



ATT UTFORSKA PRAKTISK KUNSKAP

UNDERSÖKANDE, PRÖVANDE
OCH AVTÄCKANDE METODER

Jonna Bornemark

Martin Gunnarson

Jonna Hjertström Lappalainen

Eva Schwarz

Mani Shutzberg

Maria Wolrath Söderberg

Sofia Wiberg

Att utforska praktisk kunskap

Att utforska praktisk kunskap

Undersökande, prövande och
avtäckande metoder

Red. MARTIN GUNNARSON

SÖDERTÖRN STUDIES IN PRACTICAL KNOWLEDGE 10
ISBN: 978-91-88665-85-2

© Södertörns högskola
Distribution: Södertörns högskolebibliotek
141 89 Huddinge
publications@sh.se

www.sh.se/cpk

Grafisk form: Lars Paulsrud
Tryck: Elanders Sverige AB, 2019

Innehåll

Inledning	
MARTIN GUNNARSON	7
Praktikerns blick som forskningsmaterial	
JONNA HJERTSTRÖM LAPPALAINEN	23
Att forska med skrivande praktiker	
JONNA BORNEMARK	59
Förskjutningar som forskningsmetod för att sätta praktiken i ett reflekterande ljus	
SOFIA WIBERG	89
Den ständige nybörjaren	
EVA SCHWARZ	113
Att göra tänkandet synligt med topisk analys	
MARIA WOLRATH SÖDERBERG	159

Om intervjuens särigheter på den praktiska kunskapens forskningsfält	
MANI SHUTZBERG	195
Att utforska praktisk kunskap med deltagande observation	
MARTIN GUNNARSON	225
Noter	261
Källor och litteratur	281

Inledning

MARTIN GUNNARSON

Vetenskaplig metod är ett omtvistat ämne. Inom naturvetenskaperna ses en tydligt beskriven och repeterbar metod ofta som avgörande för det kunskapsanspråk som kan göras. För att ett läkemedels positiva effekter ska anses bevisade, till exempel, måste det testas upprepade gånger genom så kallade randomiserade kliniska prövningar (randomized control trials). Endast en sådan standardiserad och objektiv metod menar man kan åstadkomma en tillräckligt hög validitet och generaliserbarhet för att läkemedlet ska kunna släppas fritt på en global marknad.

På den andra sidan i debatten om metod kan man hitta den moderna kontinentalfilosofin. Inom denna filosofiska gren ses en klart definierad metod ofta som någonting som står i vägen för den undersökning man vill göra. Vetenskapliga metoder, menar man, förmår inte utforska det mänskliga varats grundförutsättningar eftersom de själva vilar på dem. En sådan undersökning kräver andra mer prövande och sökande tillvägagångssätt. Det kan handla om att försö-

ka försätta sig i ett tillstånd av förundran gentemot världen, eller att försöka skriva på ett sätt som visar att de ord och kategorier man använder inte uttömmar utan överflödas av mening, vilka är angreppssätt som inte på något självklart sätt låter sig ramas in med epitetet metod.¹

Här har vi förstås att göra med två ytterligheter med vitt skilda mål för sin verksamhet. Inte desto mindre utövar de båda stort inflytande över hur olika förhållningssätt till metod utvecklas inom vetenskapen i allmänhet och humaniora i synnerhet. Begreppet »metod» förknippas ofta med den naturvetenskapliga förlagan, medan kontinentalfilosofin inte sällan fungerar som en teoretisk utgångspunkt och analysverktyg för humanistiska studier. Mellan dessa ytterligheter uppstår en spänning som i fallet humaniora skapar ett tämligen ambivalent förhållande till metod. Inom denna vetenskapsgren vill man ofta lösgöra sig från en förståelse av metod som teknik, som en standardiserad steg-för-steg-procedur, eftersom en sådan fungerar dåligt när man utforskar den mänskliga tillvarons komplexitet och föränderlighet. Samtidigt upplever man inte sällan ett behov av att medvetandegöra och diskutera de tillvägagångssätt man faktiskt använder, dels för att man vill lära sig av varandra och utveckla nya och dels för att man har insett att metoder just inte är etiskt och politiskt neutrala tekniker, utan vetenskapliga praktiker som har inverkan på det och dem man studerar och de slutsatser man drar.

Denna antologi springer ur en sådan, ganska motstridig, ambition. Den drivs, å ena sidan, av en övertygelse om att forskning om praktisk kunskap, vilken vi här har att göra med, har mycket att vinna på en diskussion om metod. Å

andra sidan genomsyras den av en skepsis mot en förståelse av metod som en färdig helhet som förblir oförändrad oberoende av när, var och av vem den används. Utgångspunkten för texterna i denna bok är att utforskandet av praktisk kunskap kräver ett annat förhållningssätt till metod än det inom (natur)vetenskaperna gängse. Snarare än något externt och färdigt som *används* för att svara på forskningsfrågor eller testa en teori, blir metod här något som är djupt *sammanflätat* med själva frågandet och teoretiserandet, vilket kräver ett aktivt och öppet förhållningssätt till den i varje enskild forskargärning.

Av den anledningen kan man inte förvänta sig att denna bok levererar några färdiga metodpaket. Detta innebär dock inte att den saknar exempel på möjliga vägar att gå. Det huvudsakliga syftet med boken är nämligen att erbjuda en fördjupad reflektion kring ett antal såväl befintliga som möjliga metodologiska tillvägagångssätt för forskningen om praktisk kunskap, och diskutera möjligheterna och begränsningarna med dessa. Ambitionen är att fördjupa den diskussion som redan pågår om befintliga metoder och att vidga den metodologiska paletten för forskare som vill undersöka fenomenet praktisk kunskap. Detta gör bidragen i boken genom en kombination av teoretiska diskussioner och konkreta exempel, inte sällan tagna från den egna forskningen. Men summan av detta blir som sagt inte en regelrätt handbok. Förhoppningen är istället att boken ska fungera som underlag för såväl konkret metodologisk vägledning som en levande diskussion om hur man kan och bör förhålla sig till och förstå metod inom forskningen om praktisk kunskap.

En central utgångspunkt för antologin är att frågan om metod alltid måste ställas i relation till det undersökta studieobjektet och det undersökande ämnet, i det här fallet praktisk kunskap och den praktiska kunskapens teori. Praktisk kunskap är en på samma gång grundläggande och föränderlig aspekt av mänskligt liv. För alla de sysslor som vår vardag består av behöver vi den. Inte sällan är den därför så nära oss, i bemärkelsen förkroppsligad och förmedveten, att vi har svårt att få syn på och artikulera den, även om vi själva »besitter» den. Praktisk kunskap är den form av förstånd, påpekar Aristoteles, som gör oss förmögna att möta det i världen »som kan förhålla sig annorlunda».² Således skiftar hela tiden dess innehåll. Praktisk kunskap finns inte bara där som ett fast vetande, utan är något som hela tiden äger rum i och genom våra aktiviteter, våra praktiker. Vad den faktiskt består i skiftar med person, situation och sammanhang. Dessa egenskaper gör den svårfångad, inte minst för traditionella metodologiska tillvägagångssätt utformade för att vara repeterbara och generera generaliserbar kunskap. Men praktisk kunskap är av den anledningen inte omöjlig att utforska. Den är inte så flyktig att den försvinner helt så fort den har ägt rum, utan »bärs som en personligt erövrad kunnighet som tagit plats hos individen – och i den mänskliga gemenskap där han eller hon handlar...», som Fredrik Svenaeus uttrycker det.³ Även om den är svår att få tag på finns det alltså möjlighet att nå den genom att på olika sätt närma sig dem som den har tagit plats hos.

Alla texter i den här antologin handlar om metodologiska tillvägagångssätt som försöker göra just detta. Ibland är det den egna yrkespraktiken som utforskas, till exempel

genom gestaltningar av och reflektioner kring händelser man själv varit med om eller genom intervjuer med kollegor. Ibland är det som utomstående forskare man närmar sig praktiken, exempelvis genom deltagande observation eller undervisning. Gemensamt för alla texter är att de tar inspiration från föregångare på området utan att slå in på redan färdigutstakade vägar. Detta eftersom själva den praktiska kunskapens natur kräver en metodologisk öppenhet för och närhet till det unika sammanhang inom vilket den utövas och äger rum.

Men att denna antologi inte stannar vid metodologisk vägledning, utan också vill mana till diskussion och reflektion om metod, har även att göra med ämnets karaktär och historiska situation. På Södertörns högskola har ämnet »den praktiska kunskapens teori» endast funnits i drygt tio år. Det grundades av forskare med rötter i akademiska discipliner såsom arbetslivskunskap, idéhistoria, filosofi och litteraturvetenskap. Sedan dess har ämnets mångvetenskapliga karaktär inte minskat. Ytterligare discipliner finns nu representerade bland de disputerade lärarna och ett antal doktorander med bakgrund i olika yrkespraktiker har anställts. Denna interdisciplinära karaktär tillsammans med ämnets relativa ungdom är en bidragande faktor till att vi i arbetet med denna antologi strävat efter att behålla en utforskande och prövande öppenhet i förhållande till det metodologiska. Vi som forskar om praktisk kunskap är skolade i olika metodologiska tillvägagångssätt och i att tänka om metod på olika sätt. Denna mångfald är vi här måna om att bevara, samtidigt som vi vill diskutera sinsemellan och lära av varandra.

Under de decennier som forskning om och utbildning i praktisk kunskap har organiserats inom specifika ämnen eller centrumbildningar i Sverige med omnejd – först inom ämnet Yrkeskunnande och teknologi på KTH, sedan vid Senter for praktisk kunnskap i Bodø och Centrum för praktisk kunnskap på Södertörns högskola – har ett antal sätt att utforska praktisk kunskap vuxit fram. Åtminstone två sådana tillvägagångssätt har blivit centrala för ämnet: det som i vardagligt tal, på Centrum för praktisk kunnskap, kallas »essämetoden» och den från KTH härstammande dialogseminariemetoden. I denna bok är fokus riktat mot den förra. Detta beror dels på att det är den vanligast förekommande metoden på Centrum för praktisk kunskaps utbildningar och dels på att den, vilket flera av antologins bidrag visar, i hög grad påverkar hur forskningen om praktisk kunskap gestaltar sig.⁴

På Södertörns högskola möter erfarna fritidspedagoger eller barnskötare essäskrivande tidigt i sina utbildningar till fritids- eller förskollärare. Polisstudenter skriver sina examensarbeten med samma metod. Även på Centrum för praktisk kunskaps egna master- och magisterutbildningar är metoden central. Genom skrivande i essäform med utgångspunkt i gestaltade berättelser från den egna professionen utforskar studenterna sin yrkespraktik. Tanken är att en noggrant gestaltad berättelse om en specifik, egenupplevd, svårbedömd och inte sällan dilemmatisk situation kan fungera som ett sätt att nå fram till och utforska den svårfångade praktiska kunskapen. Styrkan i denna form av berättelser består bland annat i att de frammanar en initierad och engagerad reflektion och att de fungerar som ett detaljrikt och

konkret empiriskt material mot vilket reflektionen kan rikta sig. Flera av bidragen i antologin diskuterar hur denna styrka kan färdas från undervisningsområde, där studenter utforskar sin egen yrkespraktik, till forskningens sfär, där forskaren studerar någon annans profession.

