inte endast om att förändra praktiken utan lika mycket om att konstruera praktikens innebörd. Utvecklingsarbete i Deweys perspektiv är ett medvetet och eftertänksamt uppfinnande samt att man lär av erfarenheterna. Detta gör man om man har *en tanke om innebörden i det man vill åstadkomma, som knyts till en handling vars tänkta konsekvenser sammanfaller med det man vill uppnå.*

Ur ett pragmatiskt perspektiv är en handling medveten när den är grundad på en tänkt konsekvens av en idé. Handlingen ger på så vis uttryck för vissa antaganden och idéer angående ett experimentellt fenomen (Peirce, 1966, s. 195) vilket gör det möjligt att ändra och utveckla idéerna i relation till erfarenheterna – eftersom erfarenheten kan knytas till den tänkta konsekvensen, dvs. till meningen med idén.

För att förverkliga mål måste man utgå från betingelserna och medvetet uppfinna medel, vars konsekvenser är måluppfyllelse

”When we take ends without regards to means we degenerate into mere sentimentalism ... in the name of the ideal we fall back upon mere luck and chance.” (Dewey, 1957:73)

För att något skall bli medel måste det uppfattas ha en koppling till särskilda konsekvenser som sammanfaller med målet. Medel är medel i förhållande till vissa mål för att deras konsekvenser är en del av målet.

Detta ger en grund för att tänka om utvecklingsarbete i termer av att utveckla relationen mellan mål och handlingar eller mål och medel. Till skillnad från en teknisk rationalitet där mål–medel–relationen behandlas externalt innebär en pragmatisk rationalitet att utveckla den internala relationen mellan mål och medel. För att realisera mål måste medel–mål–relationer etableras. Och detta i sin tur betyder att formulera meningen (innebörden) i medlen, dvs. dess konsekvenser.

I exemplet med utvecklingen av eget arbete så kan lärarnas mål beskrivas som att få eleverna att göra uppgifterna ordentligt. Lärarna utvecklar hela tiden medlen för att så skall bli fallet. Om man däremot ser målet som att främja lärande blir det mer problematiskt. Detta mål tas i stor utsträckning för givet.

Innebörden i lärandet formuleras inte utan målet definieras helt enkelt genom uppgifterna. Genomförandet av uppgifterna sammanfaller med målet.

Samtidigt som utvecklingsarbetet motiverades i termer av lärande formulerades inte innebörden i detta lärande och i de mål–medel-relationer som upprättades sammanföll lärandet med att göra uppgifterna. Ser man målet som om att eleverna skall lära sig särskilda saker, så blir det tydligt att en mål–medel-relation inte upprättas – i alla fall inte i internal mening. Därigenom blev det inte heller någon kunskapsutveckling i anslutning till lärande.

Utvecklingen av eget arbete knöts trots att det motiverades med lärande, inte till ett kunskapsobjekt för lärande och därmed är det svårt att veta på vilket sätt eget arbete bidrar till lärande. I förhållande till elevernas lärande tycks lärarna famla i blindo samtidigt som de blev allt bättre på att få eleverna att planera och ta ansvar för sitt arbete.

Oavsett om vi talar i termer av reflektion-i-handling, internala mål–medel-relationer eller experimentella fenomen så finns en gemensam idé att ett kunskapsproducerande utvecklingsarbete innebär att erfarenheterna knyts till ett kunskapsobjekt. Det räcker inte med ett objekt eller en intention med det man gör, det måste också till ett kunskapsobjekt, dvs. ett tankemässigt formulerat objekt. Därigenom blir det möjligt att dra slutsatser av erfarenheter och utveckla begreppen för det man vill åstadkomma.

En annan förutsättning för ett kunskapsproducerande utvecklingsarbete är en genuin osäkerhet i förhållande till det man vill åstadkomma. Den reguljära verksamheten bör inte vila på en alltför stabil grund. Pragmatismens grundsats att tänkande förutsätter någon form av tvivel medan handling vilar på tro kan vara värt att begrunda. Utan tvivel finns ingen vilja att veta. Ur ett kunskapsutvecklingsperspektiv är det därför ett problem att skolans verksamheter inte är tillräckligt osäkra. Antingen det handlar om en traditionell eller progressiv pedagogik är företrädarna oftast övertygade om att det de gör är det enda möjliga och därmed inte särskilt benägna att reflektera över de föreställningar som är inbyggda i praktiken. En förutsättning för utveckling av forskningsbaserade verksamheter är därför att dessa ”osäkras”. Man måste vara beredd att tänka sig alternativa praktiker för att kunna reflektera över praktikernas innebörder och få till stånd en teoretiskt grundad verksamhetsutveckling. Först då kan ett ändrat sätt att tänka få konsekvenser för det man gör.

Litteratur

- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press.
- Carlgrén, I. (1986). Lokalt utvecklingsarbete, *Göteborg Studies in Educational Sciences*, vol. 56, 1986.
- Carlgrén, I. (1988). Utvärdering av Åsensskolan I. Beskrivning av intentioner och verksamhet. *Högskolan i Karlstad, arbetsrapport 1988:9*.
- Carlgrén, I. (1994). Från klassundervisning till eget arbete. *Praxis*, II, 1994.
- Carlgrén, I. (1997). Klassrummet som social praktik och meningskonstituerande kultur. *Nordisk Pedagogik* 97:1.
- Carlgrén, I. (2005). Konsten att sätta sig själv i arbete – Om betydelsen av eget arbete för att skapa människor som styr sig själva. I Österlind (red) *Eget arbete – en kameleont i klassrummet*. Studentlitteratur, Lund.
- Carlgrén, I. & Hörnqvist, B. (1999). *Skola i utveckling. När inget facit finns ... – om skolutveckling i en decentraliserad skola*, Stockholm, Skolverket.
- Carlgrén, I. & Marton F. (2000). *Lärare av imorgon*. Pedagogiska magasinets skriftserie nr 1, Lärarförbundets förlag, Stockholm.
- Dewey, J. (1936). *Människans nature och handlingsliv. Inledning till en social psykologi*. Stockholm, Natur och Kultur.
- Dewey, J. (1957). *Reconstruction in Philosophy*. Boston. Beacon Press,
- Foucault, M. (1977a). *Power/knowledge. Selected interviews and other writings, 1972–77*. (C. Gordon, ed.) New York, Pantheon.
- Foucault, M. (1977b). *Discipline and punish. The birth of the prison*. London, Allen Lane.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Polity Press, Cambridge.
- Peirce, C. (1966). *Selected Writings*. Introduction and notes by Wiener, P. New York, Dover.
- Rose, N. (1992). Governing the enterprising self. I: Heelas, P. & Morris, P. (red.): *The values of enterprising culture*. The moral debate. London, Routledge.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York, Basic books.
- Wagner, P. (1994). *A sociology of modernity. Liberty and discipline*. London. Routledge.

Educational Action Research: theory, practice and action¹

Gaby Weiner

Professor of teacher education and research at Umeå University. Since moving to Sweden 1998, she has pursued her work on gender seeking to connect it to the specific history of Swedish state policy.

*Background*²

One of my first research projects on entering the Academy, after some years as a primary school teacher, involved teacher-as-researcher investigations into gender change in schools. It was a small project that nevertheless went “national” through participation of teacher groups and networks, and a widely distributed newsletter (Millman & Weiner, 1985). Since then I have been engaged in other projects, many of which had a gender focus but only one oriented towards practitioner research. However, my interest in this form of research has remained, and currently I am attempting to encourage *aktionsforskning* in Umeå, especially in the new doctoral programme, *Pedagogiskt arbete*. This has involved reviewing the development of action research over the past decades, and the extent to which it might be appropriate for Sweden.

This paper is the summary of my efforts so far. I first provide a background in terms of theoretical starting points and why the development of “*praxisnära forskning*” is important. I then (briefly) explore what is generally meant by action research (also known as teacher or practitioner research), its origins and traditions, and how it may be theorised. The paper then continues with a discussion about the aims and outcomes of a UK practitioner-focused project in the early 1980s in the light of its specific historical, cultural, political and educational context. The paper ends with a brief discussion of why critical action research is necessary today, especially as a means to counter the trend towards what might be called “technicist” control over teachers’ work.

¹ Revision of paper given at the “Sigtuna seminarier”, Stockholm, 28–29 January 2003.

² This paper has been developed in collaboration with doctoral students in *Pedagogiskt arbete* at Umeå University, in particular, Agneta Lundström, Eva Nyström and Lena Granstedt, who are working on projects involving action research and värdegrund issues in schools.

Theoretical frameworks

My present research perspective can best be described as feminist poststructuralist in the sense that it focuses on how individuals, women and men, girls and boys, are not just victims of their inevitable fates but actively position themselves in discourses that may subordinate them. While acknowledging that feminism's main goal is political i.e. to expose and reduce patriarchal power systems and relations, feminism has also produced a critique of male forms of knowledge which displays a distrust of traditional³, predominant (male) ways of thinking and doing. Feminists have thus been sceptical of claims of scientists to neutrality and truth, when their outcome has often been the oppression and exclusion of women, and other so-called minorities. Additionally feminists in education, as teachers, lecturers and other public sector workers, have tried to develop more egalitarian, open and ethical forms of professional and personal practice in order to encourage greater educational participation and inclusion (Weiner, 1994).

Rightly, however, Francis (1999) highlights the tensions of such a feminist poststructural position; that is, between the deconstructive approach to truth, distrust of universalising (and patriarchal) discourses and explanations of poststructuralism on the one hand, and the emancipatory, modernist, rationalist project of feminism, on the other. The struggle between scepticism of predominant truths and claims to rationality within feminism also, I suggest, echoes debates within different educational research traditions.

The claims of educational researchers' to "scientific" methods of investigation and "rationalist" theories of explanation, have a pragmatic as well as methodological basis. Such claims are appealing to governments, policy-makers, research funding councils and the like, because they draw on high status discourses of natural science which promise replicability, generalisability and causation. This view of educational research is exemplified in the stance taken by David Hargreaves (former Cambridge University professor education and recent chair of the UK Qualifications and Training Agency) who is a powerful advocate of more "scientific", "evidence-based" educational research for teachers.

Teachers' lack of a deep, scientific knowledge base for their professional practice is no bar against using scientific procedures to assess the effects of pedagogic practices and decisions. Such research can proceed even

³ "Tradition" is a problematic term, though often used e.g. in teacher education, to represent "principle(s) based on accumulated experience or continuous usage" (Concise Oxford Dictionary, 1974, p 1375). In common with Vavrus (2002, p 368), my preference, however, is to understand tradition as a key discursive term which has fluid meanings because it is connected to "broader political, economic and cultural struggles".

if the likelihood...of discovering the scientific laws and deeply causal structures affecting classroom life is denied. Such research already exists in education: my argument is that we need more of it of a higher quality (Hargreaves, 1997, p. 411)

This form of knowledge is often pitted against “messier” less purist methodologies that aim to tease out meaning, experience and human (rather than statistical) significance. As Hargreaves hints, natural laws regarding human behaviour are difficult to establish and it has been long argued that people are not things or inanimate objects, and therefore not subject to so-called natural laws and patterns. Indeed, feminists and antiracists are especially aware of how the identification of men with rationality, and women and people of colour with nature, has supported ideologies and practices of racism and exclusion. Human-beings have contradictory viewpoints, change their minds, act erratically, and are often difficult to predict or “manage”. Advocates of practitioner research and action research methodologies have sought to engage with this aspect of human behaviour, and to find ways of squaring the equation of “good” educational research on the one hand, and meaningful and participative research practice on the other. As action researcher, Bridget Somekh, argues:

Action research methodology bridges the divide between research and practice. It directly addresses the knotty problem of the persistent failure of research in the social sciences to make a difference in terms of bringing about actual improvements in practice (Somekh, 1995. p. 340)

Moreover, it recognises that the so-called rational expectation for teachers to draw on educational research to shape their practice (as argued by Hargreaves above) is difficult to achieve. This struggle over educational research should also be seen as part of the fight over the soul of education that has been taking place in Britain, the USA and many Western countries: between efficiency viz. the prioritisation of issues of accountability and value-for-money regarding educational systems, as opposed to humanity viz. emphasising education’s contribution to a better society and more equal life chances for different social groups and individuals. This tension has intensified in recent decades with the incorporation of new public management and marketisation into many national and federal school systems.

This tension is evident also in educational research: between those engaged in providing information to government and policy-makers as a basis for action regarding accountability and value-for-money etc., and those who identify involvement and collaboration with practitioners (and their students) as a main

priority. Too close a relationship between government and educational research has its dangers. For example, researchers of school effectiveness in the UK have enabled ambitious and power-hungry politicians to create what I have termed a “technological circle” of regulation in education where:

School effectiveness researchers identified both the criteria and methodology to distinguish effective/failing, good/bad schools. The technological solution was grasped by government which needed a policy of allocating school, LEA and INSET resources, and checking that they were used in an appropriate manner. OFSTED⁴, a quasi-independent body, established inspection regimes which were based on school effectiveness criteria to ensure that schools and LEAs would do what government wanted (Weiner, 2002, p. 793).

I suggest in the above paper that researchers should be more conscious of avoiding the research/policy trap. One way to do this is to engage with forms of research that offer a politically-conscious challenge to predominant and regulating systems of repression. Morwenna Griffiths argues that action research offers one such possibility.

Action research relies on its ethical and political underpinnings. It is predicated on the ineradicable element in education which is the selves of teachers and students, and the reiteration that education is about the getting of wisdom and living good lives as well as improving “life chances”. That is, education is by and for people in all their full, imperfect, lovely humanity. Education is always more than technicist, so educational research too is personal, and for wisdom and good lives as well as for technical improvements (Griffiths, 1999, p. 54)

Similarly, Schön (1987) advocates action research as a form of redistribution of power – away from academics and towards practitioners and professional groups, who have hitherto only been involved in research as object or consumers. Thus, Peter Mellett, a UK secondary science teacher, describes the appeal of action research as follows:

My own engagement with Action Research stems from the desire to improve through reflective enquiry some aspect of my practice. The affective side of me is attracted to notions of, and involvement in, com-

⁴ The acronyms used refer to the following: Local Education Authority (LEA) and In-Service Training (INSET) and Office for Standards in Education (OFSTED).

munity, dialogue, and partnership as I pursue my enquiry. The cognitive part of me is attracted to the requirements for rigour and validity when making a claim to knowledge. (Mellett, 1999–2000, p. 9)

So action research, an oppositional educational paradigm since the 1940s as we shall see below, has, at the turn of the twenty-first century, steadily gained support from various fractions of the educational research spectrum. As we have seen, groups generally excluded from high status research have found it attractive: *practitioners*, because it recognises their professional insights into classroom life, their alternative knowledges and perspectives, and their capacity for intellectual engagement; *teacher educators and other professional groups*, as part of their strategy to develop a meaningful research culture; and *social justice* researchers, as one of a range of strategies available for making visible hitherto invisible standpoints and perspectives.

However, advocates of action research have also emerged from other, more managerial parts of the education spectrum. Thus, “*site-based*” *school managers* are interested in collaborative action research as a means of solving organisational and work-based problems (similar to work in the Nordic countries in the 1980s and 1990s in relation to workplace changes – see, for example, Holmer & Starrin, 1993). And in the UK and US, *neo-liberal governments/policy-makers* have viewed action or workplace research as a means both of challenging the monopoly of the universities as sole producers of knowledge, and introducing “relevance” into educational research. From this perspective, practitioners are viewed as central to the research process – as producers, mediators and consumers of its outcomes. Likewise, *school effectiveness/improvement advocates* regard action research as a means of improving practice and an important aspect of staff development.

Given this range of interested groups, a key question is to what extent they agree on the visions, aims, purposes and processes of action research? Exploring this is the task of the next section.

Defining action research

There have been many attempts to define action research, a selection of which are presented below.

- Action research is a practical, problem-solving research approach which seeks to empower practitioners to research and reflect on their own practice

(in contrast, for example to being researched on by university researchers) (Weiner, circa 1995, lecture overhead)

- Action research is the study of a social situation with a view to improving the quality of action within it (Elliott, 1991)
- [Teacher research involves] how teachers' actions are infused with complex and multi-layered understandings of learners, culture, class, gender, literacy, social issues, institutions, communities, materials, texts and curricula. It is about how teachers work together to develop and alter their questions and interpretive frameworks informed not only by thoughtful consideration of the immediate situation and the particular students they teach and have taught but also by the multiple contexts – social, political, historical, and cultural – within which they work (Cochran Smith & Lytle, 1998, p. 24)
- By practitioner research we refer to a broad-based movement among school professionals to legitimate knowledge produced out of their own lived realities as professionals (Anderson & Herr, 1999, p. 20)

Thus action research is variously conceived of as practical and problem-solving; complex and multilayered; and as a means of legitimating professional knowledge and improving practice. Whatever definition is adopted, action research can be said to be a form of enquiry which draws on anthropological and small-scale research methodologies, to focus on action and practice. It generally includes four components:

1. involvement of practitioners, in the study of themselves and others;
2. creation of spirals of activity (e.g. idea > reconnaissance > plan > implement > evaluate > amend plan > implement etc.);
3. utilisation of small-scale research methods;
4. development of alternative criteria for reliability, validity and research quality.

In relation to point 4, it has been argued that if action research is to be seen as rigorous and high quality, alternative frameworks are needed in relation to reliability, validity and research quality. Anderson & Herr (1999) claim, for example, that its validity is best evaluated against the following:

- *outcome* validity – did it solve the problem?
- *process* validity – was the activity educative and informative?
- *democratic* validity – to what extent was the research undertaken in collaboration with all partners involved with the problem under investigation?
- *catalytic* validity – to what degree did the research transform the realities of those involved (see also Lather, 1986)

– *dialogic* validity – to what extent can the research be discussed with peers in different settings

Action researchers have thus developed a specific concept of practice, not as something that just happens (often assumed by so-called “scientific” researchers), but as a systematic form of knowing and acting which in many cases is best researched by the “knower” and which acknowledges the value that practitioners place on experience and the importance of research and self-study (reflection, deliberation) in the improvement of practice. Thus Carr (1995) argues that the specific concept of action or practice that we hold is more important than attempts to distinguish between “theory and practice”, “knowledge and action”, “knowing how”, “knowing that” and so on.

Rather, they [important conceptual distinctions] are distinctions between different kinds of action (*poiesis*, and *praxis*, technically enlightened action and technically effective action) and the forms of knowledge appropriate to them (*techne* and *phronesis*, technical knowledge and practical knowledge) (Carr, 1995, p. 72).

The Greek word, *poiesis*, means rule-following action guided by *techne* or technical knowledge. *Praxis* (or practice), on the other hand, is directed both to the achievement of something morally worthwhile, and is an ethically committed form of action that is in constant revision as practice is progressively pursued. *Praxis* is guided by *phronesis* or “practical wisdom”, and is indispensable to practice as Aristotle’s supreme intellectual virtue. Carr’s argument is useful because instead of re-inscribing the notion of practice as everything that theory is not⁵, it explores how we can recognise different orders of practice, ranging from technical, rule-following at one end, to morally wise at the other. It is suggested that the approaches of different groups of researchers are similarly determined by their different concepts of practice.

Schön (1995, p. 29) echoes Aristotle’s respect for “practical wisdom” in calling for “an epistemology of practice that takes fuller account of the competencies practitioners display in situations of uncertainty, complexity, uniqueness and conflict”. Schön suggests that technical rationality has limitations and that there are ways of looking at a problem involving “intuitive artistry”, which employ modes of rigour and judgement outside technical rationality. It is this “intuitive artistry” (or practical wisdom), which constitutes the knowledge of our actions.

⁵ The general view of theory is universal, context-free generalisable, while practice is seen as context dependent and specific.

In the most sophisticated and well-developed set of arguments for educational action research so far, and drawing on the work of the Frankfurt School e.g. Horkheimer, Adorno, Marcuse, and in particular Habermas, Carr and Kemmis argue in their book *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research* (1986) that a legitimate educational theory (such as the theoretical understandings underpinning action research) has five requirements:

- i. rejection of positivist notions of rationality, objectivity and truth, in particular that knowledge can be used instrumentally to solve all educational problems.
- ii. acceptance of the need to employ interpretive categories, rooted in the self-understandings of educational practitioners.
- iii. provision of ways to distinguish ideologically distorted interpretations from those that are not, and to establish how such distortions can be challenged.
- iv. identification and exposure of those aspects of the existing social order which frustrate the pursuit of rational goals, but in ways which teachers understand.
- v. promotion of practicality, with the purpose of informing and guiding the practices of educators, and transforming the way teachers see themselves.

According to Carr and Kemmis, only “critical social science” is able to transform understandings and combine critique with “political determination to overcome contradictions in the rationality and justice of social action and social institutions” (p. 144). The aim of critical action research is thus, to develop “critical practice”, which is:

a form of practice in which the “enlightenment” of actors comes to bear directly in their transformed social action. This requires an integration of theory and practice as reflective and practical moments in a dialectical process of reflection, enlightenment and political struggle carried out by groups for the purpose of their own emancipation (Carr & Kemmis, 1986, p. 144).

Carr and Kemmis maintain, following Habermas, that human knowledge is constituted from three knowledge-constitutive interests: *technical* – acquiring knowledge that will facilitate technical control over natural objects; *practical* – involving meaningful & communicative action, generating knowledge in the form of interpretive understandings which can inform and guide practical action; and *emancipatory* – going beyond subjective meanings to the acquisition of emancipatory knowledge of the objective framework through which communication and social action occur. The task of critical action research is to challenge technical rationality as the sum total of valid human knowledge,

to reveal practical knowledges that contribute to human existence, and to promote emancipatory knowledge as a means of achieving a more socially-just and human education. Important to this concept of critical action research is that the practitioner or group takes joint responsibility for the development of practice, understandings and situations, and sees them as socially constructed in the interactive processes of educational life. Moreover, such processes are necessarily democratic and emancipatory.

I have tried to show thus far that the cultural and political contexts in which current debates about action research are framed, and theoretical frameworks which have tried, provide a basis for action research as “*praxisnära forskning*”. The next section offers a brief overview of the various action research traditions (or movements) in the second half of the twentieth century, and the professional contexts and values from which they emerged.

Action Research Traditions

Any recourse to patterns or traditions, as has been noted earlier, cannot be understood outside their historical, cultural, and political specificity. Thus we need to view the “traditions” of action research below, developed by Susan Noffke and Ken Zeichner, as comprehensible both in respect of the authors’ own positions as professors of education in the USA currently, and according to the historic and cultural embeddedness of each tradition (Noffke & Zeichner, 2001; Zeichner, 2001). What becomes evident is how action research (or its other designations – teacher research, practitioner research etc.) has emerged as an oppositional discourse to instrumentalism and “technicism”. For instance, Kurt Lewin, the “father” of the modern movement, significantly a refugee from Eastern Europe after World War II, was mainly concerned in the 1940s to incorporate greater democracy in the workplace through action research. This is a theme taken up again and again throughout action research’s short history. Notably in the designations below, there is much cross-fertilisation between traditions and across different continents.

1. *Action research*, developed by Lewin (1946) and Corey (1953) in the 1940s and 1950s in the US, was mainly concerned to encourage more democratic forms of leadership in the workplace. Through Corey, action research entered schools as a means of improving the speed of curriculum change. The cycle of reflection made its first appearance as a spiral of steps towards “rational social management”. Lewin argued that “research that produces nothing but books will not suffice”.
2. *The Teacher-as-Researcher movement*, emergent in the 1970s and 1980s in the UK, was initiated by Laurence Stenhouse and later, developed by John

Elliott and others (mainly at the University of East Anglia). It arose mainly as a response to disaffection with the secondary school system of the time, and the low status accorded to teachers working in non-selective schools. Links were also developed between Stephen Kemmis in Australia and Wilfred Carr at Sheffield in the UK who together developed the idea of “critical action research” (Carr & Kemmis, 1986). The main aim of the teacher-researcher movement was transformation – to enable teachers to become more critical and active in changing their work conditions and practices. Two legacies of the movement are the international network of action researchers associated with the Collaborative Action Research Network (CARN), and the main, international journal of the field, *Educational Action Research*.

3. *Participatory Action Research* emerged in 1970s and 1980s in Australia. Grundy (1997) describes the political, social and economic conditions in Australia including politically progressive governments which helped foster the idea of teachers as producers of educational knowledge. While there were strong ties with the UK teacher-as-researcher movement (Kemmis worked in both countries), the Australian branch developed its own practices and epistemology. For example, there was considerable emphasis on promotion of equity and social justice in schools and society through a number of projects which advocated critique and emancipation.
4. *Participatory Research* emerged in the 1970s, evolving from work in Asia, Africa and Latin America with so-called “oppressed groups”. It was later imported into the USA. Drawing on the work of Paulo Freire (1972) and others, participatory research was most closely associated with adult education, adult literacy and concepts such as “liberatory pedagogy” and “popular education”. For example, three stages of participatory knowledge were identified in Freire’s work (1) reappropriation of knowledge (2) developing people’s knowledge (3) popular participation in the social production of knowledge, and democratic participation in identifying problems.
5. *The Teacher Researcher Movement* took off in USA from the 1980s onwards, and involved collaboration between teachers and university faculty on empirical and conceptual matters. Its existence was due to a range of factors including the gradual acceptance of qualitative and small-scale research, the pioneering work of individual teachers, and the promotion of action research in university education departments.
6. *Self-Study Research* developed in the 1990s in the USA was indicative of the growth of interest in autobiography, narrative and self-study as legitimate research genres for university and college educators. The influence of this tradition continues to increase: for example, “Self-study of teacher education

practices” is now one of the largest special interest groups (SIGs) of the American Educational Research Association (AERA)

Significantly, a number of researchers developed ideas around action research in the Nordic context. Engeström’s work on “activity theory”, derived from Vygotsky, indicates respect for practitioner experience, and encouragement of collaboration (Engeström, 1999). Tiller (2000) draws mainly on Schön and on UK and Australian traditions of teacher research, in advocating the importance of research partnerships between university researchers and school practitioners. Karin Rönnerman promoted *aktionsforskning* in the north of Sweden during the 1990s (Rönnerman, 1995) and in Göteborg more recently (Rönnerman, 1999, 2002, 2003). One of Rönnerman’s largest projects involved support for teachers in (three) local municipalities over several years in action research projects of immediate professional relevance to them. She noted the three main benefits of action research for teachers: (1) being able to share professional concerns, (2) having access to action research and other knowledge frameworks, and (3) being able to reflect on and transform their thinking and practice. The research topics chosen by the teachers were wide-ranging though practically focused, mostly concerned with problem-solving and enhancing professional knowledge.