Här påverkar alltså undervisningspraktiken hur forskningen tar form. I denna rörelse är, som vi såg ovan, berättelsen central. Såväl för studenten som för forskaren utgör den detaljrikt återgivna situationen i form av en gestaltad berättelse ofta en utgångspunkt. Forskningen om praktisk kunskap är inte ensam om att sätta berättelsen i centrum på detta sätt. En liknande roll spelar den i flera andra humanistiska discipliner, såsom litteraturvetenskap, historiska studier och etnografi. Särskilt den sistnämnda forskningsinriktningen finns representerad i denna bok. Etnografins orientering mot detaljerade och kontextuellt inbäddade berättelser har inspirerat de bidrag i antologin som handlar om intervjuer och deltagande observation.

I rörelsen från undervisning till forskning är det dock inte bara berättelsen som följer med, utan även själva skrivformen, essäformen. Den uppmärksamme läsaren kommer att lägga märke till att flera av texterna i denna bok har ett essäistiskt anslag, med ett tydligt berättarjag, hög konkretion och ett prövande förhållningssätt. Flera är forskarna på Centrum för praktisk kunskap som, trots att det är artiklar i internationella vetenskapliga tidskrifter som ger högst poäng i den akademiska sfären, strävar efter att skriva essäistiskt i olika sammanhang. Bakom denna strävan ligger en övertygelse om att formen aldrig kan överges till förmån för innehållet. Den form det skrivna tar kommer alltid att

påverka vad som kan sägas. Essän förutsätter en medvetenhet om och möjliggör en lek med relationen mellan form och innehåll.⁵ Genom detta sätt att skriva kan framställnings-sätt skapas som förmår ta i beaktande den praktiska kunskapens situationella och kontextuella karaktär. Här finns alltså tydliga beröringspunkter inte bara mellan utbildning och forskning, utan även mellan konst och vetenskap. Att estetiska perspektiv och tillvägagångssätt har mycket att bidra med i utforskandet av praktisk kunskap är det flera bidrag i denna antologi som visar.

ANTOLOGINS BIDRAG

Antologin består, förutom denna inledning, av sju kapitel som på olika sätt och med varierande tematik diskuterar metod i forskningen om praktisk kunskap. Kapitlen är skrivna av forskare som alla är anställda på eller på andra sätt knutna till Centrum för praktisk kunskap vid Södertörns högskola. Nedan följer korta presentationer av vart och ett av bidragen.

I de två första kapitlen får vi just följa rörelsen från undervisning till forskning. Jonna Hjertström Lappalainen och Jonna Bornemark, båda filosofer och verksamma vid Centrum för praktisk kunskap, diskuterar här, i sina respektive kapitel, hur praktikerns utforskande av sin egen yrkespraktik i form av essäskrivande kan bli till ett empiriskt material för en forskare. Hjertström Lappalainen och Bornemark framhåller dock att ett sådant »material» inte bör förstås och användas på samma sätt som ett traditionellt empiriskt material. Det är inte ett material i klassisk mening, eftersom det redan har varit föremål för bearbetning

i form av gestaltning, reflektion och tolkning. Samtidigt, påpekar de, karakteriseras det av en öppenhet, en närhet till praktiken och en stark subjektivitet, vilket gör det ytterst relevant för en forskare i praktisk kunskap. Centralt i Hjärtström Lappalainens och Bornemarks kapitel är insikten om att man i användandet av yrkesverksamma studenters essäer som ett empiriskt material för sin forskning inte kan bortse från den intrikata process varigenom de har kommit till. Denna tillkomstprocess, som i sig kan förstås som en forskningsprocess, får därför stort utrymme i dessa två inledande kapitel.

I sitt bidrag fokuserar Hjärtström Lappalainen den gestaltade berättelsens natur och betydelse. Hon frågar sig vad den dramatiserade karaktär och »frammanande av inlevelse och engagemang» som gestaltningen förlämnar berättelsen om det egennupplevda betyder för såväl studenten som utför och reflekterar kring den i sin essä som för forskaren som vill använda den som ett empiriskt material. Till sin hjälp tar hon två existensfilosofer, Simone de Beauvoir och Sören Kierkegaard, vilka båda intresserat sig för hur olika former av skrivande påverkar utforskandet av den mänskliga tillvaron. För att illustrera sina resonemang använder hon också en magisteruppsats i praktisk kunskap. Med utgångspunkt i Beauvoir och Kierkegaard diskuterar Hjärtström Lappalainen sedan det litterärt präglade, gestaltande skrivandets förmåga att synliggöra och göra läsaren engagerad i subjektets inre gärningar, handlandets situationella omständigheter och det mänskliga varats outtömlighet. Men hon lyfter också fram de potentiella risker som finns med denna typ av skrivande, vilka bland annat består i skribentens simultana

makt och vanmakt inför sin egen berättelse; hen är både den som avtäckes och den som avtäckts. Dessa risker måste den forskare som vill använda sådana texter som forskningsmaterial ta i beaktande, framhåller hon. I sista delen av texten diskuterar Hjertröm Lappalainen dessa möjligheter och risker utifrån ett exempel från sin egen forskning.

Denna diskussion fortsätter i Jonna Bornemarks kapitel. Med utgångspunkt i ett av sina forskningsprojekt reflekterar Bornemark kring användandet av yrkesverksamma praktikers essäer i den egna forskningen. Forskningsprojektet i fråga handlade om stadsplanering, med särskilt fokus på medborgardialoger. Essäerna skrevs inom ramen för kurser som Bornemark själv höll i. Kursernas deltagare vara alla praktiker inom yrkesfältet som undersöktes. Frågan Bornemark ställer i kapitlet är hur en sådan kurs kan utgöra en del av en praktikinära forskning om praktisk kunskap. Kan forskning och utbildning verkligen samexistera på detta sätt? Bör de inte hållas isär? Det som blir tydligt för henne är att denna form av forskning kräver en grundläggande lojalitet mellan forskare och kursdeltagare. Lojaliteten skapar förutsättningar för en forskning som präglas av samarbete och kan bidra till en utveckling inifrån av den undersökta praktiken, menar hon. Men den kan också vara svår att hantera. Frågan inställer sig när, hur och mot vem man som forskare kan vara kritisk.

I kapitlet som sedan följer reflekterar Sofia Wiberg, verksam vid Skolan för arkitektur och samhällsbyggnad på KTH och knuten till Centrum för praktisk kunskap som lärare, om ett projekt som karaktäriserades av ett experimenterande utforskande av yrkespraktiker och praktisk kunskap

och som hon genomförde som en del av sitt avhandlingsarbete. Tillsammans med konstnären Petra Bauer utformade Wiberg en serie akter som syftade till att experimentellt utforska olika former för dialog. Akterna ägde rum på Tensta konsthall och leddes antingen av Wiberg och Bauer själva eller av särskilt inbjudna aktledare. Deltog gjorde trettio personer med varierande yrkesbakgrund. Idén till projektet föddes ur Wibergs erfarenhet av att leda medborgardialoger i ett stadsplaneringssammanhang. Tvärtemot medborgardialogernas uttalade syfte att främja medborgarnas insyn och deltagande i nybyggnadsprojekt upplevde hon att dialogerna ofta var organiserade på ett sådant sätt att kommunens agenda lyste igenom och styrde vilka ämnen som kunde tas upp och vilka synpunkter som blev hörda. Ur dessa »skavningar», som hon kallar dem, väcktes en önskan om att skapa utrymme för ett utforskande av alternativa dialogformer. I kapitlet diskuterar Wiberg de förskjutningar av dialogrummet som akterna gav upphov till och de möjligheter till nya perspektiv på och en mer kvalificerad reflektion om praktisk kunskap som dessa kan resultera i.

Reflektion kan sägas vara det sammanhållande temat för de två kapitel som sedan följer. I det första av dessa undersöker Eva Schwarz, filosof och verksam på Centrum för praktisk kunskap, reflektionsbegreppet som sådant och försöker utröna hur det kan förstås och vilka roller det kan och bör spela i utforskandet av praktisk kunskap. I det andra diskuterar Maria Wolrath Söderberg, retoriker och verksam vid Enheten för högskolepedagogik och bildning på Södertörns högskola, hur ett reflexivt förhållningssätt till såväl den egna yrkespraktiken som den egna forskningsproces-

sen kan åstadkommas med hjälp av det hon kallar topisk analys.

Tidigt i sin text slår Schwarz fast att forskning om praktisk kunskap måste innefatta reflektion, oberoende av om den utförs av en praktiker eller av en skolad forskare. Detta tillsynes enkla påstående rymmer dock en stor komplexitet, påpekar hon. Vad reflektion egentligen betyder och om och hur den kan utgöra en vetenskaplig metod för utforskande av praktisk kunskap är ofta oklart. Här vill Schwarz, med sin text, bringa mer klarhet. Hon börjar med att vända sig till själva undersökningsobjektet för den praktiska kunskapens teori, det vill säga praktikerna och den praktiska kunskapen, och undersöka reflektionens möjlighet och form i relation till detta. Reflektion är något som både utförs och omtalas i nutida yrkespraktiker och det är från denna »vardagliga» betydelse av begreppet som hon här utgår. Här identifierar hon en »reflektionens paradox», vilken består i nödvändigheten av att lämna den omedelbara handlings- och erfarenhetsfären, där den praktiska kunskapen realiserar, för att inta ett reflekterande förhållningssätt till denna. Reflektion kräver alltså perspektivbyte, konstaterar hon. Frågan om vad ett sådant perspektivbyte kan innebära och ha för konsekvenser undersöker Schwarz när hon sedan fördjupar sig i reflektionsbegreppet utifrån Edmund Husserls fenomenologiska filosofi. Genom denna dialog med Husserl fortsätter Schwarz sedan diskussionen om olika former av reflektion och landar slutligen i en distinktion mellan praktisk reflektion, teoretisk reflektion och kunskapskritisk metareflektion. Med hjälp av denna distinktion visar Schwarz att forskningen om praktisk kunskap inte kan nöja

sig med att endast anlägga diverse teoretiska perspektiv på praktiken, vilket såväl praktiker som forskare gör i sin vardag, utan att det också krävs en metarefleksion över hur dessa redan från början utgör ett meningssammanhang för praktiken.