Britt-Marie Berge (from Sweden) and Hildur Vé (from Norway) also used action research in the mid-1990s, but this time as a means of disrupting and challenging existing gender relations in schooling. Drawing on theoretical frameworks of feminist poststructuralism and the pragmatism movement in the US, Berge and Vé (2000) used case-studies to show teachers’ sustained attempts to change their own and their students’ gendered practices. They also made important theoretical points about practice; for example, in identifying “moments of equity” where progress towards equity goals is being made, and “moments of normalisation” where there is a reversion to conventionally, stereotyped and sexist practices (Berge & Vé, 2000).

The next section examines in some detail a fore-runner of Berge and Vé’s work, a UK teacher-as-researcher gender project carried out in the early 1980s, with which I was involved and which was to establish teacher research as an important focus for gender work in British education.

Teacher-as-researcher as gender activism

The Sex Differentiation Project (1981–3) was initiated at a time when there was substantial teacher autonomy in the UK. It was one of the first national studies

focusing on gender and education, with the primary aim of supporting work on gender at a time when “equal opportunities” (or *jämställdhet*) was less familiar and more contentious than it is today. A stated intention of the project was to establish gender in/equality in schools as a mainstream educational priority, in particular, for classroom teachers. The project had three main areas of work, to: support teachers (as researchers) in exploring gender issues in their schools; accumulate examples and strategies of “good” practice aimed at challenging gender inequalities; and establish a network of people interested in taking the ideas of the project forward.

Set up towards the end of a period of considerable feminist activity in the UK, the project attracted teachers and other educationists who were convinced of the need for change in schools’ gender relations, and who needed funding and legitimation for their work in this area. Some were consciously feminist; others were not (Weiner, 1985). As project leader, my role was to encourage project teachers, either individually or collectively, to carry out small-scale studies in their own schools, on the extent of gender in/equality in particular areas. It was believed that teachers would be more likely to be convinced of the need of change by locally-collected evidence as opposed to national data. Gender issues relating to the following topics were chosen by project participants.

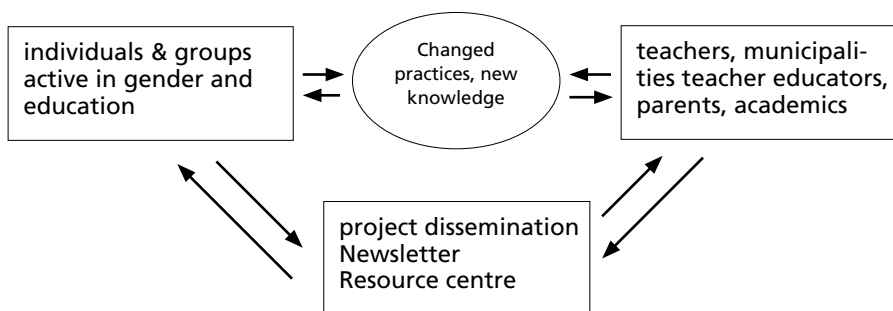
- School organisation – e.g. examinations, choice of subjects
- Reading schemes and materials
- School subject areas such as science and mathematics
- The “hidden” curriculum i.e. informal aspects of schooling
- Classroom relationships i.e. between pupils, teachers and pupils and teachers
- Careers education
- The everyday language of school life.

The small studies arising from the project were written up and presented at meetings at school and local-authority (municipality) levels. Emphasis was placed on the need to convince teacher-colleagues of the unacceptable consequences of gender inequality and differences in schools, both for their pupils and themselves. It was envisaged that this research strategy would encourage teachers to reconsider their practice and thus create a climate of change. The teacher-as-researcher methodology was also attractive to feminist teachers because it gave them the opportunity to explore *practical* strategies in their concern to challenge the sexual divisions of schooling. Local authority advisers and officials with a responsibility for equal opportunities also found the teacher-as-researcher model useful as a means of generating and disseminating “good” practice among local schools. After the project came to an end (the funding body, the

Schools Council was closed down by the first Thatcher government in 1983) the teacher-as-researcher model was adopted more widely in professional development work with teachers. It was also found that project teacher-researchers had a more practical, classroom based orientation than other gender researchers, and that action research of this kind contributed an added dimension to the gender research field. (Millman, 1987).

A key aspect of the project was to disseminate and publicise the work of the participating teachers. This involved the creation of a resources “bank” which could be used by any teacher in the country, and also a newsletter series. The latter developed as a response to increasing demand for information on the work of the project, for details of other national and international developments on gender, and for lists of contacts and resources. The print run expanded from 1,200 copies of the first newsletter to 4,000 of the final issue, and enquiries came in from all over the UK as well as from different countries. As Diagram 1 shows, dissemination was as important to the project as the individual action research studies themselves.

Diagram 1: Sex Differentiation Project: Flow of information



On reflection, the Sex Differentiation Project can be seen as having been valuable at a number of levels. Its funding body, the Schools Council, established during the post-war period of social democracy in the UK, was the main sponsor of teacher-as researcher projects in the late 1970s and early 1980s. It thus legitimated teachers' active role in educational research. At a time of considerable teacher autonomy in the UK, the project also gave (feminist) teachers the opportunities of participating in a social movement rather than merely being recipients of its outcomes. The dissemination strategies used by the project meant that a relatively low-funded project exercised a degree of influence far beyond its borders. In personal terms, it profoundly influenced those involved in the project, both in terms of their professional practice and in their future career orientation.

Thus in the context of theoretical discussion earlier in this paper, the project can be seen as involving the four characteristics of action research – participation of practitioners, spirals of activity, utilization of small scale methods and operationalising of alternative criteria of validity (outcome, process, democratic, catalytic and dialogic). Moreover, it fulfilled Carr's and Kemmis's requirement of "critical" action research in terms of encouraging forms of practice in which increased practitioner understanding of social processes, in this case gender relations, are brought to bear on their ability to transform social action. It was especially successful in making public the outcomes of the various project studies, and stimulating further work in the area. Its limitations were those of all short-term initiatives and of action research, in particular. Once the funding was withdrawn, it was more difficult to sustain the momentum, though in this case, other bodies took over some of the financial responsibilities, at least for a period of time.

Discussion

I have attempted in this article to lay out various debates in their theoretical, political and cultural specificity, which have surrounded and embedded action or practitioner-oriented research. I have tried to show that this form of research grew out of a desire to create a more just society, with a stronger voice for "doers" (workers) and practitioners (professionals). However, at different times and perhaps more-so currently, action research has been co-opted by politicians and more technically-oriented researchers, as a means of finding ways to "police" more closely teachers' work-place behaviours and practices. In seeking to understand these different viewpoints, it is crucial to have an understanding of how different interpretations about practice can lead to different forms of action research – on the one side, aiming to foster technicist competencies and on the other, to promote practical wisdom. Moreover the theoretical work of Carr, Kemmis and others, points to ways in which action researchers need to incorporate particular features into their research which can enable practitioners to gain control over their own work. The fact that many of the action research advocates mentioned in this paper do not incorporate educational in/equality into their analysis, regarding e.g. gender, class or ethnicity, has been a disappointment as I noted more than a decade ago (Weiner, 1989). But perhaps that is a consequence of the specific cultural and historic traditions of action research over the decades. In the 1980s and more so in the 1990s, feminist action researchers entered the field (e.g. Berge and Vé, Griffiths, Hollingsworth, Noffke) and at recent CARN conferences, for example in Northern Ireland, (November,

2002), younger action researchers have noticeably incorporated issues of ethnicity, social class, gender and religious differences into their analysis. It is to be hoped that this form of action research, as well as that of the “traditions”, will prosper more in the future.

Litterature

- Anderson, G. L. & Herr, K. (1999). The New Paradigm Wars: is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*. 28. 5. 12–21.
- Berge, B-M. & Vé, H., (2000). *Action Research for Gender Equity*. Buckingham: Open University Press.
- Carr, W. (1995). *For Education: Towards Critical Educational Enquiry*. Buckingham: Open University Press.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Lewes: Falmer Press.
- Cochran Smith, M. & Lytle, S. (1998). Teacher Research: the question that persists. *International Journal of Leadership in Education*. 1. 1. 19–36.
- Corey, S. (1953). *Action Research to Improve School Practices*. New York: Teachers' College Press.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Research*. Buckingham: Open University Press.
- Engeström, Y. (ed.) (1999). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Francis, B. (1999). Modern reductionism or post-structural relativism: can we move on? An evaluation of the arguments in relation to feminist educational research. *Gender and Education*. 11. 4. 381–394.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin.
- Griffiths, M. (1999). Letter to Peter Mellett. In: Mellett, P. (ed.) *Educational Action Research within Teaching as a Research-Based Profession. The BERA Review: March 1999 – February 2000*, (appendix B) dated 12 May. 52–55.
- Grundy, S. (1997). Participatory action research in Australia: the first wave, 1976–1986. In: McTaggart R. (ed.) *Participatory Action Research: International Contexts and Consequences*. Albany, NY: State University of New York Press. 125–149.
- Hargreaves, D. (1997). In defence of research for evidence-based teaching: a rejoinder to Martyn Hammersley. *British Educational Research Journal*. 23. 4. 405–420.
- Holmer, J. & Starrin, B. (1993). *Deltagarorienterad forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Lather, P. (1996). Issues of validity in openly ideological research: between a rock and a hard place. *Interchange*. 17. 63–84.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*. 2. 34–36.
- Mellett, P. (Ed.) *Educational Action Research within Teaching as a Research-*

- Based Profession. *The BERA Review*: March 1999 – February 2000.
- Millman, V. (1987). Teacher as Researcher: a new tradition for research on gender. In: Weiner, G. & Arnot M. (eds) *Gender Under Scrutiny: New Enquiries in Education*. London: Hutchinson. 258–268.
- Millman, V. & Weiner, G. (1985). *Sex Differentiation in Schools: is there really a problem*. York: Longman.
- Noffke, S. & Zeichner, K. (2001). Practitioner Research. *Handbook of Research on Teaching*. 4th edition. Washington: AERA.
- Rönnerman, K. (1995). "Lärare forskar i sin praktik" – reflektion över en försöksverksamhet i samarbete mellan några kommuner och pedagogiska institutionen. *Lärarytelse och forskning i Umeå*. 2. 23–36.
- Rönnerman, K. (1999). Glänta på dorren till skolor där samarbete mellan lärare och forskare utvecklas. *Didaktisk Tidskrift*. 1–2, 49–65.
- Rönnerman, K. (2002). Aktionforskningens möjligheter till lärande i yrket. *Didaktisk Tidskrift*. 12. 33–42.
- Rönnerman, K. (2003). Action research: educational tools and the improvement of practice. *Educational Action Research*. 11. 1. 9–22.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: towards a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schön, D. (1995). Knowing in Action: the new scholarship requires a new epistemology. *Change*. Nov/Dec, 27(6), 26–34.
- Somekh, B. (1995). The contribution of action research to development in social endeavours: a position paper on action research methodology. *British Educational Research Journal*. 21. 3. 339–355
- Tiller, T. (2000). *Forskande Partnerskab*. Vejle: Kroghs Forlag.
- Vavrus, F. (2002). Uncoupling the Articulation between Girls' Education and Tradition in Tanzania. *Gender and Education*. 14. 4. 267–390.
- Weiner, G. (1985). The Schools Council and Gender: a case study in the legitimation of curriculum policy. In: Arnot, M. (ed.) *Race and Gender: equal opportunity policies in education*. Oxford: Pergamon/Open University. 113–122.
- Weiner, G. (1989). Professional self-knowledge versus social justice: a critical analysis of the teacher-researcher movement. *British Educational Research Journal*. 15. 1. 41–51.
- Weiner, G. (1994). *Feminisms and Education*. Buckingham: Open University Press.
- Weiner G., (2002). Auditing Failure: moral competence and school effectiveness. *British Educational Research Journal*. 28. 6. 789–804.
- Zeichner, K. (2001). Educational Action Research. In: Reason, P. & Bradbury, H. (Eds.) *Handbook of action research: participative inquiry and practice*. London: Sage. 273–283.

Nära – men nära vad och hur?

Inger Orre

Högskolelektor i journalistik vid Södertörns högskola och studerar framför allt etisk praktik i yrkesliv och välfärdsutövning.

Begreppet praxisnära forskning har utvecklats till ett honnörsord, blivit så attraktivt att det oftare kramas än granskas på armlängds avstånd. Därmed finns åtminstone ett fullgott skäl att reda ut hur nära eller distanserad den forskning är som kallar sig praxisnära, på vilket sätt den är nära, vems praxis det handlar om, och vad som över huvud taget avses med praxis.

Med föresatsen att försöka bringa någon liten ordning i användandet av begreppet reste jag under 2003, för Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommittés räkning, runt i Norden och intervjuade filosofer och idéhistoriker, som under lång tid följt och verkat i en praktisk filosofisk forskningstradition. I Norge samtalade jag med Jakob Meløe, Jens-Ivar Nergaard och Viggo Rossvær i Tromsø – alla tre med erfarenhet av forskning kring Nordkalottens vardags- och yrkesliv – samt med Bengt Molander, Stavanger, och Tore Nordenstam, Bergen. Uffe Juul Jensen i Aarhus bidrog med resonemang om forskning och utbildning i medicinsk etik och i Åbo träffade jag Lars Herzberg, som förhöll sig svalt kritisk till vad han uppfattade som schabloner runt pedagogik och pedagogisk forskning. Ronny Ambjörnsson i Umeå berättade om hur han själv funderat mycket över huruvida hans Holmsunds-studie över huvud taget kunde räknas som forskning¹. Dessutom bör jag tillägga att Kjell S. Johannessen i Bergen samt Ingela Josefson och Bo Göranson i Stockholm har färgat mina reflektioner: de tre sistnämnda har betytt mycket i min egen forskarutbildning.

Hur som helst kom jag inte tillbaka från denna nordiska odysseé med några svar, men däremot en hel del komplicerande frågor och tankegångar. Det handlade både om spörsmål av mer övergripande karaktär och mer konkreta frågor, som jag anser att praxisnära projekt bör utsättas för i syfte att avgöra den eventuella närhetens riktning och grad².

Men innan jag traskar ut i den begreppsliga terrängen runt ordet praxisnära bör erkännas att jag inte funderade så mycket på förhållandet mellan teori och

1 Efter fem års grunderande utkom till sist hans *Den skötsamme arbetaren*, som sedan 1988 tryckts i ständigt nya upplagor.

2 Inger Orre, Öppningar mot praktknära kunskapslära. Ännu ej utgiven.

praktik under de 20 år jag arbetade på en morgontidning. Inte heller funderade jag över detta att vissa människor, som ansåg sig vara speciellt *teoretiskt* kunniga, kunde befinna sig i konflikt med andra, som var skickliga *praktiker*. Ja, utom möjligen någon av de gånger redaktionen skulle omorganiseras med hjälp av konsult, en person som inte nödvändigtvis hade så bra kläm på hur jobbet flöt på en dagstidning. Senare, som lärare och forskare i journalistik, blev jag dock varse att där – på universitetet – fanns ett avstånd; en spricka – i vissa fall en klyfta – som dessutom försvarades såväl av de lärare som kallade sig praktiker som av de som hade studerat journalistiken utifrån. För vissa var det så viktigt att upprätthålla sin ställning som *praktiker*, att de aldrig bevistade ett seminarium, där vetenskapliga undersökningar om journalistik behandlades. På motsvarande sätt avhöll sig många *teoretiker* från direkt kontakt med redaktionernas yrkesutövare. Hellre än att tala med journalister analyserade de deras yrkesutövning genom att läsa tidningar.³

Denna gränsdragning och vakhållning runt egna kunskapsrevir är ju dessvärre inte unikt för intressenter i journalistikens olika former av yrkeskunnande. Motsvarande avstånd och främlingskap förekommer bland aktörer inom andra yrkespraktiker. Som aktörer och intressenter räknar jag närmast yrkesutövare, lärare, forskare och – vilket ofta förbises – elever och studenter. Det finns goda skäl att uppmuntra alla ansatser till ett närmande mellan praktiska och teoretiska kunskapstraditioner. Särskilt som vissa yrkesgrupper och utbildningar i sin strävan efter teori- och forskningsanknytning riskerar att underskatta betydelsen av praktiska kunskapstraditioner. Sprickor finns inom de flesta verksamheter. För att belysa detta förhållande vill jag berätta om två fall från vården – det ena behandlar omhändertagandet av lungsjuka människor och det andra handlar om hur man lämpligast åtgärdar aplar och lönnar som rötat inifrån.

Först exemplet från trädvården, som handlar om en bitter strid 1988. Själv intresserad trädgårdsamatör tog jag del av den som prenumerant av den annars stillsamma tidskriften *Hemträdgården*. Efter hand utvecklades där ett nästan övertydligt exempel på klyftan mellan teori och praktik. Det första tecknet på en annalkande konflikt gavs i vårnumret, där en pensionerad trädgårdsmästare pläderade för att rädda gamla fruktträd.⁴

I text och bild visade han hur ett åldrigt Signe Tillich gick in i en ny period av fruktbarhet efter att ha rensats på rutten ved i stam och krona. Trädgårdsmästaren tyckte att särskilt äldre personer hade allt att vinna på att restaurera i stället för att plantera nytt. Eftersom den som i stället tagit bort trädet och planterat

³ Se exempelvis Ekström & Nohrstedt (1996) s. 6 och Orre (2001) ss 290–314.

⁴ Nordström, Bertil, (1988), Bättre rädda äldre träd än att sätta nya. *Hemträdgården*. (1986): 1, ss. 34–35.

nytt skulle "... om han så planterat 50 nya Signe Tillich som det här gällde ej erhållit under tio år framåt om han levat så länge så mycket frukt på dem som han fick på ett år på det räddade trädet."

Ett drygt år efter denna första artikel frågade en minnesgod läsare om inte trädgårdsmästaren hade något råd om hur man borde förfara med en innanrutten lönn. Jodå. Trädgårdsmästaren svarade i samma nummer. Det gällde att rensa bort allt ruttet, stabilisera stammen med en genomgående gängstav, muttrar och brickor och sedan stryka på en särskild trädsalva, för trädet kunde inte antas "läka" utan hjälp av detta medel. Visserligen fanns det de som hävdade att träden hade egna, rötningshämmande zoner. Men några sådana hade trädgårdsmästaren, trots 60 år som trädbeskärare, aldrig stött på.

Nästan ett år förflöt innan läsarna kunde ana att trädgårdsmästarens råd vållat oro. Då recenserades nämligen en amerikansk trädgårdsbok av en ung dendrolog, och en stor del av anmälan handlade om att just trädvård alltid orsakade *pajkastning* och strider. Men diskussion är bra, konstaterade recensenten: "...så länge polemiken förs i en ärlig strävan att tjäna trädet". Den främsta forskningen nu, skrev dendrologen, bedrivs i USA och det var denna forskning som presenterades i boken, som prenumeranterna uppmanades inhämta vidare kunskap ifrån.

I samma nummer skrev också trädgårdsmästaren. Han redovisade sin livslånga erfarenhet av beskärning under rubriken *Varför dör plommonträden?* Man måste beskära dem hårt redan första året, skrev han, eftersom de ofta är så hårt drivna att rotsystemen inte klarar stora kronor och riklig fruktsättning. Denna idé hade han stridit för i 65 år – och alltid haft mothåll.

Efter detta andra inlägg av trädgårdsmästaren blev konflikten fullt synlig för alla läsare. I påföljande nummer gick den unge dendrologen till angrepp. Han sade sig representera också kollegerna inom svensk trädforskning. Trädgårdsmästarens rådgivning kallades *oinitierad* och *föråldrad*. "Stänger, metallband, stag, metallplomber och annat skrot hör över huvud taget inte hemma i träd." För övrigt ansåg han de flesta räddningsåtgärder omotiverade: "Att låta ett träd dö i skönhet vittnar allmänt sett ofta om en större insikt i vad som är en god trädvård. Det är till unga, nyplanterade träd som framtiden hör!" Artikeln innehöll också mera generell information om trädets byggnad och biologi och levererade därefter ett sammanfattande betyg på trädgårdsmästarens råd för att rädda träd: "Det skulle mot bakgrund av moderna trädbiologiska rön och kunskaper vara genant om denna 1800-talspraxis nu dammades av i hemträdgårdarna."

Dendrologen fortsatte sin kritik av trädgårdsmästaren också i nästa nummer av tidningen Hemträdgården. Den gällde bland annat att modern forskning visat att trädsalva inte har någon annan effekt än kosmetisk, varpå artikeln avslutades:

Det finns ingen motsättning mellan trädbiologisk forskning och teori- bildning och praktiskt trädvårdsarbete, tvärtom! ”Apparaten” måste vara känd både till sin uppbyggnad och funktion för att någon ska kunna arbeta med den, må det så gälla en TV, en bil, ett träd eller en människa.

Trädgårdsmästaren och dendrologen lyckades i det här fallet inte närma sig var- andra. Sista ordet fick trädgårdsmästaren, som själv tog upp avståndet mellan teoretiker och praktiker:

De som i ungdomen genomgått trädgårdsskolor och liknande var och blev avundsjuka och försökte förlöjliga de idéer, som kom från den som ej hade fått möjlighet att gå i dessa skolor.

Bland läkare förefaller det inte vara lika stort avstånd mellan forskning och praktik som inom trädgårdsnäring och massmedier. Här finns en extremt lång tradition av utbyte och växelbruk mellan forskning och kliniskt arbete. Mycket forskning bedrivs i direkt anslutning till sjukvården. De blivande läkarnas grund- och specialistutbildning sker till dels i autentiska sammanhang. Erfarna läkare förutsätts ta sig an lärlingar och introducera dem i praktiken.

Trots denna relativa närhet mellan praktik–forskning–utbildning inom det medicinska fältet kan klyftor öppna sig mellan kliniker och teoretiker.

Så uppvaktades exempelvis en erfaren thoraxkirurg av en mycket ung kollega inför en period av dennas randutbildning. Randaren hade med sig en lista på vad hon skulle kunna efter några veckors praktik. Det handlade om att hon självstän- digt skulle kunna öppna och stänga bröstkorgen, ta ut lungvener, göra mindre lungingrepp och ta bort lungsäcken på en patient. Under handledning skulle praktikanten dessutom kunna operera bort lunglobor och kanylera hjärta.

För en läkare som arbetat i decennier och fortfarande tycker sig ha en hel del kvar att lära, kan slika förväntningar från den, som tidigare aldrig sett en öppnad bröstkorg, framstå som ganska förmättna. Särskilt om den unga kollegan inte alls verkar lika intresserad av att tala med patienterna om deras lungbesvär eller av att sköta avdelningsarbete. Den erfarna vet nämligen att det är just denna var- dagliga del av läkekonsten som gör att läkaren tränar upp sitt omdöme. Minst lika viktigt som att kunna handgreppen med sågar och skalpeller är att i förväg kunna bedöma om, när och hur de ska tas i bruk. Den praktiskt arbetande spe- cialisten vet att sådant kunnande tar tid att erövra. Därför riskerar den erfarna att komma på kollisionskurs både med hårt rationaliserade utbildningssystem och med ivriga unga kolleger under randutbildning. De praktiska kunskapstra- ditionen inom läkaryrket riskerar att underskattas och utarmas i spåren av en alltmer teoretisk och rationaliserad utbildning.

Läkare, trädgårdsmästare, journalister utövar sitt yrke mer eller mindre väl. Även forskningsarbete är praktik, och vetenskapen har utövare med skiftande bakgrund och erfarenheter, ett förhållande som inte alltid synliggörs. Min övertygelse är att olika kunskapstraditioner kan och bör mötas och berika varandra, en uppfattning som kan te sig mer trivial än vad den i praktiken är.

All teori har sitt ursprung i praktik. Men hur ett begrepp som praxisnära forskning ska förstås är inte lika självklart. Problem som har anknytning till hur begrepp bildas, används och förstås sysselsätter både fackfilosofer och andra. Aarhusfilosofen Uffe Juul Jensen, med medicinsk etik som sin specialitet, begrundar begreppet *begrepp* med utgångspunkt i ”sundhed” (hälsa):

Begreber er hverken filosofers opfindelse eller filosofers ejendom. Enhver form for menneskelig praksis, dagligdags, professionel, videnskabelig eller politisk er udtryk for eller reguleres af begreber. Begreber kan imidlertid være genstand for uoverensstemmelse og strid. De kan søges fastholdt eller søges revideret afhængig af om aktørerne i en bestemt praksis har grunde til at forsvare en bestemt praksis eller om de ønsker at udvikle den, ændre den eller undergrave den.⁵

Han går vidare med att diskutera *äganderätten* till begreppet hälsa. Är det läkarkåren som har rätt att besluta hur begreppet ska tolkas i kraft av sina mångtusenåriga erfarenhet av att behandla sjukdom och smärta? Eller är kanske hälsa snarare ett begrepp som vi alla tillsammans har rätt till i kraft av att vi alla lever ett utsatt liv?

När Juul Jensen skrev sin artikel kunde han inte veta hur aktuell den skulle vara ett decennium senare. Antalet långtidssjukskrivna och den pågående debatten antyder att det pågår en strid inte bara om varför människor blir sjuka och hur de ska bli friska igen, utan också om själva betydelsen av begreppsparet *hälsa* och *sjukdom*.

Jag ska inte fördjupa mig språkvetenskapligt i begreppsbildning, bara markera att begrepp kan förstås i ett antal avseenden och att den logisk-semantiska dimensionen bara är en av flera.