Wolrath Söderberg diskuterar i sitt kapitel hur man med hjälp av »topisk analys» kan inta en reflexiv hållning i utforskandet av praktisk kunskap, såväl gentemot sitt forskningsobjekt som mot den egna forskningsprocessen. Topisk analys är ett tillvägagångssätt med rötter i den antika grekiska filosofin. Sin primära inspiration hämtar Wolrath Söderberg från Aristoteles och dennes användning av begreppet *topos* för att undersöka hur vi människor går tillväga när vi resonerar oss fram till kloka beslut i situationer av komplex art. Det en topisk analys kan hjälpa oss med, menar Wolrath Söderberg, är att i högre grad urskilja och ta ansvar för vårt eget tänkande i en forskningsprocess. Detta är viktigt i all forskning, menar hon, men det är särskilt angeläget för forskaren som undersöker sin egen (yrkes)erfarenhet, dels eftersom de perspektivbyten som mötet med ett empiriskt material om andra kan utgöra saknas och dels för att den enda bedömningsgrunden för arbetet är den egna reflektionsprocessens kvalitet. I sådan erfarenhetsbaserad förstapersonsforskning kan en topisk analys hjälpa forskaren att sätta ord på det egna tänkandet. Genom att tillhandahålla en begreppsapparat möjliggör den en tematisering av egna förgivettaganden och oreflekterade tankemönster, menar hon. Med hjälp av denna begreppsapparat utformar Wolrath Söderberg sedan, enligt traditionen inom toposläran, en preliminär topik, det vill säga en lista med frågor

och exempel, med hjälp av vilken forskaren kan närma sig sitt eget tänkande.

I forskningen om praktisk kunskap kompletteras inte sällan utforskandet av den egna yrkeserfarenheten med ett empiriskt material som handlar om andra. Här använder man sig ofta av olika kvalitativa, empiriska metoder. Att på ett sådant sätt undersöka det egna yrket kräver dock andra överväganden än vid mer traditionell kvalitativ forskning. Om detta handlar Mani Shutzbergs kapitel. Närmare bestämt diskuterar Shutzberg, som är läkare och doktorand vid Centrum för praktisk kunskap, intervjuer med kollegor. Vad utmärker intervjuer med personer verksamma inom det egna yrket och vilka överväganden bör forskaren göra vid sådana intervjuer, frågar han sig. Shutzberg konfronterades själv med dessa frågor i sitt doktorandprojekt där han intervjuade verksamma allmänläkare om deras motståndspraktiker i relation till Försäkringskassans alltmer restriktiva bedömningar av sjukskrivningsärenden. Shutzberg inleder dock sitt kapitel med en diskussion om vilken sorts praktisk kunskap intervjuer alls låter forskaren undersöka. Motståndspraktiker karakteriseras ju ofta just av att de består av en tyst, eller snarare tystad kunskap, konstaterar Shutzberg. Därefter diskuterar han den kollegiala relationens natur, för att sedan rikta fokus mot de möjligheter och svårigheter som karakteriserar kvalitativa intervjuer med kollegor.

Martin Gunnarson, etnolog och verksam vid Centrum för praktisk kunskap, diskuterar i sitt kapitel deltagande observation, ett metodologiskt tillvägagångssätt som, likt intervjuer, primärt fokuserar andra människors erfarenheter och praktiker. Deltagande observation går enkelt uttryck

ut på att forskaren samlar in ett empiriskt material genom att delta i och observera de personers liv och verksamheter som hen undersöker. Metoden har sitt ursprung inom antropologin och etnologin, men Gunnarson argumenterar för att den även kan vara användbar i forskningen om praktisk kunskap. Inte minst för en forskare som saknar yrkesmässig förtrogenhet med den praktik som hen undersöker, men också för en forskare som undersöker en annan arbetsplats än den egna. Deltagande observation låter nämligen forskaren tillägna sig en förtrogenhet med den praktiska kunskapens situationer och sammanhang, menar han. Kapitlet inleds med en redogörelse för de diskussioner som har försiggått om deltagande observation inom dess två ursprungsdiscipliner. Här framgår det bland annat att det har skett en »reflexiv vändning» inom metoden, vilken inneburit att forskaren nu förväntas uppmärksamma betydelsen av det egna deltagandet för det material som samlas in och de tolkningar som görs. I texten lyfter Gunnarson fram detta krav på reflexivitet som en aspekt av metoden som kan vara till nytta för forskningen om praktisk kunskap, eftersom den så ofta fokuserar forskarens egna erfarenheter. I kapitlets andra del presenterar och problematiserar Gunnarson tre olika former av deltagande observation: lärlingskap, skuggning och så kallade »walking and talking methods».

Praktikerns blick som forskningsmaterial

Existensfilosofiska perspektiv
på praktisk kunskap

JONNA HJERTSTRÖM LAPPALAINEN

INLEDNING

En strävan som utmärkt utforskandet av praktisk kunskap är att själva undersökningen ska utgå från praktikerns perspektiv. Detta kan ske på olika sätt men det vanligaste tillvägagångssättet på de två idag existerande centra för praktisk kunskap vid Södertörns högskola och Nord universitet är att utgå från yrkesutövarnas berättelser. Under de kurser där studenterna i praktisk kunskap undersöker sin egen praktik får de i uppgift att gestalta en problematisk situation ur sin egen erfarenhet. I arbetet med att utforma denna gestaltning uppmanas studenterna att skildra händelsen på ett levande vis vilket syftar till att bjuda in läsaren att engagera sig och leva sig in i situationen. Detta var en av de saker som jag reagerade på när jag själv började arbeta på Centrum för praktisk kunskap vid Södertörns högskola. Jag kunde förstå värdet med att den unika situationen skildrades utförligt och personligt. I försöken att levandegöra situationen får den skrivande studenten, genom sina ordval, associationer och val av framställningar syn på nya saker. Men även om

jag kunde förstå att berättelserna skulle vara personliga och knutna till den enskilda situationen hade jag svårare att förstå varför berättelserna skulle vara så målande och mana till inlevelse. Under senare år har forskare och lärare i praktisk kunskap arbetat med att formulera och utveckla denna form av skrivande, vilket har resulterat i ett antal texter.¹ Dessa texter berör dock inte frågan om varför berättelsen ska sträva efter att skapa inlevelse och engagemang. Trots detta har undervisningen fortsatt att mana till detta, kanske för att lärarna har märkt att det fungerar; väl gestaltade berättelser tenderar att leda till djupgående teoretiska reflektioner och därmed sammantaget till bra och läsvärda uppsatser.

Frågan har dock fått ny aktualitet, eftersom det vid sidan om färdigställandet av ett antal avhandlingar i praktisk kunskap också har publicerats ett stort antal studentuppsatser i ämnet. En del uppsatser har, ofta i reviderad form, publicerats och presenterats i olika akademiska sammanhang.² Därmed har dessa fått en viss status som akademisk text. Samtidigt som studentuppsatser har kommit att betraktas som akademisk text har andra forskare i ämnet börjat använda studentuppsatser som forskningsmaterial.³ Denna andra användning av uppsatserna antyder snarare att de uppfattas som ett empiriskt stoff. Det är alltså på två tämligen olika sätt som uppsatserna träder in i ett bredare forskningssammanhang och man kan fråga sig vad detta innebär. Ibland betraktas de som ett självtillräckligt akademiskt inlägg och ibland som ett slags empiriskt stoff med inifrånperspektiv. Hur ska man förstå en dramatiserad berättelse när den används av en annan forskare? Får berätt-

telsen då som empiriskt stoff en annan karaktär; är den då snarare att förstå som en skildring eller redogörelse av en praktik? Eller är berättelsens frammanande av inlevelse och engagemang fortfarande relevant? I så fall hur?

I den här texten vill jag visa att, och på vilket sätt berättelsernas frammanande av inlevelse och engagemang är relevant, också för andra forskare som använder dem som empiriskt material. Jag menar att detta går att visa genom att beakta vad och vilka frågor det är som undersökas i ämnet praktisk kunskap. Jag ska argumentera för detta utifrån två existensfilosofer som båda intresserat sig för frågan om skillnader i olika former av skrivande, nämligen Simone de Beauvoir och Sören Kierkegaard. Innan jag går in på argumentationen skulle jag vilja säga lite mer om hur essäskrivande i praktisk kunskap manar fram inlevelse och engagemang.

UNDERVISNINGENS FORMANDE AV MATERIALET

Ett exempel på en lyckad gestaltning, som också använts som exempeluppsats på flera kurser är sjuksköterskan Anna Thulins magisteruppsats. Den händelse som hon skildrar från sin yrkeserfarenhet handlar om en upplevelse av att ha bemött en äldre manlig patient som var orolig inför sin utskrivning på ett försumligt vis. I sin berättelse skildrar hon hur hennes uppmärksamhet istället riktades mot en yngre kvinnlig patient som mådde mycket dåligt med diffusa symptom. Thulin är missnöjd med att hon lät den äldre mannen vänta för länge på sin smärtstillande medicin samt att hon inte tillräckligt bemötte hans oro över att klara av att komma hem. Thulin förmedlar, helt i enlighet med kurs-

manualens direktiv, händelsen genom att levandegöra och gestalta den kväll på akutmottagningen då den ägde rum. Så här inleder hon:

Det är söndagskväll och lugnt på avdelningen. Jag sitter på en av sjuksköterskornas expeditioner och förbereder morgondagens utskrivningar. Middagsvagnen har kommit. Det luktar mat. Jag hör slammer från porslin som plockas fram. Jag reser mig för att gå ut och hjälpa till. I korridoren möts jag av en vaktmästare med en bårvagn. På vagnen ligger en ung kvinna. Jag väntar en patient, en kvinna från akuten om en dryg halvtimme. Det måste vara hon som redan är här. Jag går fram till bårvagnen för att ta emot henne. Hon är smal och finlemdad, kallsvettig om händerna. Hennes blick är glansig och matt. Runt ögonen har hon mörka ringar. Hon orkar knappt titta på mig, inte heller ställa sig upp, inte ens sätta sig på sängkanten. Hon mår sämre än jag förväntat mig. Efter den preliminära bedömningen som akutläkaren gjort misstänker man att kvinnan har en infektion i njurbäckenet och bakterier i blodet som kommer från urinvägarna. Hon har också ett oväntat och ovanligt lågt blodvärde och måste få transfusioner så fort som möjligt. Hennes avvikande blodbild får avdelningens helgjourläkare att kalla henne »ett spännande fall». Jag blir själv nyfiken.⁴

Gestaltningen fortsätter sedan med att skildra kvinnans allvarliga tillstånd parallellt med övrig aktivitet på avdelningen. Även den äldre orolige mannen och Thulins interaktion med honom får en utförlig beskrivning som på liknande sätt väcker frågor, engagemang och sympati både för mannen och för Thulin. Utifrån denna gestaltning diskuterar hon sedan sjuksköterskans professionalitet utifrån begrepp som

»klinisk blick», »klokhet», »omvårdnad» och »känslor».

I sin berättelse beskriver Thulin omgivningen, lukter och ljud som hon omedelbart identifierar och manar på så vis fram en bild av avdelningen hos läsaren. I beskrivningen av kvinnan får läsaren ta del både av sjuksköterskans intryck av mötet med kvinnan och av hennes nyfikenhet inför patienten som sjukdomsfall. Ur ett professionellt vårdperspektiv kan kvinnans kallsvettande, matthet och glansiga blick vara relevanta. Men är det relevant att hon är finlemmad? Eller att hon beskrivs som matt istället för kraftlös eller trött? Läsaren får ömsinta beskrivningar av både mannen och kvinnan samtidigt som vi får veta att kvinnans symptom är både ovanliga och allvarliga. Parallellt med detta får läsaren också en bild av Thulin – av vad hon ser, vad hon tänker och hur hon reagerar. Därmed framträder även en bild av en viss sjuksköterska, med en viss karaktär.

Gestaltningen och ordvalen, som tenderar åt litterära anspråk, ger berättelsen en fyllighet som målar fram en bild av den finlemmade kvinnan och uppmuntrar läsaren till att göra sig en egen bild av eller till och med leva sig in i situationen. Läsaren tar inte till sig skeendet i form av en redogörelse utan som en skildring som väcker både sympati och ett visst engagemang. Det som också sker är att läsaren får en djupare blick och förståelse för problemets komplexitet. Detta frammanande av sympati, engagemang och komplexitet är alltså något som studenterna uppmuntras att göra. Det är ett sätt att skriva som, vilket bland annat Alsterdal visat, är relevant för utforskandet av den egna praktiken.⁵ Men det är också ett skrivsätt som gör att läsaren upplever att hon har lotsats in i en fålla där de perspektiv och frågor som avhand-

las är relevanta. Det är inte läsaren som tar ställning till vad som är intressant att utforska, detta bestäms och utformas av författaren redan i berättelsen. Läsaren påverkas alltså redan inledningsvis i sin förståelse av situationen. I denna mening är berättelsen vinklad i mycket högre grad än vad som brukar vara fallet i akademiska situationsbeskrivningar. När läsaren kommer fram till diskussionsavsnittet i Thulins uppsats har gestaltningen redan lett fram till ett perspektiv där det är relevant och intressant att diskutera frågorna klinisk blick, klokhet, omvårdnadsperspektiv och känslor. I den meningen kan vi också ställa frågan om skildringen av den egna yrkespraktiken är rättvis eller adekvat. Är det inte bara ett framlyftande och ett betonande av vissa perspektiv som läsaren lockas in i för att övertygas i diskussionen?

Thulins uppsats är ett bra exempel på hur uppsatserna är utformade. I undersökningen av sjuksköterskans praktik tar hon utgångspunkt i sin egen befintliga praktik, och undersökningens frågor alstras och formuleras i gestaltningen av denna. Utifrån hennes undersökande perspektiv är det redan inledningsvis uttalat att hon kommer att fokusera på de frågor och problem som är aktuella för hennes faktiska och personliga yrkesutövning. I den meningen har hon redan i utgångspunkten formulerat att undersökningen är partiell och vinklad. Samtidigt lyckas hon, vilket oftast är fallet i väl genomförda fallundersökningar, visa fram frågor av generell relevans i en modern sjuksköterskepraktik. En av de utmärkande sakerna med praktisk kunskap är att undersökningen och slutsatserna hänger ihop på så vis att även slutsatserna präglas av en situeradhet i sin generalitet. Jag skulle också säga att detta är en av de saker som gör ämnet

praktisk kunskap intressant, nämligen att det tillhandahåller en metod för att visa hur yrkespraktikers subjektivt och situationellt präglade slutsatser har generell relevans.

Frågan är vad som händer om Thulins uppsats används av en annan forskare. Då handlar det ju inte längre om att författaren ställer frågor till sin egen praktik, här har det skett en förflyttning. Nu är det en annan forskare som använder sig av hennes faktiska och personliga erfarenheter, och hennes slutsatser, för att hävda någonting om sjuksköterskepraktiken ur ett mer generellt och utifrånkommande perspektiv. Då är det inte längre en subjektivt utformad undersökning av den egna praktiken utan en användning av ett forskningsmaterial.⁶ Hur ska vi förstå detta material? Är det att förstå som ett empiriskt stoff? Kan det av en annan forskare användas som belägg för till exempel brister inom sjukvården? Kan det användas som en adekvat beskrivning av sjuksköterskors yrkespraktik? Med andra ord, kan uppsatsen med sitt subjektiva vinklade perspektiv utgöra ett empiriskt användbart stoff för andra forskare än författaren? Och i så fall, på vilket sätt?

EXISTENSFILOSOFISKA PERSPEKTIV PÅ INDIVID, SITUATION OCH KOMMUNIKATION

Simone de Beauvoir (1908–86) och Sören Kierkegaard (1813–55) var två filosofer som intresserade sig för hur man kan närma sig fenomen och frågor genom skrivande. Båda arbetade också genom att skriva om samma frågor eller händelse i olika skrivgenrer. Detta sätt att använda skrivandet är kopplat till deras filosofiska undersökningar av existentiella frågor. Existensfilosofin menar att en människa har ett be-

tungande individuellt ansvar men att hon samtidigt också alltid står i en fakticitet eller en situation. En människa är ansvarig för sitt liv, hon väljer hur hon vill leva det. Samtidigt är det också avgörande när och var hon lever, till vilket liv hon föds, till exempel om hon föds som kvinna eller man. Detta innebär att en människa aldrig är helt transparent för sig själv, det finns saker som hon inte ser eller känner till om sig själv. I stället är det först genom sina handlingar och projekt i världen som hon blir till: vad hon gör visar vem hon är, både för andra och för sig själv; existensen föregår essensen. Beauvoir mest kända uttryck för den existensfilosofiska synen på friheten som ett absolut ansvar är hennes uttalande i *Det andra könet*: »Man föds inte till kvinna, man blir det». Att födas in i en visst kön eller en viss kultur kan visserligen vara präglade och bestämma en människas förutsättningar. Men dessa är inte att förstå som något som determinerar hennes väsen. Som fri är människan dömd att genom sina handlingar ta ansvar för vem hon är. Detta sätt att förstå människan innebär alltså att en människa kan ta reda på vem hon är genom att betrakta sina handlingar i relation till sina projekt och ideal. I Beauvoirs mångsidiga författarskap kan man se att hon hade ett intresse av att förstå människan genom studerandet av handlingar, val och liv. Hon riktar även undersökningen mot sig själv och sitt eget liv, vilket framgår genom att hon återkommer till vissa frågor i olika skrivformer: filosofiska böcker, romaner och självbiografier. Beauvoirforskaren Ursula Tidd skriver till och med att Beauvoirs författarskap som helhet kan betraktas som ett vittnesmål över hela hennes liv.⁷

människans strävan efter kunskap om sig själv som ett avtäckande. Människan avtäcker varat och i detta avtäckande framträder hon som subjekt; hon får kunskap om sig själv.⁸ I flera föredrag ock kortare essäer utvecklar hon sin syn på skrivande. Till exempel beskriver hon i »Mon expérience d'écrivain» tre olika skrivsätt: filosofiska texter, romaner och självbiografier.⁹ I sina filosofiska skrifter söker hon övertyga och använder sig av strukturerade argument. I dessa texter uttrycker hon sig direkt och utesluter språkliga tvetydigheter eller motsägelser. Om hon istället vill uttrycka en aspekt av en levd erfarenhet skriver hon på ett annorlunda sätt, nämligen romaner och självbiografier. I dessa vill hon lyfta fram levda erfarenheter genom att betona tvetydigheterna, nyanserna och motsägelserna. Även dessa skrifter talar hon om som en del i ett arbete att avtäcka. Avtäckande handlar nämligen inte bara om att införskaffa fakta eller information. Lika viktigt är att få tillgång till en människas faktiska *situation*. Det är alltså situationen hon vill förmedla i sitt litterära skrivande av romaner och biografier. Hon beskriver situation i »Que peut la littérature?»:

...there is a world that is the same for all of us, but on the other hand we are all in situations in relation to it. This situation involves our past, our class, our condition, our projects, basically the entire ensemble of what makes up our individuality. And each situation envelopes the entire world in one way or another.¹⁰

Här säger hon att världen, samtidigt som den är densamma för alla, också bestäms av att vi alla är satta i en viss relation till den; vår situation. Situationen är alltså individens

relation till, eller sätt att omsluta världen. Det säregna med människan är att hon står både i det som är detsamma för oss alla och samtidigt i det individuellt präglade, i en situation. En människas situation »omsluter» världen på ett visst sätt. Det kan vara en situation som omsluter världen i djup kännedom om en viss aspekt, men det kan också vara ett omslutande som uttrycker okunskap. Beauvoir tar upp sin egen situation som omsluter världen i en okunskap om vad det till exempel innebär att leva som kvinna i Indien. Att omsluta världen betyder alltså inte att man har kunskap om världen, utan att man reflekterar den, typifierar och uttrycker den. Ett omslutande är alltså, som Beauvoir skriver, en synvinkel ofta med ett ideologiskt inslag.¹¹

Enligt Beauvoir är det just genom litteratur som situationen och dess omslutande av världen kan förmedlas. En situation kan inte kommuniceras på samma direkta sätt som en filosofisk övertygelse, istället måste den formuleras på andra sätt. Eftersom människan lever i en dubbelhet, i en värld som präglas av att vara både gemensam och individuell, krävs det olika former av kommunikation. Det är i medvetenheten om att den värld vi befinner oss i, är densamma för oss alla, som människorna kommunicerar och språket fungerar. För, som Beauvoir säger, språket fungerar, vi kan kommunicera med olika människor från skilda delar av världen med hjälp av olika språk. Men fortsätter hon:

Nevertheless, at the heart of this communication there is a separation that remains irreducible. I who am speaking to you am not in the same situation as you who are listening, and none of those who are listening to me is in the same situation as his neighbor.¹²

Vi kan kommunicera med varandra. När vi säger ordet »jag» kommunicerar vi och de andra förstår vad vi säger. Samtidigt har varje persons liv en särskild smak som ingen annan i en mening kan förstå fullt ut. Och så är det för oss alla. Enligt Beauvoir är det här som litteratur blir intressant eftersom den kan, som hon säger, kommunicera genom det som åtskiljer oss. Hon skriver att genom litteraturen kan en annans sanning bli hennes utan att därför sluta vara en annans. »I abdicate from my 'I' in favour of he who is speaking, and yet I remain myself».¹⁵ Litteraturen ger mig smaken av en annans liv och jag kastas in i en värld som har sina egna värden, sina egna färger. Den existerar för mig samtidigt som den förblir en annans. Den är inte min värld men jag har tillgång till den. Och den existerar för andra också som i sin tur är separerade från mig med vilka jag kan kommunicera. I denna mening kan litteratur sägas »överkomma skillnaden genom att befästa den». Separationen bekräftas genom att i litteraturen kan författaren, i vissa fall, tala till mig. Enligt Beauvoir är detta också definitionen av det moment då litteratur uppstår; när jag hör en enskild röst tala till mig.¹⁴

Beauvoir menar alltså att vissa aspekter i människans existensvillkor, som inte kan kommuniceras direkt, ändå kan förmedlas genom litteratur. Litteratur kan förmedla en situation och på så vis överkomma skillnaden mellan våra världar. Men för att litteraturen ska kunna göra detta måste den också innehålla någons röst, en ton, en teknik eller konst genom vilken författaren påbördar mig sin värld. Hon skriver att kännetecknet på att litteratur fungerar är att författaren manifesterar och påbördar mig en sanning, dvs.

författarens värld, eller mer precist uttryckt, dennes situations omslutande av världen.