Wittgenstein-forskaren och Bergen-filosofen Kjell S. Johannessen påpekar att begrepp är...

...människoskapade artefakter som är verksamma i all mellanmännisklig kontakt. Följaktligen kommer också begreppens bildningsförlopp

⁵ Uffe Juul Jensen, (1994), Sundhed, liv og filosofi. I: *Sundhedsbegreber i filosofi og praksis*. Red., Uffe Juul Jensen & Peter Fuur Andersen, Philosophia, Aarhus universitet, s. 9.

kunna sägas att ha krav på uppmärksamhet i varje analys som försöker att säga något om dess egenart och verkningssätt. Ty den begreppsbyggande verksamheten utspelar sig i de mest skiftande *kontexter* under olika *tider*, med hjälp av en mångfald *medel* artikulerade i ett brett spektrum av *uttrycksmodi* och med de mest olikartade *mål*.⁶

Detta innebär att långt ifrån alla begrepp låter sig förklaras med definitioner. Johannessen hämtar ett exempel från trafiken och påpekar med att en duktig chaufför inte visar sin skicklighet genom att prata vitt och brett om hur hon hanterar sitt fordon. Hon visar vad begreppet *körkunskap* innebär genom att sätta sig vid ratten, vrida om startnyckeln och köra iväg.

Och vad innebär då detta för förståelsen av begreppet *praxis*?

Praxis och praktik

Smidigast vore kanske att inte låtsas om det lilla ordet. Men eftersom orden nu en gång hör till människans mest använda kommunikationsmedel och de flesta människor vill bli förstådda, finns anledning att inte låta enbart slumpen – eller rådande mode – styra ordvalet.

Vissa innebörder av *praxis* griper tillbaka drygt 300 år f. Kr. då Aristoteles författade sin Nikomachiska etik. Där ges ordet en annan betydelse än den man i vardagslag tillskriver försvenskade avledningar som ”praktik” och ”praktisk”. När Aristoteles skrev om ”praktiskt handlande” var detta med nära koppling till det goda via *fronesis*, klokhet:

På samma sätt som bejakande och förnekande ingår i tänkandet, ingår attraktion och repulsion i begäret; och då nu den etiska dygden är en benägenhet att besluta sig för vissa handlingar och handlingsbeslutet är ett övervägt begär, så måste följaktligen tanken vara sann och begäret riktigt för att beslutet skall vara gott, och det senare bör eftersträva det som hävdas av det förra. Ett dylikt tänkande och en sådan sanning är praktiska. Inom det teoretiska tänkandet däremot, som varken är praktiskt eller produktivt, består det goda och det dåliga förhållandet i respektive det sanna och det falska (detta är nämligen uppgiften för all tankeverksamhet). Inom den del som är både praktisk och intellektuell är det goda åter sanning i överensstämmelse med ett riktigt begär.⁷

⁶ Kjell S. Johannessen, (1999), *Praxis och tyst kunskande*. Dialoger, Stockholm, s. 98.

⁷ Aristoteles, *Den nikomachiska etiken*. Översättning: Mårten Ringbom, (1988), Daidalos, Göteborg, s. 159.

Idéhistorikern Bernt Gustavsson beskriver *praxis* (i aristotelisk mening) som handling vars syfte finns inbyggt i handlingen själv. En annan typ av handling är *poiésis* som inriktas mot tillverkning och skapande.⁸

Men denna distinktion mellan *techne* och *fronesis*, *poiésis* och *praxis* är långt ifrån knivskarp. Ordens betydelse har växlat och blandats, framhåller idéhistorikern Sven-Eric Liedman:

Gång på gång har gränsen brutits igenom. Ibland har *techne* helt invaderat *praxis* och teknik har blivit liktydigt med det praktiska över huvud. Ännu Immanuel Kant, som kunde sin Aristoteles, urskilde etiken som ett fält för *praxis* men talade samtidigt om det teknisk-praktiska, som utgjordes av teknikens, handgreppens, produktionens område. I vår tid är det praktiska i vardagliga sammanhang liktydigt med det handgrip-liga, och det är enbart ett antal klassiskt sinnade filosofer som håller fast vid likhetstecknet mellan det etiska och det praktiska. Men de klar-gör vanligen sin inställning genom att tala om *phrónesis*, den praktiska klokheten i mellanmänniska angelägenheter.⁹

Bland senare filosofer är Ludwig Wittgenstein den som närmast kopplas samman med begreppet *praxis*, och då framför allt språkfilosofiskt. En ofta citerad fras är ”Praxis ger orden deras mening”.¹⁰ Och i Om visshet¹¹ påpekar han:

Regler förslår inte att fastställa en *praxis*, utan man behöver också exempel. Våra regler lämnar bakdörrar öppna, och *praxis* måste tala för sig själv.

Det förefaller som om Wittgenstein här använder ordet *praxis* utan det positivt värderande inslag vi känner från Aristoteles. Wittgensteins inflytande – särskilt språkfilosofiskt – har varit och är starkt, inte minst i Norge. Detta ställer faktiskt extra krav på att den som använder *praxis*begreppet också förklarar vad som avses. I svenskan kom delar av Aristoteles’ bestämning av det värderande etiska inslaget i praktiska handlingar att leva kvar i ordet *praxis*, som därmed skildes ut och bort från *praktik*. I norskt talspråk görs inte denna åtskillnad. Ordet för *praktik* är *praksis*. När norska filosofer vill betona den mer aristoteliska betydelse-

⁸ Bernt Gustavsson, *Kunskapsfilosofi*, (2000), Wahlström & Widstrand, s 32.

⁹ Sven-Eric Liedman, (2001), *Ett oändligt äventyr. Om människans kunskaper*. Albert Bonniers förlag, Falun, s. 85.

¹⁰ ur *Bemerkungen über die Farben*, §317.

¹¹ Thales (1992), § 139.

sen, brukar de därför ibland och för säkerhets skull lägga till ”... alltså praxis med x” för att göra sig tydliga. Eftersom dialogen mellan norska och svenska aktörer inom detta område av praktisk filosofi/språkfilosofi är och länge har varit tät, finns anledning att tro att *praxis* och *praksis* emellanåt kan ha blandats och kanske förväxlats; den språkliga närheten är förledande.

Kjell S. Johannesen har ägnat stor del av sitt yrkesliv åt Wittgenstein-forskning. Han framhåller bland annat praxis-begreppets sociala karaktär:

En isolerad individ är inte i stånd att skilja mellan fall när regeln följs och fall när man bara tror att man följer den. Det går inte att avgöra om regeln följs riktigt eller inte. /.../ Alltså är praxisen, det institutionaliserade handlings sättet, det enda intersubjektivt tillgängliga kännetecken som finns på att en regel eller ett begrepp används riktigt.¹²

Vid sidan av filosofiska och språkvetenskapliga uttolkningar har som sagt *praxis* på senare år blivit ett ord i tiden, snarast ett honnörords, medan det i många sammanhang förefaller användas som rätt och slätt en synonym till *verksamhet*.

Praktiken avgör

En viktig fråga mot den bakgrund jag här skissat är hur man kan eller bör förstå *praxis* och särskilt då med tanke på forskning som har ambitionen att komma nära.

Uffe Juul Jensen använder praxis bland annat som en beteckning för sammanhang där handlingar prövas och värderas. Han påminde om att ett sådant sammanhang inte behöver vara fridfullt.

– En praxis är ju alltid dessutom en kampfplats. Knappast en idyll.

Inom läkekonsten har exempelvis den evidensbaserade medicinen länge varit i stort sett allena rådande i västerlandet. Men i dag finns en tydlig motsättning mellan å ena sidan behandlingsorienterade och å den andra sidan mer omvårdnadsorienterade yrkesutövare.

Ett av de absolut viktigaste syftena med Aarhus magisterutbildning i hälsovetenskap för yrkesverksamma (Humanistisk sundhedsvidenskab og praksisudvikling) är därför att erbjuda studenterna verktyg, så att de bättre ska kunna förstå de maktspel som försiggår inom deras egna yrkesområden.

Lars Hertzberg, Åbo akademi, är en filosof som väljer sina ord med stor omsorg. Han ser en viss risk att termer som blir mycket populära brukas som

¹² Kjell S. Johannesen, (1999), *Praxis och tyst kunnande*. Dialoger, Stockholm, s. 39.

jargong utan att användarna gör riktigt klart för sig själva vad de avser; att ord på det viset snarare kan komma att fördunkla än tydliggöra betydelser. På min fråga hur han anser man bör förstå *praxis* svarade han ungefär, att det handlar om att göra saker, där det finns sämre och bättre sätt att utföra dessa och där det pågår en diskussion. Även Hertzberg poängterar att det inte behöver finnas en gemensam uppfattning om vilka handlingar som är de rätta.

Språkfilosofen Jacob Meløe i Tromsø är obenägen att tala om *praxis* men har under hela sitt yrkesliv som filosof varit mycket engagerad i frågor som rör förhållandet mellan *praksis* och *teori*. Själv uppvuxen i fiskarsamhället Hadsel i Vesterålen nära Lofoten, där hans far var skollärare och hans farfar fiskebåtskeppare och bonde, är det framför allt arbets- och vardagsliv i Nordnorges kust- och fjällandskap han fördjupat sig i och fortsätter undersöka. Och det är därifrån han helst hämtar sina exempel. Han föreslog att arbetsordningen på ett fartyg kan ses som en *praxis* och anförde som exempel principen att kaptenen ska lämna fartyget sist, passagerarna först.

– Kaptenen har vikt sitt liv till båten. Men båten, på kustspråk, är inte bara själva fartyget. Där ingår också besättning och eventuella passagerare. Kaptenen har det slutgiltiga ansvaret, och tillsammans med besättningen svarar han för passagerarna. Därför ska de först i livbåtarna vid en förlisning. Men det ska också finnas en navigationskunnig i varje livbåt, om förlisningen inträffar långt ute till havs. Först när kaptenen sört för att alla andra fått plats, kan han själv gå i en livbåt. Däri ligger en förståelse; kaptenens liv ska vara synonymt med båten.

Men helst talar han om *praksis* som ”det som inte är teori”.

– Ensamarbete kan också vara *praksis*. Man kan inte vara ensam med sitt språk – det är det som Wittgenstein skriver om. Men ta sjarkfiskarna – de är ofta ensamma. Ensamfiskarna gör lite olika, man mot man. Men vad skulle vara skälet att ta ifrån den enskilde hans *praksis*? Ensamfiskaren tar upp fisken, far till fiskebruket, rensar fisken och är inlemmad i en ordning. Han ska leverera. Och finns inget fiskebruk är det han själv som saltar och torkar.

Jens-Ivar Nergaard är även han verksam i Tromsø och en gång student till Jacob Meløe men nu sedan länge nära resonemangsvän och kollega. Nergaard ser *praksis* och *praxis* som förbundna.

– Jakobs landskapsanalyser handlar om *praksis*, om verksamheter. Men så finns det olika *praxis*er som kommer i konflikt – det där är *praxis* med x.

Meløe:

– Till exempel trålarna mot kustfiskarna.

Nergaard:

– Ja, och så griper de in i varandra. Om man beskriver i *praxis*er så ser man konflikterna i *praksis*.

Viggo Rossvær, ännu en Tromsø-filosof med mycket Wittgenstein i bagaget, tycker att det strängt taget inte finns någon anledning att fördjupa sig vidare i möjliga och omöjliga betydelser av ordet *praxis*. Varför inte se det som en *administrativ* beteckning?

– I många dokument används ord som inte ges någon särskild betydelse. Därför är det viktigt att i stället tala om exempel.

När det handlar om den humanistiska och samhällsvetenskapliga forskningens relation till den verksamhet som beforskas, tycker Viggo Rossvær att tolkningen verkar ganska klar:

– Man vill ta ett närmare kik på det som andra forskare också studerar för att se om man kan upptäcka något annat. I många dokument ingår ord som inte betyder något och därför är det viktigt att förklara med exempel snarare än med flera begrepp. Jag ser ingen mening i att lägga nya ord på gammal sak.

Ett ”närmare kik” innebär med Viggo Rossværs hållning (och det är såvitt jag förstått det även inställningen hos de andra jag samtalade med inför UVK-rapporten) att forskaren betraktar också sig själv som en praktiker inbegripen i såväl *praktik* som *praxis*. Ett synsätt som inte är så givet som det kan te sig. Bland många medie- och kommunikationsforskare ses det exempelvis inte som någon fördel, att den som utforskar praktiskt arbete i massmedierna själv har arbetat där.

Viggo Rossvær påpekar att frågor om praktik och kunskap griper i varandra: Vetenskapen dör eller blir maktlös, om den reduceras till ta fram fakta, inom slutna sällskap av akademiker.

– Det är som i Platons grottlukelse; lätt att forskningen bara blir videoproduktion. Faran är att kunskap blir förstådd som regler och principer. De egna erfarenheterna blir bara en garnering. Då kanske man glömmer, att forskningen egentligen handlar om att engagera sig i världen. Lätt att exempelvis betona internationaliseringen men samtidigt bara skriva av amerikanska böcker.

Kunskap och lärande

Kunskapsteoretiskt och filosofiskt verkar det finnas nära släktskap mellan *praxis*, *praktik* (med olika avledningar) och *kunskap*, åtminstone om man sätter handlingen i centrum. Trondheimfilosofen Bengt Molander, undersöker ända sedan sin tid som forskarstudent i filosofi vid Uppsala universitet i slutet av 1970-talet begrepp som kunskap, vetenskap och lärande. Vid vårt möte avfärdade han helt kort min fråga om *praxis* med:

– Kalla det vad du vill, så länge du inte låter dig missledas, men mitt intryck

är att *praxis* i det här sammanhanget tenderar att inriktas på *lärarens praktik*. Eleverna finns sällan med.

Vad gäller begreppet *kunskap* har han efter hand kommit fram till att sådan primärt endast existerar som kunniga människor. Texter kan exempelvis inte ses som annat än ett hjälpmedel, eller kanske halvfabrikat, bland andra hjälpmedel som den handlande människan utvecklar eller tar del av. Molanders resonemang illustreras med ett tänkt exempel; en människa som söker hjälp för att hon har ont i ett knä.

– I vårdhierarkin är det då ortopederna som har sista ordet, som bestämmer vilket besväret är. Men det finns andra inblandade. Patienten, förstås, och kanske också en sjukgymnast. Alla tre har kunskap, giltig kunskap utifrån sina respektive perspektiv. Sedan är det en öppen fråga huruvida de olika perspektiven kan mötas.

Föreställningen om kunskap som en fixerad enhet; något som kan erövrats och förvaras, företrädesvis som text och/eller andra symboler är djupt rotad i västerländsk kultur. Lars Hertzbergs erfarenhet är att den kunskap som – verkligen eller skenbarligen – går att fixera i text allmänt sett anses vara den mest prominenta. På frågan hur han då ser på den aristoteliskt färgade föreställningen om kunskap som tredelad i *påstående-*, *färdighets-* och *förtrogenhetskunskap* svarade Hertzberg att han är misstänksam mot alla försök att fixera och stycka. Hans syn är snarare att kunskap är komplex och rymmer inslag av såväl *påstående* och *färdighet* som av *förtrogenhet*.

– Absoluta bestämningar är problematiska. Satsers betydelse är beroende av sammanhanget. Man visar att man förstår genom att handla. En och samma sats kan uttrycka såväl kunskap som okunskap.

Lars Hertzberg tar som exempel en kokbok som kan ange att man tillsätter 1,5 tsk salt och peppar till köttbullsmeten men inte hur mycket av varje. Den okunniga kunde tro att det ska vara 1,5 tsk av vardera, medan den erfarna matlagaren visar sitt kunnande, inte genom att upprepa en sats ur kokboken utan genom att handla, dvs. krydda anrättningen. Ett resonemang som känns igen från Kjell S. Johannessens chaufför-exempel.

– Man kan säga att kokboken säger *exakt* hur man ska göra – för den som kan läsa den. Lars Hertzberg anser att lärares betydelse inom undervisningsväsendet, och kanske när det gäller inläring över huvud taget, gärna överbetonas. När det handlar om utbildning kan forskning därför ha ett värde framför allt för att identifiera och undersöka vrångbilder av hur inläring sker och vad som lärs. Enligt Hertzberg dominerar två föreställningar om hur inläring sker: a) kunskap överförs genom sats (kognitivt) eller b) kunskap överförs genom att den lärande tränar sig i enskildheter och får förstärkning för de handlingar som bedöms som korrekta (behaviouristiskt).

– Just nu är behaviourismen mer ”out” än den kognitiva synen på inläring.

Detta kan man se som en pendelrörelse, där än det ena och än det andra synsättet råder. Enligt Hertzberg är det just i pendelns rörelse som nya saker upptäcks. Givet detta borde en angelägen uppgift – inte minst för forskare – vara att söka bidra till att hålla den i svängning. Men frågan är om en del forskningsinsatser snarare riskerar att låsa pendeln i något av ytterlägena.

– Där naturvetenskaperna försöker samla på sig så mycket vetande som möjligt, handlar ökad kunskap om mänskliga angelägenheter mer om att rensa bort. Strävan bör vara att frigöra sig från de skyggappar, som hindrar oss att förstå hur människor tänker och handlar. I det fallet är vägen till kunskap är negativ.

Vad gäller utbildningssystemens beredskap att ta sig an de lärande, framhåller Lars Hertzberg ett problem, som han uppfattat som inte särskilt uppmärksammat bland pedagoger. Det är att pedagogisk forskning är hårt koncentrerad på utbildningssystemet (den formella utbildningen) men nästan inte alls intresserar sig för vad som därefter händer människan, alltså när hon ska använda det hon (förhoppningsvis) lärt in.

– Intrycket är att det centrala är mätbarheten. Att mäta blir lätt viktigare än att det man mäter har betydelse för det man strävar efter – eller säger sig sträva efter – att åstadkomma.

Målstyrningen inom den formella utbildningen, hänger möjligtvis samman med denna något industriella syn på lärande. Själv skulle Hertzberg vilja se mycket mer av dialog och improvisation. Han skulle önska att utbildning förmodade möta eleven/studenten där hon eller han befinner sig.

– Undervisning bör utgå från eleven i stället för från läraren, eller från uppsatta mål. I vår natur ingår att vi lär oss saker. Det finns all anledning för exempelvis pedagoger att betänka att den mest aktiva vid inläring är den som lär in och inte den som lär ut.

På invändningen att det kanske inte är så lätt för de lärare som har att ta sig an grupper på 40–50 elever eller studenter, blir svaret att det förstås kan möta problem, men detta förändrar inte grundsynen. Och att det är rimligt att lärare – trots praktiska hinder – har som mål att möta eleverna där de befinner sig.

Väsentligt är också att lärare skapar utrymme för sin egen improvisationsförmåga.

– Viktigare än att sträva efter att hålla den allra bästa kursen är att man håller en ny kurs varje år.

Vilket kan ses i ljuset av resonemanget om pendeln. Rörelsen, det osäkra, är det som genererar nya tankar, ger möjlighet för ytterligare insikter.

Även Jakob Meløe tog upp problemet med bristande kontakt mellan utbildningssystem och den praktik som dessa ska hjälpa människor att förbereda sig

inför. Han gjorde det med exempel från norsk sjöbefälsutbildning, där kravet på praktik reducerats kraftigt.

– Det här har skapat ett nytt uttryck, ”högskolestyrman”, för den som gått direkt från studenten in på skolan. Det tar lång tid innan en kapten blir trygg med sin högskolestyrman, kanske upp till ett år. Och innan dess kan han inte låta högskolestyrmannen ta ensamt ansvar för vakten. Han måste låta en av de erfarna officerarna gå tillsammans med nykomlingen. Det är en påfrestning för de övriga officerarna att få en högskolestyrman ombord.

Såväl Meløe som Jens-Ivar Nergaard pekar på kunskap som uttrycks i handlingar vilkas innebörd kanske inte direkt är möjlig att dechiffrera för en person utanför det sammanhang där handlingen utförs. Det förekommer att sådana handlingar klassas som exempelvis vidskepelse.

Av okunnighet.

Förbindelser

Är begreppet praxis möjligt att vrida och vända på, så gäller det inte mindre ledet *nära* i *praxisnära*. Att stå nära en person behöver inte innebära att man står samma person nära. Även den undersökning som givit sig själv beteckningen *praxisnära* kan i flera bemärkelser vara distanserad. Det finns alltså skäl att begrunda möjliga innebörder av *nära*.

– Räcker det med att forskaren kommer till klassrummet med videokamera? undrade exempelvis Viggo Rossvær retoriskt.

Bengt Molander var inne på samma linje, när han framhöll, att *praxisnära* kan betyda olika saker. Det kan innebära att forskaren själv närmar sig de personer vars kunskap hon eller han vill undersöka, men beteckningen kan också stå för en kunskapssyn som ser själva kunskapen som praktikburen.

I både Rossværs och Molanders påpekanden skymtar åter den gamla motsättningen mellan teori och praktik. Medicinfilosofen Uffe Juul Jensen påminner om att den särhållningen visserligen är gammal, men inte naturgiven. Den fanns en tid då praktik och vetenskap inte var åtskilda. När det gäller medicin kan man spåra kulturella orsaker till skilsmässan mellan praktik och teori. Skiftet kom i Grekland under hellenistisk tid. Fram till dess hade läkekonsten både utövats, lärts och utvecklats vid sängkanten. Inrättandet av *skholé* medförde att medicinen tudelades:

Skholé-institutionen er ophav til vort begrep om skolastik. ”Skolastik” hentyder i daglig tale til tankemæssig konservatisme eller dogmatisk

holding. Men dets egentlige samfundsmæssige og kulturelle baggrund fortæller en anden historie: her henviser ordet till en sammenhæng hvor mennesker er fritaget for praktiskt arbejde for at kunne hellige sig videnskabeligt arbejde. Hellenismens *skholé-institution* gav imidlertid ikke blot Herophilos og hans kolleger praktisk mulighed for og tid til at bedrive videnskab. Den afskærmede dem også fra fordomme og tabuer der rådede i det omkringliggende samfund, i særdeleshed forbuddet mod at gennemføre anatomiske studier af det menneskelige legeme. Herophilos foretog dissektion af lig, men bag skholés skærmede mure foretog han også vivisektion på mennesker, en praksis der ikke blot forekommer barbarisk fra et moderne synspunkt, men som også var i strid med datidens almindelige etik.¹³

Kanske var detta ursprunget till en fortfarande existerande kunskapssyn som Uffe Juul Jensen betecknar som närmast kvasiteoretisk.

– Den som kallade sig teoretiker började både betrakta sig själv och ses av omvärlden som en person med ”a wiew from nowhere”, tänkare i ett viktlost rum. Utan markkontakt.

Paradoxalt nog är medicinen i dag ändå ett av de fält där praktik, utbildning och forskning trots allt står ganska så nära varandra. Åtminstone vad gäller läkarpraktiken, bör det tilläggas.

Viggo Rossvør förklarade att det är viktigt att ta sig förbi fagert tal och teoretiska begrepp. Utan att nämna Wittgenstein ritade han en cirkel och klöv den med ett streck. Den ena halvan står för allt som sägs och skrivs *om* skolarbete, den andra för det som faktiskt *äger rum*, handlingar. Dessa måste undersökas på nära håll för att kunna förstås.

– Man snackar och snackar i felleskabet. Men den praxisnära forskningen ska in och titta på olikheterna, det särskilda.

Och *nära* kan som sagt förstås på högst olika sätt.

Kunskapssyn

Att hålla sig nära praktiken i sitt tänkande om kunskap kan te sig som en paradox, men bara om man glömmer att även filosofin är en handlande verksamhet. Åtminstone för de filosofer som väljer att utöva sitt arbete i dialog med andra.

¹³ Jensen, Uffe Juul, (2001), Den medicinske filosofis storhed, forfald og genrejsning. I: *Filosofi. Etik. Videnskabsteori*. red. Torben E. Andreassen m fl, s 89.

De åtta forskare som jag uppsökt och fört samtal med kan samtliga sägas stå för en kunskapssyn som sätter praktiken, handlandet, i centrum. Denna hållning utgör grund för och styr ansatser som på olika sätt och i skiftande grad håller sig nära både den praktik som är föremål för undersökning och den praktik där forskaren själv är utövare.

Denna i långa stycken gemensamma syn på kunskap omsätter dessa filosofer på olika sätt i sitt eget handlande.

Vissa undersöker förhållandet mellan å ena sidan kunnande som hävdas vara teoretiskt och å den andra sidan kunnande som i vissa sammanhang inte erkänns över huvud taget (men existerar som kunniga människors handlande). De gör det huvudsakligen genom att begrunda och ompröva egna och andras frågeställningar och utsagor. Andra strävar snarare efter att konkret omsätta sin kunskapssyn i praktiken genom exempelvis intervention direkt i institutioner för forskning och utbildning.