Situationen är ett omslutande av världen, den är dock inte sluten. Varje situation är öppen för andra som ett sätt att avtäcka eller veckla ut världen på ett visst sätt. Det som litteraturen förmedlar är enligt Beauvoir alltså *möjlighetertill* att avtäcka på ett visst sätt, utifrån ett visst perspektiv. Hur ska man då förstå vad det innebär att påbörda detta?

ATT PÅBÖRDA LÄSAREN EN SANNING

Ett exempel på hur läsaren påbördas en sanning är Sören Kierkegaards bok *Fruktan och bävan*. Denna bok är en förmedling av en människas inre och av en situation. Han inleder boken med att kritisera försöken att förstå den bibliske Abrahams tro i termer av hans yttre gärningar. I *Bibeln* berättas att Abraham uppmanas av Gud att offra sin enda son Isak, vilket Abraham förutsätter sig att göra varpå han ger sig av på en tredagarsresa med Isak och två tjänare till Moriaberget som är offerplatsen. Väl framme ingriper Gud och ber Abraham offra en bagge istället för Isak. Denna berättelse är en av de mer välkända från Bibeln och det Kierkegaard frågar sig i boken är hur denna berättelse, förstådd enbart utifrån Abrahams yttre gärningar, skulle kunna vara en sedelärande uppvisning i tro. Att utan knussel och knot vara beredd att offra sin egen son tycks ju snarare vara en uppvisning i underkastelse och lydnad. Och hur ska den förstås som sedelärande? Ska vi göra som Abraham? Skulle den kristna präst som predikar om Abraham om söndagen också kunna stödja en församlingsmedlem som likt Abraham bestämt sig för att offra sin son? Om han inte kan det,

varför predikar han då om Abrahams stora tro? Och hur skulle prästen kunna förklara det moraliskt uppbyggliga i berättelsen? Kierkegaard skriver:

Låt oss antingen dra ett streck över Abraham, eller lära oss förfäras över den ohyggliga paradox som utgör betydelsen i hans liv, så vi kan förstå att vår tid, liksom varje tid, kan vara glad om den har tron.¹⁵

I *Fruktan och bävan* försöker han därefter skapa en möjlighet att förfäras över trons paradox i Abraham. Han låter paradoxen ta form utifrån två kontrasterande perspektiv. Dessa perspektiv manar han fram som en fyllig berättelse runt de 15 korta verserna från första Moseboken (1 Mos, kap 22: 1–15). Detta gör han genom att inlevelsefullt uttrycka både sin förfäran och beundran för Abrahams handling samtidigt som han ställer upp den mot sin egen oförmåga att ens föreställa sig själv kunna göra något liknande. Kierkegaard tar fasta på att Abraham, till skillnad från Bibelläsaren, inte vet hur det kommer att sluta, alltså att Abraham ger sig av i övertygelsen att Isaks liv står på spel. Han frågar sig hur Abraham tog farväl av sin hustru Sara, hur han tänkte när han inte berättade att han var i färd att offra deras son, hur han samtalande med Isak under den tre dagar långa resan, hur han tänkte när Isak under de sista stegen upp mot berget frågade vad det var de skulle offra. Han frågar sig även hur Abraham funderade över hemresan, över återseendet med Sara, hur han tänkte sig sitt fortsatta liv. Boken fyller alltså ut de 15 korta bibelversernas sakliga redogörelse för det yttre skeendet med en utförlig skildring över Abrahams möjliga inre, hans möjliga våndor, sorg och tankar som hela

tiden ställs i relation till hans egen förfäran över vad som är på väg att ske. Det som Kierkegaard gör är att pumpa liv och spänning i berättelsen, men dessutom bygger han upp Abrahams situation och möjliga inre våndor på ett sätt som läsaren kan ta till sig. Läsaren konfronteras med Abrahams *inre gärningar*: hans möjliga ställningstaganden, delbeslut och överväganden som innefattas i de bibliskt skildrade yttre gärningarna. Det som sker i Kierkegaards bok är att läsaren får en bild av hur ohygglig Abrahams beredvillighet att följa Guds uppmaning är, men samtidigt också av hur påfrestande situationen är för Abraham. Att kunna fullfölja detta förfärliga dåd kräver en enorm tro. Vad som också blir tydligt, som Kierkegaard inte hymlar med, är att denna tro tycks omöjlig att skilja från vansinne. Därmed lyckas han genom att måla upp dessa inre gärningar i Abrahams situation visa fram tron som en ohygglig paradox.

Kierkegaard har inte samma tematiska användning av begreppet situation som senare existensfilosofer även om han helt klart intresserar sig för begreppet och talar om det på ett tekniskt vis i andra skrifter. Trots att han inte uttryckligen använder begreppet i *Fruktan och bävan* är det tydligt att det är genom att skildra Abrahams situation som han öppnar upp en bild av komplexiteten i problemet; det är på så vis han bygger upp en förståelse av trons paradox. På samma sätt som Thulin arbetar han genom att skapa engagemang och sympati hos läsaren – parallellt med att väcka förfäran. Genom att göra detta så tillför han berättelsen något. Därmed kan han påvisa vilka olika led, delbeslut och övervägningar som förutsätts för den yttre gärningen. Och när dessa framträder inbjuds läsaren till att reagera,

invända och hålla med. Det är med hjälp av sympati och engagemang som Abrahams situation – med alla dess inre gärningar – framträder för läsaren.

Kierkegaards skildring av Abrahamberättelsen är ett exempel på vad Beauvoir talar om. Han påbördar läsaren en sanning. Kierkegaard säger uttryckligen att hans sätt att skriva handlar om ett sätt att komma åt vissa mänskliga aspekter. I *Antingen-eller* skriver han att filosofin inte svarar på de frågor han söker svar på när han vänder sig till den. Det han vill är att filosofin ska hjälpa honom med hur han ska handla eller tänka i livsavgörande frågor.¹⁶ Men det gör den enligt honom inte, eftersom varje enskild individs fråga besvaras genom att placeras in i en världshistorisk ordning eller ett högre system. Han skriver:

Vad man kunde kalla den invärtes gärningen har filosofin ingenting att göra med, men den invärtes gärningen är frihetens sanna liv. Filosofin betraktar den utvärtes gärningen och ser den då inte isolerat, utan ser den införlivad med och förvandlad i den världshistoriska processen.¹⁷

Kierkegaards kritik riktar sig främst mot Hegels historiefilosofi, och dess tendens att förklara enskilda fenomen genom att placera in dem i ett högre system. Men den riktar sig även mot hans hegelinfluerade samtid för att den inte befattar sig med det som han då kallar verkligheten, och senare kommer att tala om som existensen. Här säger han också att filosofin fokuserar enbart på de yttre gärningarna. Genom att endast ta fasta på de yttre gärningarna besvarar filosofin inte hans frågor som rör det enskilda fallet utan placerar in det som exempel i en förklaring av historien som

helhet. Eftersom Kierkegaard är intresserad av fenomenet i sin egen unicitet eller enskildhet strävar han efter att, som han själv uttrycker det, skriva fram innerligheten. *Fruktan och bävan* är ett exempel på hur han så att säga omformulerar frågan eller problemet för att kunna fokusera på det som han anser vara relevant i frågan. Detta är också ett sätt som Kierkegaard genomgående använder i sitt författarskap. Han blåser liv i bibliska berättelser, romanfigurer och myter för att på så vis tydliggöra ett inre skeende och de påfrestningar som tycks ligga i de berättelser han fastnar för. Det som Kierkegaard gör i dessa berättelser är att han skriver in dem i en situation. Det är inte dessa berättelsers huvudpersoner som ger sin situation utan Kierkegaard, han presenterar potentiella situationer. Andra exempel är hans skildring av hur Adam, utan att ha kunskap, överväger att plocka de förbjudna frukter som skulle ge honom kunskap, eller hur Macbeth vändades den eftermiddag då det var hans bästa vän som skulle halshuggas. Det som Kierkegaard gör i dessa berättelser är att lyfta fram specifika detaljer som har att göra med det inre skeendet och aktivera dessa i relation till individens situation. Genom sina utvecklingar kring dessa specifika händelser visar han hur en människas gärningar i det yttre alltid beledsagas av ett inre och av en situation. Man kan säga att han fyller ut berättelserna och sätter det yttre skeendet i andra perspektiv. När han lyfter fram det inre skeendet är det inte främst att förstå som ett psykologiskt perspektiv, det handlar istället om att de så kallade invärtes aspekterna (till exempel att Isak inte är kunnig om vad det är som ska offras, att resan tar tre dagar, eller att Adam, inför frestelsen, inte har en uppfattning om

gott och ont) har en realitet som framträder i gärningarna. Dessa aspekter har fler konsekvenser än psykologiska påvalsituationer, existentiella våndor, karaktärsdygder, eftertänksamhet, lidande, beslut och timing. De utgör nämligen en väsentlig del av situationen, och det är genom dessa som situationens komplexitet framträder.

Även om Kierkegaard kan ses som ett exempel på vad Beauvoir talar om kanske det är svårare att tala om studentuppsatser som litteratur. Men faktum är att till exempel Thulins framställning verkar med delvis samma litterära grepp som Kierkegaards. Det finns likheter i hur de påbörjar läsaren sin sanning. Liksom Kierkegaard undviker Thulin att starta undersökningen utifrån en abstrakt formulering av frågan. Hon hade kunnat sammanfatta sin frågeställning eller dilemma med frågan om huruvida hon ska prioritera att omsorgen om en akut allvarligt sjuk patient eller omsorgen om en orolig patient i smärtor. I en sådan sammanfattning är prioriteringen tämligen självklar. Men när Thulin introducerar läsaren för situationen genom sin egen blick och röst framgår situationen som mer komplex. Det handlar inte bara om en till synes självklar prioritering. Istället förstår läsaren att situationen är ett pågående förlopp som innehåller en rad handlingar och beslut.

Istället för att ställa frågan om hon bör prioritera den dödssjuka framför den oroliga, för hon in läsaren i dilemma i dess komplexa (och unika) situation. I diskussionen om varför hon bör prioritera den dödssjuka har hon redan väckt läsarens sympatier och engagemang, vilket leder till att läsaren faktiskt följer hennes diskussioner med hjälp av sympati och engagemang. Det innebär att läsaren får en

bild av situationens komplexitet: att prioriteringen faktiskt föregås av beslut, stress, våndor, valsituationer, tänkande men också av tanklöshet och omedvetenhet. Thulin lyfter också upp det som hon ser som sina brister eller sin svaghet i agerandet. Därmed framträder en mängd aspekter som är relevanta i undersökningen av praktisk kunskap. Det framgår att det som skulle kunna beskrivas som ett självklart beslut, springer ur en förmåga att navigera, tänka och fälla omdömen i en stressig situation som innefattar frågor om bemötande, trygghet, ångest och livsavgörande beslut i en kaotisk blandning. Genom att framställningen väckt läsarens sympati och engagemang framgår också att situationen är känslomässigt påfrestande, varför även karaktärsdygder och handlingsförmåga framträder som relevanta. Thulins framställning av sin situation och sina inre gärningar har alltså samma effekt som Kierkegaards framställning av Abraham. Läsaren ser att det självklara beslutet att prioritera den dödssjuka beledsagas av ett inre skeende.