Bengt Molander ser detta som två sidor av en given uppgift för högskolorna:

Till högskolans uppgifter hör inte bara att lära ut ett givet stoff och forska fram nya kunskaper utan också att *hålla kunskap av olika slag levande*. Ett första problem blir då att ”ta in” levande kunskaper – i form av personer och traditioner – tillsammans med de sammanhang som krävs för att hålla dem levande, alltså att utveckla dem. ”Ta in” har här en dubbel innebörd, dels krävs det begrepp för att uppmärksamma och tala om levande kunskap, dels är det fråga om att konkret *föra in* människors levande kunskap. Den begreppsliga uppgiften kan vara svår nog. Att få syn på och ta in den levande kunskapen kräver att orienteringskunskap och gestaltning ges en central plats.¹⁴

Själv arbetar Bengt Molander med att pröva, ompröva och utveckla såväl andras tankar (via dokument) om kunskap som sina egna, men har inte själv närmare utforskat andra praktiker än filosofens. Han avslutar sin vetenskapsteori om (och för) den kunskapande människan med några reflektioner under rubriken Utbildning och forskning för levande kunskap:

Man kan säga att det är grundforskning, tillämpad forskning och utvecklingsarbete. Man kan säga att den varken är det ena, det andra eller det tredje. Bäst är att säga att denna tredelning *döljer* det som är viktigt, nämligen kunskap i handling, som befruktas av engagemang,

¹⁴ Molander, Bengt, (1996), *Kunskap i handling*, Bokförlaget Daidalos AB, Göteborg. s. 270.

kritik, reflektion och mycket annat men som inte är uppdelbar som ren *eller* tillämpad – kunskap *i* i stället för *bakom* handlandet.¹⁵

Citatet syftar på den arbetslivsforskning som inleddes och har letts av Bo Göranson sedan mitten av 1970-talet. I dag är den forskningen – och forskarutbildningen – institutionaliserad vid KTH:s avdelning för yrkeskunnande och teknologi med Bo Göranson som professor och institutionsföreståndare. Yrkeserfarna människor med framför allt teknisk bakgrund utvecklar och integrerar kunnande från sina olika fack med inspel från framför allt konst, filosofi och idéhistoria. Kopplingar finns mellan denna del av KTH och andra nordiska magister- och forskarutbildningar som knyter samman humanistiska kunskaps-traditioner med yrkeskunnande:

- Vid högskolan i Bodø var Ingela Josefson, nu rektor men då professor i arbetslivskunskap vid Södertörns högskola och i Bodø, med och startade magisterutbildningen i ”profesjonskunskap” som drog igång hösten 2000.
- Höstterminen 2002 startade Centrum för praktisk kunskap vid Södertörns högskola sin första magisterkurs för yrkesverksamma.
- Vårterminen, 2002, började första omgången av magisterkursen i ”humanistisk sundhedsvidenskab og praksisudvikling” vid Institut for Filosofi, Aarhus universitet. Gemensamt för de här utbildningarna och kurserna är att de är avsedda som sammanhang, där olika kunskapstraditioner får mötas och utvecklas i samspel med varandra. Den uttalade inriktningen är ömse-sidighet. Insatserna är därmed att betrakta som både forskning och utbildning.¹⁶

Rättrådighet och makt

Den som hävdar att *det goda* är nära förbundet med, eller rentav ingår i, *det kunniga* handlandet riskerar att avfärdas som naiv i en kultur där alltmer av mänskligt samröre förses med merkantila förtecken (köp–sälj). Men Bengt Molander förskräcktes inte när han arbetade med Kunskap i handling, där han med stöd av Aristoteles, Georg Henrik von Wright och den amerikanske pragmatisten William James bland annat diskuterar om onda handlingar kan vara kunniga:

¹⁵ Ibid, s. 272.

¹⁶ Se. exempelvis Josefson, Ingela,(2003), Att lära från yrkeslivets praktiska verksamhet. I: *Forskning av denna världen – praxisnära forskning inom utbildningsvetenskap*. s. 15.

...”det bästa” är det som *leder oss* på bästa – mest tillfredsställande – sätt på det hela taget och i det långa loppet. Mot detta kan man inte invända att ondskan också är kunnig. Självklart kan en instrumentell sida av kunskapen lyftas ut och användas för olika ändamål, onda som goda. Idén om det goda som ”bästa ledning” är emellertid inte ett försök att specificera ett nytt *mål*, ”det bästa”, som kan beskrivas oberoende av våra strävanden och frågor. Det är en *ledande idé*, ett begreppsligt gravitationscentrum, när det gäller att förstå begreppet mänsklig kunskap.¹⁷

När vi träffades i juni 2003 stod han fast vid denna aspekt av kunnigt handlande. Möjligen har Bengt Molander blivit missförstådd några gånger, för han var nog med att förtydliga vad han menar med ”bästa”.

– Det är lätt att föreställa sig en praktik, där de aktiva i och för sig gör ett bra jobb, men där ”det bästa” för människor i stort ändå vore att man avstod från verksamheten. Här handlar det om en inriktning mot ”det bästa” för människor i vid bemärkelse, inte endast för de närmast berörda.

Viktigt att minnas är också att det inte handlar om mål utan om strävan; ett uttryck för ett hopp om något ständigt bättre.

Var och av vilka bestäms då vad som är kunnigt handlande? Uffe Juul Jensen påpekar ovan att en praxis alltid också är en kamplplats. Även Lars Hertzberg är nog med att betona att en praxis alls inte förutsätter konsensus. Mitt eget intryck är dock att konflikter och maktkamp sällan behandlas i studier med de kunskapssteoretiska utgångspunkter som här behandlas.

Med Jakob Meløe resonerade jag om vad som hände de unga som inte ville – eller inte kunde – bli fiskare. Kände han till något exempel på att fiskelag hade utslutit eller inte velat ta upp medlemmar? I stället för att svara berättade Meløe en historia om Lofotfiske som han själv fått sig berättad. Den handlade om hans namne och farfar och om en farbror, då 14 eller 15 år:

Fadern hade tagit med sig sonen i båten och de fiskade tillsammans med de andra båtarna i fiskeläget på sitt vanliga ställe vid havsbranten, ”egga”. De hade som brukligt var satt bottengarn, men fisket var uselt. Ingen av båtarna hade på flera veckor någon fiskelycka. De landade högst ett par hundra kilo fisk per dag. Pojken, kanske lite uttråkad, ville undersöka om det var lika dåligt med fisk hela vägen från botten och uppåt. Han fäste ett blysnäcka vid ett snöre och lät det sjunka i djupet. Halvvägs från botten vibrerade det starkt i snöret och han förstod att där var det gott om torsk. Ju mer han sedan lät snöret sjunka desto svagare blev vibrationerna. Nära botten var det bara en och annan liten rörelse i

¹⁷ Molander, Bengt, (1996), *Kunskap i handling*, Bokförlaget Daidalos AB, Göteborg. s. 80.

snöret. Han blev förstås glad och föreslog sin pappa att de skulle dra upp garnen till halva djupet. Fadern vägrade. Och en av de andra fiskarna sa: ”Ska en skårunge¹⁸ lära en erfaren fiskare att fiska? På Lofothavet sätter man bottengarn”. De fortsatte sätta bottengarn och fick fortsatt små fångster. Men pojken gav sig inte. Han gick hårt åt sin pappa och bad denne att åtminstone göra ett försök med garnen mitt i havet, där fisken stod. Efter några dagar gav fadern med sig och skickade sonen till butiken för att köpa flera flöten för att få garnen att hänga halvvägs i havet. Sedan gick de till en fiskeplats längre österut, för att fiska bland okända båtar; där de inte kände någon och ingen visste vilka de var.

Pojken lodade igen, på det främmande havet, och konstaterade att också här stod fisken halvvägs. De satte sina garn, och morgonen därpå drog de upp dem, tunga av fisk. Bortåt 500–600 kg. Andra dagen gick det lika bra. Och den tredje. En enda omgång med garnen halvvägs till ytan gav lika stor fångst som en vecka med bottengarn. De fortsatte. Tre dagar. Sedan sade pappan ifrån. Nu fick det vara nog. Han beslutade att nu skulle de vända tillbaka till Kabelväg och till att fiska med bottengarn.

– Jag tror att han blev orolig av det där ingenjörsmässiga sättet att bete sig, att det kunde vara orätt på något vis. För honom var fisken i havet guds gåva till oss, och vi ska tacksamt ta emot det vi får, oavsett vi får lite eller mycket. Men farfar var också vetgirig, och jag tror nog att tanken på ett sådant fångst-tekniskt experiment frestade honom. Det var inte bara det att han gav efter för sin sons tjat. Och jag tänker mig att han blev överväldigad, både av glädje och förskräckelse, när de drog upp halvdjupsgarnen, tunga av torsk.

– Men den där känslan, eller insikten, om att sådant fiske kanske inte var rätt, den hade han nog hela tiden. Och som jag kände honom böjde han nog mycket med den frågan – eller den med honom – medan han var i färd med sitt oortodoxa men mycket inbringande fiske.

Meløe föreställer sig inte att farfadern, efter den tredje dagens fiske enligt sonens modell, tyckte att de fått tillräckligt, snarare då att han vid den tidpunkten hade kommit till klarhet om att den där formen av fiske var orätt. Och att det orätta bestod i att det var ett felaktigt sätt att förhålla sig till guds gåvor.

– Alltså inte ett nytt tema, utan en bearbetning av ett gammalt tema i förhållande till ny teknik, ny i alla fall på Lofothavet. När gud delar ut sina gåvor, ska du ta emot det han har att ge dig. Inte försöka riva något ur hans hand med allsköns slug teknik, den gång tycker att du får för lite.

¹⁸ De unga pojkarna som var med för att lära sig fiska kallas ”skårungar”, efter måsungen som den första sommaren bara kan pipa, inte skräna som en vuxen mås. Skårungar känns lätt igen på sin gråspräckliga fjäderdräkt.

Och de traditionella bottengarnen var vid den tiden det rätta sättet att bedriva Lofotensfiske. Men så har det inte alltid varit, berättade Meløe.

– När man först började använda garn vid Lofotfisket, kanske hundra år innan den här händelsen utspelade sig, var det efter mycket stridigheter och samvetsqual. Man fiskade mycket bättre med garn än med rev. Men garn kostar pengar, och många ansåg att detta att tillåta garn på Lofothavet var att favorisera de välbärgade. Många tyckte att det effektiva garnfisket var ett ogudaktigt fiske. Kanske utifrån den förståelse som jag här har skissat.

Jag frågade Meløe om pojken, Jakob Meløes farbror, senare hade gått i faderns fotspår och blivit yrkesfiskare. Det hade han inte. Men i stället för att ytterligare fördjupa sig i tolkning och fortsättning av denna historia, erinrade Meløe sig en annan episod. Också den tilldrog sig bland Lofothavets fiskare, men betydligt senare. Meløe var själv med ut. Fisket är visserligen fritt till havs men traditionen är ändå att kustfiskare från samma fiskeläge fiskar tillsammans och på ungefär samma ställen. Man jagar inte efter ställen där man för tillfället får största fångsterna. I stället räknar alla med att det jämnar ut sig över tid. Den där gången hade Meløe lagt märke till att en båt saknades i laget. Han fick veta att den båten var bortjagad och också varför.

Bland fiskare, liksom inom andra yrkesgrupper, finns uttalade och underförstådda förutsättningar för att arbetet ska fungera så bra som möjligt. En sådan är, att man inte lägger sina garn över någon annans, eftersom det inte bara gör det tyngre för den andre att dra sina garn, när han når det ställe där garnen korsar varandra. Det innebär också att det sist satta garnet trycks samman, inte bara vid korsningen utan ett långt stycke på bägge sidor om den. Även det först satta garnet trycks ihop, så att inte heller det fungerar i hela sin längd.

Men ibland kan det ändå råka bli så att garnen hamnar i kors. Då gäller att man inte får skada någon annans fiskeredskap. I stället ska den som märker att hans garn hamnat under någon annans, knyta upp och lirka loss garnen från varandra.

– Det där är inte så lätt, om det är tjocka, går hög sjö och är kallt, som det hade varit när den där fiskaren upptäckte att hans garn hamnat underst. Hur som helst så hade han kapat den andres garn. Det upptäcktes, och sedan var det bara att ge sig av.

Inte heller detta ville Meløe dramatisera. Det vara bara sådant som hände då och då. Han som hade skurit av garnen fick uppsöka ett annat fiskeområde.

– Och där frågade man inte varför han hade kommit. Det gör man inte.

Men nog kan man – med Juul Jensens ord – betrakta Lofothavet också som en kampplats. Jakob Meløe är inte främmande för det perspektivet.

– Det råder många olika sorts maktförhållanden, och maktdemonstrationer,

på Lofothavet. När exempelvis en 45 fots båt kommer till fiskgrossistens kaj samtidigt som en 24 fots sjark, så får 24-fotaren vänta tills 45-fotaren är färdig med urlastning och rensing. Och nog händer det att 45-fotare tar sig så god tid, att 24-fotaren begriper att det inte bekymrar besättningen på den större båten att den mindre får vänta. 24-fotaren vet också att hade det varit en 50-fotare som legat och väntat, då skulle 45-fotaren ha fått upp farten.

– De flesta godtar de här hierarkierna. Och de här sortens maktdemonstrationer är bara småsaker jämfört med hur myndigheterna härjar med kustfiskarna för att röja väg för trålarredarna.

Jag tyckte ändå att jag ville gå vidare med frågan om makt, så när jag senare träffade Viggo Rossvær tog jag upp det perspektivet även med honom.

– Makt är vanskligt att ta in här. Jag vill hellre säga att man får syn på kunskap. Bästa sättet att kritisera maktförhållanden är att öppna blicken. Säg till exempel att man kan visa att samhörighet inte skapas i klassrummen utan utanför, att i klassrummen sitter eleverna ensamma. Det är bättre än att bara peka på en reform.

Jag erinrade mig det gamla slitna rådet till reportrar, ”Show them don’t tell”, som brukar tillskrivas Hemingway. Rossvær nickade.

– Just det. Jag tror inte att praktisknära forskning är något platoniskt gott, som pekar ut nya avenyer, där vi kan vandra vidare. Men den kan visa öppningar där vi ser något annat för en stund.

– Så fungerade fältstudien på Sørvær för mig. Det var ett nytt sätt för mig att arbeta. Gav nya erfarenheter.

Hemma från Tromsø sökte jag efter resonemang om makt i idéhistorikern Ronny Ambjörnssons Holmsunds-studie. Han beskriver i ett avsnitt treeniggheten patron–prästen–skolläraren och berättar att det var patron som byggde både kyrkan och skolan och som avlönade såväl präst som lärare:

Arbetarnas motprestation för alla dessa omsorger var skötsamhet. Arbetarna måste inför bolagsledningen lova att iaktta ”ett nyktert, stilla och ordentligt leverne”, ett löfte som var inskrivet i kontraktet och gällde ”såväl i arbetet som eljest”. Bolaget strävade efter att med en rad detaljerade ”ordningsregler” bestämma arbetarnas totala liv, inte bara deras arbete utan också deras vardag. För bolaget blev det viktigt att i arbetarna inskräpa uppfattningen om en vertikal lojalitet mellan bolaget och de anställda, en föreställning om att bolaget sörjde för de sina, vilket ju också delvis var sant.¹⁹

¹⁹ Ambjörnsson (1998) s. 48.

När jag tog upp frågan om makt med Bengt Molander, så svarade han ungefär att visst är det viktigt att vara medveten om de maktstrukturer som inte minst forskare är del av:

– Men, det finns inget sätt att bli av med makten, så är det bara. Som filosof är jag dock inte riktigt den rätte att reda ut maktfrågor. De hör kanske mer till den kritiska sociologin.

I både *Kunskap i handling* och i *Arbetets kunskapsteori* diskuterar ändå Molander förhållandet makt-kunskap.²⁰ Bland annat begrundar han hur Taylorismen blev till en demonstration av hur maktförhållanden bestämmer vad som räknas som kunskap:

Arbetarnas *egen* kunskap skall tas bort från dem; de skall i stället lyda order. *Utbildning* kan innebära underordning. Makten över utbildningen är lika viktig som makten över arbetet.²¹

Han vidgar också synfältet och påpekar att arbete och kunskap aldrig kan bli rena, neutrala begrepp.

De används alltid inom en värderande ram: vad är värt att göra och betala för? Vad är värt att kalla kunskap? Forskningen griper alltid in i striden om vilka förändringsprocesser som är angelägna. Ty också forskare finns på den samhällliga arena där striden om begreppen och värdena står. Begreppen hör hemma inom ett område där det alltid råder meningsskiljaktigheter och där värderingar inte blott är ”yttre ting” utan nödvändiga betingelser för att begreppen ska få liv.²²

Mitt intryck är att Bengt Molander inte särskilt djupt beklagar dessa meningsskiljaktigheter, utan snarare ser dem som ett naturligt inslag i den process som för människor vidare i sitt kunskapande.

– Motstånd genererar kreativitet. Inget är så irriterande som begåvade människor med en annan kunskapssyn än den man själv har.

²⁰ I *Kunskap i handling* i kapitel 7, ss 163 – 187 och i *Arbetets kunskapsteori* i kapitel 2, ss 22 – 26.

²¹ Molander, (1997), s. 23.

²² Ibid. s. 26.

Konturer och kännetecken

Forskning som i olika avseenden känner och verkar utifrån sin belägenhet i och samverkan med praktiken handlar inte sällan om självreflektion; om forskare som orienterar om, när verkligheten inte stämmer med förståelsen, som ser vad hon eller han ser. Ett (meta) exempel kan vara när Jakob Meløe under sin tid som lärare såg att pojkarna under teckningslektionerna inte bara ritade båtar (de ritade alltid båtar) utan att de också övade upp sin blick för fiskebåtens idé:

In drawing boats and criticizing each others drawings, the boys taught themselves and each other to become better observers of boats. Training their hands to trace the lines of the boat (of the hull, the wheelhouse, the winch etc.) they trained their eyes to guide their hands better while tracing those lines, but also to a more adequate observation of the design of boats. But the main contribution to the improvement of their observations, and so of their drawings, would come from the improvement of their understanding of the design of boats.²³

Det finns ett viktigt inslag av improvisation i detta, ett arbetssätt som annars mest kopplas till konstnärlig verksamhet. Förmågan till improvisation utgör ofta skiljelinjen mellan det fruktbara och statiska, men ska inte ses som betecknande för praktisknära forskning. Snarare är den en aspekt av kunnigt handlande över huvud taget. Det är fullt möjligt att en aldrig så praktisknära forskare gör ett usefullt arbete i andra och avgörande avseenden. Sedan må det gälla dendrologi, pedagogik eller praktisk filosofi. Man måste alltså betrakta det praktisknära som en i många fall önskvärd men aldrig tillräcklig kvalitet. Och det viktiga ledet *nära i praktisknära* handlar om ett virrvarr av förbindelser mellan forskaren och hennes självuppfattning, forskaren och ämnet, omvärlden osv.

Ur detta trassel kan dock nystas fram åtminstone sju frågor, som i sin tur kan utgöra utgångspunkt för fortsatta resonemang och funderingar kring praxisnära forskning:

- Betraktas kunskap som praktikburen?
- Beaktas forskningens egna yttre ramar och övriga förutsättningar?
- Hur använder forskaren sina egna erfarenheter?
- Hur är forskaren närvarande?
- Hur möter forskaren dem, vars verksamhet hon eller han vill undersöka?

²³ Jakob Meløe (1988) The Two Landscapes of Northern Norway. *Inquiry*, 31(1988):3, pp. 387 - 401.

- Sätts människors handlande in i deras eget sammanhang?
- Återförs resultaten till den forskningen avser?

Frågorna ger knappast någon hjälp, när det gäller avgörande faktorer som improvisationsförmåga och integritet, men de kan förhoppningsvis vara till stöd i resonemang om hur pass praktisknära viss forskning om exempelvis lärande och kunskapsutveckling är.

Vad den än kallar sig.

Litteratur

Muntliga källor

- Ambjörnsson, Ronny: Intervju den 22 februari 2003
 Hertzberg, Lars: Intervju den 21 januari 2003
 Juul Jensen, Uffe: Intervju den 5 mars 2003
 Meløe, Jakob: Intervjuer den 25–28 maj 2003
 Molander, Bengt: Intervju den 10 juni 2003
 Nergaard, Jens-Ivar: Intervjuer 26–28 maj 2003
 Nordenstam, Tore: Intervju den 14 februari 2003
 Rossvær, Viggo: Intervju den 27 maj 2003

Skriftliga källor

- Ambjörnsson, R. (1988). *Den skötsamme arbetaren*, Carlssons, Stockholm
 Aristoteles, (1988), *Den nikomachiska etiken*. Översättning: Mårten Ringbom. Daidalos, Göteborg
 Ehn, B. & Klein, B. (1994). *Från erfarenhet till text. Om kulturvetenskaplig reflexivitet*. Carlssons, Stockholm
 Ekström, M. & Nohrstedt, S. A. (1996). *Journalistikens etiska problem* Rabén Prisma/Svenska journalistförbundet, Stockholm
 Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi*. Wahlström & Widstrand, Stockholm
 Göranson, B. (1996). *Det praktiska intellektet*. Carlssons, Stockholm
 Hertzberg, L. (1989). Om människan, empirismen och den artificiella intelligensen. I: *Dialoger 10* (1989)
 Hertzberg, L. (1997). Rationalismen – en vidräkning. I: *Värde traditioner i noriskt perspektiv*. Red. Göran Bexell & Henrik Stenius. Lund University Press, Lund
 Hertzberg, L. (2001). Om människovetenskaperna och morgondagens universitet. I: *Religio et bibliotheca: festskrift till Tore Ahlbäck 14.3.2001*. Red. Nils G. Holm et al. Åbo akademis förlag, Åbo
 Johannessen, K. S. (1999). *Praxis och tyst kunnande*. Dialoger, Stockholm
 Josefson, I. (1998). *Läkarens Yrkeskunnande*. Studentlitteratur, Lund
 Josefson, I. (2003). Att lära från yrkeslivets praktiska verksamhet. I: *Forskning av denna världen – praxisnära forskning inom utbildningsvetenskap*. Vetenskapsrådet, Stockholm
 Juul Jensen, U. (1994). Sundhed, liv og filosofi. I: *Sundhedsbegreber i filosofi og praksis*. Red. Uffe Juul Jensen & Peter Fuur Andersen, Philosophia, Aarhus universitet, Aarhus

- Juul Jensen, U. (2001). Den medicinske filosofis storhed, forfald og genrejsning. I: *Filosofi. Etik. Videnskabsteori*. Red. Torben E. Andreasen et al. Akademisk Forlag, Köpenhamn
- Kemp, P. (1991). *Det oersættlige. En teknologietik*. Brutus Östlings Bokförlag Symposion, Stockholm
- Liedman, S-E., (2001). *Ett oändligt äventyr. Om människans kunskaper*. Albert Bonniers förlag, Stockholm
- Meløe, J. (1988). The Two Landscapes of Northern Norway. *Inquiry*, 31(1988):3
- Meløe, J. (1995). Steder. I: *Magasinet Hammar'n*
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. Daidalos, Göteborg
- Molander, B. (1996). Synlig och dold kunskapsteori i skolforskningen. Exemplet Den nationella utvärderingen. I: *Forskningens villkor*. Institutionen för Idé- och lärdoms historia, Göteborg
- Molander, B. (1997). *Arbetets kunskapsteori*. Dialoger, Stockholm
- Nergaard, J. I. (2002). Andres kontekster og egne. Kulturforskning på fremmede enger. I: *Kulturell identitet og regional utvikling*. Red. Thor Ola Engen. Høgskolen i Hedmark
- Nordenstam T. (1994). *Från konst till vetenskap*. Carlssons, Stockholm
- Nordström, B. (1986). Bättre rädda äldre träd än att sätta nya. *Hemträdgården* (1986):1
- Orre, I. (2001), *Reporterskap – äventyr, irrbloss, dygder*. KTH, Stockholm
- Orre, I. *Öppningar mot praktisknära kunskapslära*. Rapport för Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté, ännu ej utgiven
- Rossvær, V. (1998), *Ruinlandskap och modernitet*, Spartacus forlag, Vetenskapsrådets rapportserie: 2003:2. *Forskning av denna världen – praxisnära forskning inom utbildningsvetenskap (2003)*, Vetenskapsrådet, Stockholm.

Litteraturtips

- Bauman, Z. (1996), *Postmodern etik*. Daidalos, Göteborg
- Erson, E. & Öberg, L. (2003). *Erfarenhetens rum och vägar, 24 texter om kunskap och arbete*. Mångkulturellt centrum, Botkyrka
- Gallie, W. (1956). Essentially Contested Concepts. In: *Proceedings of the Aristotelian Society*. Vol. 56, London
- Göranzon, B. (2001). *Spelregler – om gränsöverskridande*. Dialoger, Stockholm
- Hammarén, M. (1999). *Ledtråd i förvandling*. Dialoger, Stockholm
- Hertzberg, L. (red), (1992). *Essäer om Wittgenstein*. Thales, Stockholm
- Janik, A. (1996). *Kunskapsbegreppet i praktisk filosofi*. Symposion, Stockholm

- Juul Jensen, U. (1985). *Moraliskt ansvar och människohänsyn*. Studentlitteratur, Lund
- Juul Jensen, U. (red), (1996). *Forskelle og forandring – bidrag til humanistisk sundhedsforskning*. Philosophia. Aarhus universitet
- Johannessen, K. S. (1996). *Tradisjoner og skoler i moderne vitenskapsfilosofi*. Sigma forlag, Bergen
- Josefson, I. (red.) (1985). *Språk och erfarenhet*. Carlssons, Stockholm
- Josefson, I. (1991). *Kunskapens former – det reflekterade yrkeskunmandet*. Carlssons, Stockholm
- Larsson, H. (1962. faksimilutgåva [1913]) *Platon och vår tid*. Bonniers boktryckeri, Stockholm
- Molander, B. (red.) (1995). *Mellan konst och vetande. Texter om vetenskap, konst och gestaltning*. Daidalos, Göteborg
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, Massachusetts
- Nussbaum M. C. (2001). *The Fragility of Goodness. Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*. Cambridge University Press, Cambridge
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Routledge & Kegan Paul, London
- Schön, D. A. (1982). *The Reflective Practitioner*. Basic Books, USA
- Tillberg, P. (red.) (2002). *Dialoger – om yrkeskunnande och teknologi*. Dialoger, Stockholm
- Toulmin, S. (1996). Wittgenstein and the Revival of Practical Philosophy. I: *Wittgenstein and the Philosophy of Culture*. Red. Kjell S. Johannessen/Tore Nordenstam. Verlag Holder-Pichler-Tempsky, Wien
- Wittgenstein, L. (1992). *Filosofiska undersökningar*. Thales, Stockholm
- Wittgenstein, L. (1992). *Om visshet*. Thales, Stockholm
- Wittgenstein, L. (1992). *Särskilda anmärkningar*. Thales, Stockholm
- von Wright, G. H. (1986). *Vetenskapen och förnuftet*. Albert Bonniers Förlag, Stockholm