Att i den gestaltande berättelsen mana fram sympati och engagemang är alltså ett sätt att lyfta fram andra perspektiv och fokusera på andra frågor. I den praktiska kunskapens teori, som fokuserar på mellanmänskliga yrken, är dessa perspektiv helt klart relevanta. Det som blir tydligt är att det som Beauvoir efterfrågar, och Kierkegaard illustrerar, är en avgörande aspekt i framställningen av praktisk kunskap. Det är genom att låta de inre gärningarna och situationen framträda som praktiska kunskaper görs synliga, och det är genom att berättelsen framkallar läsarens engagemang och sympati som inre gärningar och situation visar sig för både författaren och läsaren. Det är Thulins individuella

röst som framträder, inte minst i det att hon bjuder in läsaren i sitt eget upptäckande av sin egen blindhet och omedvetenhet. Detta är ett påbörjande av en annan sanning, det är en inbjudan att gå in i ett annat jag utan att förlora sitt eget.

ATT FÅNGA LÄSAREN

Beauvoir menar att situationsförmedling handlar om att väcka läsarens intresse. Man kan nämligen bara förmedla på detta sätt som en inbjudan. Det är en inbjudan att se världen på detta sätt. Det är alltså en form av kommunikation som förutsätter att läsaren vill låta författarens situation vara ett sätt att avtäcka världen. En situation är alltså inte något som man kan tvinga på en annan människa. I *För en tvetydighetens moral* skriver Beauvoir att en situation inte tvingas på en människa som ett passivt subjekt. En situation som ett perspektiv på världen kan endast framträda genom ett subjekts avtäckande inom ett projekt.¹⁸ Beauvoir skriver:

En handling som jag lämnar bakom mig blir till ett ting, den sjunker ned i det förflutna. Den blir ett stumt och ogenomträngligt faktum. För att hindra denna förvandling måste jag ständigt återta och berättiga den inom det projekt där jag är engagerad.¹⁹

Det krävs ett individuellt steg. Även i text handlar det om att bli motiverad till att avtäcka det andra jagets perspektiv som visar sig i situationen. Hon utvecklar författarens uppgift i »Mon expérience d'écrivain» där hon skriver att texten måste bjuda in läsaren till detta avtäckande genom att levandegöra och uppväcka situationen. Ibland motiveras inte läsaren. Vissa texter lägger vi ifrån oss, kanske till och med i

en viss indignation. Vi säger att den inte är övertygande, den är manierad, kanske tillrättalagd eller helt enkelt ointressant. Kommunikationen av situationen fungerar helt enkelt inte. Läsaren bjuds inte in att pröva detta perspektiv.

Denna fråga intresserade Beauvoir och hon utvecklar den när hon talar om likheter och skillnader i skrivandet av romaner och självbiografier. I båda skrivformerna är det en individs situation eller värld som ska kommuniceras, och enligt henne handlar det, som sagt, om att återge *den smak* som fanns. Hon säger att hon i sina romaner försöker frammana ett intresse genom att bygga upp och skapa en värld och den världens mening. I en roman får alla de detaljer hon för in en betydelse som bär skildringen framåt. I sina självbiografier skapar hon inte en värld på samma sätt; här finns det något som ska återges. Hon påtalar vikten av att bestämma i vilken ordning man återger något som har skett: ska man återberätta till exempel tematiskt eller kronologiskt.²⁰ Hon talar även om selektionen i vad man tar upp, hon kan inte ta upp allt utan måste välja ut vissa händelser. Men det är inte möjligt att bara rada upp händelser. Eftersom det enligt henne handlar om att återge något som inte kan kommuniceras direkt: »smaken av mitt århundrade och smaken av mitt liv».²¹ Hon skriver: »...writing an autobiography is really recreating events that one has behind one in the form of memories. One must bring them back to life, resuscitate them, which requires truly creative work».²² Det självbiografiska präglas alltså av att faktiskt återge vad som hände men också av att återuppväcka, ge liv, åt minnen i det förflutna. Hon säger också att hon måste välja och i den selektionen tenderar hon åt att skapa liksom i en roman. Hon

menar alltså att återgivandet innehåller ett skapande, eller snarare att det är en balansgång mellan att skapa och återge. Det anmärkningsvärda är att hon i den självbiografiska berättelsen betonar skapande av engagemang och spänning som en väsentlig del av kommunicerandet av situationen. Hon skriver:

Thus he [the reader] lends me the depth of his own time and the drawback that I told you will be palliated. But in order for this to happen, I must capture the reader's interest; therefore my book must have a literary quality. By the tone, by the style, by the way I speak and tell my story I must charm, win over, retain the reader's freedom; he must freely remain there listening to me and, for his part, carrying out his work of creation which belongs to him.²⁵

Även den självbiografiska texten måste fånga läsarens intresse, det måste finnas en viss litterär kvalitet som får läsaren att vilja ägna tid och lägga ner det arbete som det kräver att ge sig in i en annan människas situation. Beauvoir skriver att författaren måste finna ett sätt att göra händelserna intressanta och det kräver en viss konstfärdighet. I den meningen säger hon att de litterära greppen är relevanta även här.

När vi talar om litteratur är detta ofta helt i sin ordning, av till exempel en episk roman förväntar vi oss att den ska fånga eller åtminstone väcka vårt intresse på ett eller annat sätt. Avsaknad av litterära grepp kan till och med anföras som argument för att litteraturen är dålig. Kierkegaards användning av litterära grepp syftar till att levandegöra och återuppväcka myter och berättelser för att påvisa förekom-

sten av existentiella drag i dessa. Hans bok om Abraham handlar om att visa fram insikter om svårigheter i att vara människa. Han vill bjuda in läsaren att se berättelsen på detta sätt, visa att den handlar om dig, om i vilken mening du förmår leva. Vissa läsare fascineras, andra lägger ifrån sig boken. Det som ligger implicit i Beauvoirs hävdande om att läsaren måste bjudas in är att texten i någon mån måste locka in, eller kanske till och med förföra läsaren att fortsätta. Hur fungerar detta i relation till Thulins uppsats? Är det önskvärt att vi som läsare lockas in eller förförs till att se situationen på samma sätt som hon? Här är ju detta litterära grepp kopplat till en berättelse som också ska förmedla ett faktiskt skeende ur ett förstapersonsperspektiv. Hur ska man som läsare förhålla sig till att hennes berättelse påverkar forskarens blick och undersökning som ska ledas av saklighet? Här tycks det kunna vara problematiskt att använda litterära strategier för att väcka läsarens intresse.

Med hjälp av Beauvoir och Kierkegaard blir det tydligt att det som berättelsen ska återge är berättarens upplevelse av situationen och händelsen. Den springande punkten i materialet är ifall författaren ger en riktig skildring av hur hon upplevde situationen. Den är inte i vilken mån hon uppfattade vad som hände på ett sätt som skulle överensstämma med andras bild av skeendet. Avgörande är att den egna blicken eller upplevelsen kommer fram i det skrivna. Det viktigaste är inte en samlad eller genomtänkt bild, utan att berättelsen förmedlar upplevelse och situation. Det är på så vis komplexiteten i situationen framträder, och det är denna som utgör det sakliga. Det är en saklighet som är intimt förknippad med författarens upplevelse av det skildrade.

Enligt Kierkegaard och Beauvoir är detta inte ett problem, tvärtom är det vad som eftersträvas. För dessa filosofer var betonandet av författarrösten ett medvetet sätt att komma åt vissa aspekter i deras undersökningar av människan och hennes villkor. Deras skrivande innefattar en förflyttning av fokus på ett sätt som också är relevant för studier och forskning i praktisk kunskap. Gemensamt är att problemen ska sättas in i sin komplexitet av mänskliga relationer, faktiska möjligheter och faktiska begränsningar. Utifrån en sådan problemformulering studeras därefter kunskap, förmågor, kompetenser, förutsättningar och brister i relation till både den verksamma individen och en konkret situation. Thulins uppsats är ett sätt att redogöra för vårdarbetet som redan från början har markerat en viss position i en specifik situation. Berättelsen skapar auktoritet genom sin förmåga att presentera en situation som vittnar om hög professionell kompetens, inte genom att skapa möjligheter att kontrollera riktigheten i fakta. Det är snarare, som Beauvoir uttrycker det, en möjlighet att se världen ur ett annat jag, eller med en praktisk kunskap-terminologi, ur ett privilegierat kunskapsperspektiv. Det är en form av kommunikation som inbjuder till vissa perspektiv. I uppsatserna i praktisk kunskap är det blicken, perspektivet som är materialet.

Den saklighet som presenteras i studentuppsatserna står i relation till de frågor som undersöks i praktisk kunskap. Thulins uppsats skildrar en arbetssituation där sjuksköterskan lider av konstant tidsbrist, mängder av pappersarbete och därmed tvingas till prioriteringar som i en mening kan förstås som en kritik av hur hennes arbetssituation ser ut. Dessa reflektioner visar hur hennes professionella situation

påverkas och försvåras av en arbetssituation som tycks vara definierad och styrd av en New public management-ideologi med krav på mätbara prestationer. Här är det viktigt att se att även om forskaren gör denna koppling till de senaste decenniernas omorganisation av välfärdsyrkena är Thulins uppsats inte främst ett material som visar *att* hennes arbetsplats har denna styrning. Om det är vad forskaren vill hävda finns det bättre material att tillgå som styrdokument och statistik. Det som utgör forskarmaterialet i Thulins uppsats (både för Thulin och den externa forskaren) är *hur* arbetsvillkoren upplevs och påverkar hennes arbete.

UTSATTHET OCH AUTENTICITET

Även om det är så att forskning inom praktisk kunskap är ute efter ett särskilt material – praktikerns kunskap, perspektiv eller blick – så kvarstår en problematik, nämligen frågan hur den forskare som vill använda uppsatsen som ett empiriskt stoff kan veta att blicken, kunskapen eller perspektivet är genuint och korrekt återgivet. En uppsatsförfattare skulle kunna bedra både andra och sig själv i skildringen, till exempel skulle Thulin kunna gestalta sina handlingar och tankar på ett sätt som framställer henne bättre än vad hon faktiskt var. Skulle inte Thulins berättelse kunna vara en skildring av den sjuksköterska hon skulle vilja vara istället för den sjuksköterska hon är? Detta är något som vi kan uppleva till exempel när vi läser självbiografier, vi tänker att författaren serverar en berättelse om ett liv som är lite för tillrättalagt. Här är Beauvoir intressant eftersom hon uttryckligen säger att hon för egen del ville förstå och lära sig något om sig själv genom sina verk, vilket också ligger i

linje med hennes existensfilosofiska utgångspunkt att hon avtäckert sitt subjekt genom att se sina handlingar. Detta framgår särdeles tydligt i en ljudupptagning från 1960-talet där hon bemöter en kritik om att hon påbörjat skrivandet av sina självbiografier (i synnerhet boken *La force de choses* som handlar om hennes medelålder) alltför tidigt:

I disregarded all those comments, because I wanted to tell something about that, for me, was still a totally lived experience. And the recollections that one writes at age seventy or seventy-five can be charming, but they in no way have, in spite of everything else, the same sharp characteristics, as the recollections one has when almost still on the spot. And specifically, in order to relate the transition from one age to the other, which is generally what happens during one's fifties, well, it is better to be within them than to have already left them behind completely.²⁴

Här framgår att Beauvoir själv önskar lära sig något av att skriva sina biografier. Hon vill inte skriva självbiografiskt på ett sätt som levererar en färdigpaketerad berättelse, istället vill hon skriva sina biografier när hon fortfarande arbetar med frågorna själv, hon vill lära sig något om sig själv. Hon skriver fram sin egen blick och person på ett sätt som hon själv inte helt fullt ut kan överblicka eller är medveten om. I den meningen använder hon sitt liv som ett material i ett existensfilosofiskt projekt. Genom sitt skrivande avtäckert hon världen och framträder som subjekt. Hon skriver: »In fact, I have sometimes intentionally given details that are of no consequence, because one falsifies the face of a life by not underlining their facticity».²⁵ Hon skriver också att hon i sina

självbiografiska böcker lägger in detaljer eller händelser som hon inte vet om de är relevanta: »What I was ignorant of situates me as much as clearly as the conscious experiences I had».²⁶ Detta kan tolkas som att Beauvoir medvetet sökte det omedvetna, tanklösa eller förmedvetna som Thulin upptäcker i sin berättelse. Det självbiografiska materialet blir en utläggning av en situation som också ska avtäckas det ännu inte medvetna. Det är ett skrivande i medvetenheten om att en människa aldrig är transparent för sig själv.

Beauvoir vill förmedla även det hon själv är omedveten om. Hon uttrycker därmed en vilja att skriva fram ett empiriskt stoff med en fyllighet och rikedom som överskrider hennes medvetna presentation. Därmed blir det även möjligt för läsaren att se och förstå saker som författaren i skrivande stund själv inte är medveten om. Detta sätt att se på skrivande ligger också i den metod för uppsatsskrivande som studenterna i praktisk kunskap använder sig av. Det som är gemensamt för Beauvoirs självbiografiska skrivande och uppsatsförfattarna är att de skriver fram ett empiriskt stoff som de är intresserade av. Därmed presenterar de inte ett färdigformulerat stoff utan hoppas att materialet kan visa något de ännu inte känner till. Detta sätt att skriva innebär också en form av utsatthet. Denna utsatthet kan man se i Thulins uppsats. Den framträder framför allt i analysen av vad hon ser som sin försumlighet mot den äldre mannen. När hon reflekterar över detta upptäcker hon att hon troligen hade kunnat avvärja en del av mannens besvikelse genom att bara ha satt sig ner vid hans säng en kort stund. Hon skriver: »En kort stund av sjuksköterskans omsorgstid hade förmodligen räckt för att avslutningen på en månadslång

vårdtid skulle ha känts tillfredsställande för båda två». ²⁷ Det är uppenbart att hennes oförmåga att för en kort stund släppa sin oro för kvinnan är något som hon är missnöjd med, och reflektionsdelen ägnar stort utrymme åt att undersöka varför hon uppvisade denna försumlighet.

I analysen av sitt beteende börjar hon med att ta upp strukturella och organisatoriska orsaker. Hon tar upp brist på tid i kombination med ett stort personligt ansvar. Hon skriver också att många av hennes prioriteringar inte görs utifrån en medveten kalkyl, utan istället utifrån vad hon kallar ett *professionellt förhållningssätt*. I diskussionen framgår att Thulin inser att en del av hennes professionella inre gärningar sker i en blind tillit till det förhållningssätt som kommer med yrkesidentiteten sjuksköterska. Mitt intryck av uppsatsen är att detta var en insikt som var delvis obehaglig, vilket driver henne vidare att undersöka vilken roll detta förhållningssätt har i hennes yrkesutövning. I denna diskussion argumenterar hon för att det är riktigt att prioritera de akut sjuka men tar också upp vikten av etiska aspekter i sjuksköterskans professionella förhållningssätt. ²⁸ I samband med det anför hon en viss kritik av det professionella förhållningssätt hon förlitar sig på eftersom detta leder till att omsorgsperspektivet ibland får stå tillbaka på ett otillbörligt vis för det medicinska. Även om hon talar om sjuksköterskans professionella förhållningssätt ur ett mer generellt perspektiv så antyder hon att hennes försumlighet kan förklaras av en oreflekterad tillit till den egna professionella förmågan. Genom att hon i berättelsen har gestaltat sina handlingar kopplat till hennes individuella blick, tankar, intryck och professionella karaktär måste hon också ta

hänsyn till att hon inte kan reduceras till detta professionella förhållningssätt eller till sina tilldelade uppgifter. Hon har redan presenterat sig själv som en individ som träder in i och tar på sig en professionell roll. Hon kan alltså inte gömma sig, därmed är hon utsatt. Hon tar upp att hennes egna förväntningar och föreställningar har större betydelse än vad hon var medveten om: »De känslor jag känner i stunden är del i den förförståelse som ligger till grund för hur jag tolkar».²⁹ Här är hon kritisk till att hon i bemötandet av mannen var präglad av att hennes känslomässiga fokus låg på kvinnan. Detta gjorde att hon inte kunde ställa om till vad mötet med mannen krävde. Thulin har alltså genom sin egen gestaltning upptäckt saker som hon inledningsvis inte var medveten om, hon har skrivit berättelsen på ett sätt som leder till att hon aldrig helt kan uttömma hur berättelsen ska förstås. Detta är en utsatthet, men det är samtidigt så att det är denna utsatthet som får henne att se berättelsen på ett nytt sätt. Det som uppsatsen som helhet visar är att hon genom skriv- och reflektionsprocessen får en djupare förståelse av vad hon upplever vara sitt svek, hon mötte inte mannen utan fullföljde bara en rent medicinsk föreskrift vilket strider mot hennes egen syn på omvårdnad.

Jag skulle vilja hävda att författarens intresse av att lära sig något av sin gestaltning i kombination med den utsatthet som det innebär att skriva gestaltande leder till en form av autenticitet. Frågan om autenticitet är en komplex fråga för existensfilosofin, inte minst för Beauvoir som bland annat behandlar den i boken *Det andra könet*. För henne handlar frågan om att kunna vara autentisk både om att ta på sig det ansvar det innebär att vara människa och att tilldelas en

plats i världen där det är möjligt att ta på sig detta ansvar.⁵⁰ Denna syn på autencitet visar sig också i hennes syn på det självbiografiska skrivandet. Hon säger sig vilja visa upp och skildra sin samtid men också sin egen situation i denna samtid, skildrad på ett sätt som hon själv inte har full kontroll över. Hon tycks därmed eftersträva en form av skrivande där hon varken bedrar sig själv eller läsaren. En del av uppsatsarbetet i praktisk kunskap består just i att upparbeta en större medvetenhet, och detta arbete leder emellanåt, vilket den norska forskaren i praktisk kunskap, Jan Selmer Methi, tar upp, om att inse sina tidigare misstag och förvillelser.⁵¹ Jag skulle inte säga att uppsatsformen garanterar autentiska berättelser, dock är metoden och formen utarbetad på så vis att den strävar efter att öka berättelsernas autencitet.

Thulins uppsats innebär ett avtäckande även för läsaren. Läsaren får ta del av Thulins initierade blick på vårdarbetet som skapar en särskild förståelse för både inre gärningar och situation. I avtäckandet sker ett möte mellan den återgivna händelsen och teoretisk diskussion. När detta möte förmedlar kännedom, kunskap och teoretiskt djup blir det en form av bekräftelse på ett genuint eller autentiskt återgivande. Det sker inte i alla uppsatser men Thulins uppsats visar upp det. Thulins analys av sin egen berättelse, blir genom att den delvis drivs av hennes utsatthet, en form av autencitetsgaranti för hennes återgivandes saklighet.

UPPSATSEN SOM FORSKNINGSMATERIAL

En annan aspekt i situationsförmedling är att den, genom att arbeta med språkliga tvetydigheter och motsättningar,

är öppen för tolkning. Situationerna som förmedlas är inte helt slutna, de är öppna för andra som ett sätt att avtäcka eller veckla ut världen på ett visst sätt. Kierkegaards tolkning av Abrahamberättelsen eller Anna Thulins skildring av sjuksköterskans professionella kunskaper och utmaningar är alltså *möjligheter* till att avtäcka på ett visst sätt, utifrån ett visst perspektiv. De kan även vittna om aspekter som den talande rösten själv inte har uppmärksammat. Detta kan beskrivas som att den utsatthet som författaren utsätter sig för kvarstår efter det att uppsatsen färdigställts. Ett exempel på en sådan utsatthet finner man i Thulins uppsats när hon i inledningstexten tar upp sitt professionella intresse, sin »nyfikenhet», inför kvinnans sjukdom som ett spännande fall. Nyfikenheten blir i en mening oviktig för Thulin eftersom hon själv i sina efterföljande diskussioner inte tar upp den. Men för läsaren kan just denna detalj framträda som intressant. Den skulle kunna förstås som något som påverkar både förförståelsen och bemötandet av de två patienterna, alltså som ytterligare en orsak till det som Thulin beskriver som sin försumlighet mot den äldre mannen. Nyfikenheten inför det medicinskt ovanliga skulle kunna tolkas som inverkande på prioriteringar inom vården, på ett organisatoriskt eller ekonomiskt plan och i förlängningen även på ett individuellt. Thulin ger genom denna, som Beauvoir skulle säga »oviktiga detalj», läsaren ett frö att tänka att en del av den uppmärksamhet som ägnades åt kvinnan berodde på professionell nyfikenhet. Detta är just ett exempel på att författarens utsatthet kvarstår även efter att hon har gjort sin analys. När en situation återberättas självbiografiskt, gestaltande och med ett framhävande av berättarens röst blir

den förhoppningsvis öppen för olika tolkningar. Just därför kan en studentuppsats vara intressant som ett forskningsmaterial på olika sätt och på olika nivåer. I en väl skildrad gestaltning av en egenupplevd erfarenhet kan berättelse och reflektion i sin tur alstra ytterligare frågor som inte behandlas uttryckligen i uppsatsens disposition.

Avslutningsvis tänkte jag nu ge exempel på hur uppsatser kan fungera som forskningsmaterial utifrån mitt pågående forskningsprojekt »Kollektivets fronesis». I projektet har jag och de andra forskarna undersökt vad det innebär att träda in i ett poliskollektiv. En del av undersökningen har bestått av att läsa en stor mängd polisstudenters uppsatser skrivna utifrån skildringen av en egenupplevd erfarenhet från aspiranttjänstgöringen, som är polisstudenternas första tid av polisarbete i uniform.

Läsningen av uppsatserna har gjorts med fokus på kollektivitet. Detta har lett till att uppsatser som uttryckligen handlade om specifika svårigheter, till exempel att vara oenig med sin handledare eller instruktör, hur man inom loppet av några sekunder måste fatta avgörande beslut i livshotande situationer eller när man som nybörjare står handfallen, har kunnat läsas utifrån frågan om vad det innebär att som nybörjare träda in i ett kollektiv. Vi kunde sluta oss till att aspiranternas uppfattningar av vad det innebär att kliva in i professionen varierade stort. Vissa studenters skildringar bars av glädjen att äntligen få ta på sig uniformen och börja arbeta som polis, andra studenters skildringar uppehöll sig mer kring de svårigheter nybörjaren ställs inför. Det framgick även att det var stor skillnad på de olika befintliga kollektiv som olika aspiranter steg in i.

Även polisdistrikt i samma stad kunde inrymma vitt skilda kulturer. Vi såg också att vissa teman var återkommande, till exempel vikten av ett fungerande samarbete, betydelsen av att passa in, erfarenheten av att kastas in i svåröverblickbara och samtidigt hotfulla situationer samt svårigheten att i kollegiet kritiskt analysera olika tillvägagångssätt. I dessa läsningar har studenternas konklusioner, val av fördjupningsfrågor och så kallade oviktiga detaljer i ljuset av deras blick på situationen, varit av stort värde och sammantaget gett oss kunskap om polisyrket och nybörjarens konkreta svårigheter. Det gav oss även nya perspektiv och frågor från ett inifrånperspektiv. Vi kunde därmed ge våra ursprungliga teoretiskt formulerade frågor en viss konkretion i ett polisiärt sammanhang. Läsningen av uppsatserna påbördade oss sanning, det vill säga de gav oss en förmåga att leva oss in i polisaspiranternas situation och se svårigheterna från deras perspektiv i samma mening som Kierkegaard blåste liv i den bibliska berättelsen om Abraham. Med Beauvoirs terminologi skulle man kunna säga att vi fick flera exempel på olika polisaspiranternas omslutande av situationen att vara polis.

Den fylligare bild av nybörjarpolisens svårigheter vi hade fått genom uppsatserna kunde vi använda i en annan del av undersökningen, nämligen när vi intervjuade erfarna poliser. Vi kunde då ställa en typ av insiderfrågor som vi annars inte hade kunnat göra. Vi inledde intervjuerna med att ställa direkta frågor, till exempel »Vad är ett poliskollektiv?» eller »Vad innebär det att som nybörjare träda in i poliskollektivet?». Poliserna svarade på dessa frågor genom att presentera sina tankar om vad som är viktigt och vad en

nybörjarpolis kan ha svårt för och måste lära sig. En bit in i intervjun lät vi de erfarna poliserna ta del av maskerade exempel från polisaspiranternas uppsatser och frågade vad de tänkte om de situationer som skildrades. Då gick intervjusituationen över i en annan form av kommunikation, nämligen det Beauvoir menar karakteriserar situationsförmedling. Då talade vi om aspirantens omslutande av poliskollektivet. Detta möjliggjordes just av att exemplet innehöll aspirantens röst. De intervjuade poliserna såg situationen ur aspirantens situation. Dessutom såg de saker som vi inte kunde se. Genom aspiranternas erfarenheter kunde vi så att säga få en genväg in i vissa av polisyrkets särmärken och utmaningar som vi annars inte skulle ha fått. Materialet möjliggjorde alltså situationskommunikation och inte bara direkt kommunikation.

I en del uppsatser fanns det en försiktig kritik av poliskollektivet som vi på så vis kunde presentera för de erfarna poliserna. Uppsatserna gav alltså oss intervjuande forskare en möjlighet att ta upp känsliga frågor med en form av insiderkännedom. Till exempel diskuterar flera uppsatser vad som gör en individ till en misstänkt individ. Här visar situationer av svårigheten hur poliskollektivet förutsätter en samsyn i vad som kännetecknar en misstänkt, och att det i vissa situationer är en avgörande säkerhetsfråga. För att det kollegiala samarbetet ska fungera måste det finnas en tillit till att samtliga kollegor är kompetenta att upptäcka och hantera potentiellt livshotande situationer. Men det framgår av uppsatserna att kravet på denna samsyn föreligger även i mindre dramatiska eller livshotande situationer samtidigt som själva frågan om vad som gör en individ till misstänkt

emellanåt innehåller diskriminerande aspekter. Vi kunde alltså fråga de erfarna poliserna vad de tänkte om polisstudenternas upplevelse att poliskollektivet innehåller inslag av strukturell diskriminering och ogenomtänkta rutiner.

Genom att uppsatsernas kritik var en kombination av gestaltade erfarenheter och teoretiska diskussioner kunde polisaspiranternas kritik också hållas fast med en viss stadga i intervjusituationen. Avgörande här var att vi inte kunde hävda att det förelåg strukturell diskriminering inom polisen, materialet skulle inte ge oss belägg för detta (om vi skulle vilja hävda detta skulle vi behöva använda annat material). Vi frågade överhuvudtaget inte varför eller om polisorganisationen fungerade på ett visst sätt, istället frågade vi vad de erfarna poliserna tänkte om aspiranternas upplevelser och kritik. Vissa poliser sa att de inte kände igen den miljö aspiranterna beskrev och hänvisade till att det var ett problem kopplat till den specifika polisenhet aspiranten vistats på. Andra poliser sa att de kände igen problematiken och berättade på ett öppet sätt om hur de upplevde frågan. Ytterligare andra kommenterade aspiranternas exempel och hävdade att de var uppvisningar i brist på erfarenhet för att därefter beskriva vad det är nybörjarpolisen måste förstå, eller underkasta sig. Ibland kunde intervjusamtalen beröra enskilda individers personliga karaktärsdrag och lämplighet för yrket överhuvudtaget. Samtalen handlade aldrig om exakt vad som hände eller inte i den skildrade händelsen utan utgångspunkten var att polisaspiranten hade beskrivit den utifrån sin position. Därmed är det just aspirantens blick på en viss verksamhet som står i fokus. Denna utgångspunkt gjorde att vi i intervjuerna kunde starta djupa samtal direkt

istället för att inleda med en lång startsträcka av politiska och institutionella positioneringar. Detta ledde också till att vi i intervjuerna lyckades få samtalen att röra sig kring de abstrakta frågorna om kollektivitet på ett sätt som kom att handla om konkret yrkesutövning. Dessutom kunde vi genom exemplen få några erfarna poliser att tala om frågor av mer känslig art som till exempel diskriminering inom polismyndigheten idag. Det är inte troligt att detta hade skett om vi hade ställt frågor om diskriminering direkt.

Att forska med skrivande praktiker: vägar och paradoxer

JONNA BORNEMARK

INLEDNING

Medborgardialoger, jag kan ju ingenting om medborgardialoger! Hur sjutton ska jag kunna bidra med något i det här forskningsprojektet?!

Jag sitter på ett första möte i Decode, ett nytt forskningsprojekt jag blivit inbjuden till. Projektet handlar om stadsplanering, social hållbarhet och kanske framförallt medborgardialoger. Teman jag inte har jobbat med innan. Men projektledarna tyckte praktisk kunskap verkade relevant och har bjudit in flera forskare som just inte är statsvetare eller samhällsplanerare för att få in lite nya vinklar och jag tyckte det lät spännande och viktigt. Men just nu känner jag mig väldigt osäker. Filosofi och praktisk kunskap kan jag något om, men det känns allt för abstrakt och teoretiskt för att kunna vara relevant i det här sammanhanget. Kanske jag ska läsa in mig lite på medborgardialoger och analysera det utifrån Chantal Mouffe och Jürgen Habermas? Jag funderar på om någon skulle ha någon glädje av det, eller om det inte redan är gjort? Det är på sätt och vis ett ovanligt forsk-

ningsprojekt, vi har inte i förväg bestämt exakt vad som ska göras i delprojekten. Det är öppet för experimenterande och projektledarna har tillit till att vi inbjudna forskare kommer hitta våra ingångar. Har de missbedömt oss?

Projektet är ett samarbetsprojekt mellan akademi, några kommuner och näringsliv, och någon månad senare hör jag Maria, en av de som jobbar på arkitektfirman som är inblandad i forskningsprojektet, berätta om hur hon tidigare jobbat med medborgardialoger som kommunalanställd. Hennes berättelse är levande, hon beskriver hur hon inför en knepig medborgardialog råddes av sina kollegor att hålla medborgarna och deras klagomål kort, att vara formell och uppmuntra dem att skicka in yttranden till kommunen. Hon beskriver sina tvivel inför de tips hon fick och hur hon, när hon väl stod framför gruppen av medborgare, handlade på ett helt annat sätt. Jag hör Marias engagemang och kunskap och inser att den kunskap hon har är något helt annat än det jag kan få genom att läsa in mig på området. Men den insikten gör det också blixtrande tydligt för mig vad det är jag kan bidra med.

Jag har i många år undervisat i praktisk kunskap, hjälpt förskollärare, undersköterskor, psykoterapeuter och fritidspedagoger i deras försök att sätta ord på sina erfarenheter. Vi har ett sätt att handleda erfarenhetsbaserat skrivande på Centrum för praktisk kunskap som jag verkligen gillar. Det har visat sig att även personer som är ovana vid att skriva får till jättefina texter när de får hålla sig riktigt nära sina erfarenheter. Sedan kan filosofiska och teoretiska texter och samtal hjälpa dem att lyfta vissa perspektiv och få syn på sig själva och sin situation på nya sätt. När jag hör Maria

inser jag att jag i det här forskningsprojektet ska göra det jag gör bäst. Jag ska samarbeta med de som verkligen kan något om medborgardialoger, de som har fått till fina samtal ibland och ibland stått bland uppretade NIMBYsar (Not In My BackYard) och försökt försvara kommunens beslut. Personer som ångrat sig, som tvivlat på kommunens beslut och som självkritiskt ibland funderat på hur de hamnade i den här situationer. Personer som kan lyssna, som vet hur stor roll rummet spelar för ett gott samtal och som anstränger sig för att alla ska få komma till tals.

Jag frågar projektledarna om jag kan få göra en kurs inom ramen för forskningsprojektet. Jag vill skriva texter med medborgardialogens praktiker.

Så låt mig i den här texten undersöka hur en kurs för skrivande praktiker¹ kan vara del i en praktikinära forskning, en forskning vi kan kalla samverkansforskning. Det blev inte bara en kurs, utan två i det ovan beskrivna forskningsprojektet, med blandade resultat. I det följande vill jag dels beskriva det som fungerade väl i kurserna och fördelarna med att lägga upp forskning på detta sätt, och dels tematisera de svårigheter som uppstod, de paradoxer som inte kan lösas utan som denna forskningsmetod för med sig (liksom andra forskningsmetoder är inskrivna i sin problematik).

VARFÖR GÖRA EN KURS?

Som filosof är jag tränad i att förhålla mig till texter: läsa texter, diskutera texter, skriva texter. När jag började med praktisk kunskap blev det tillvägagångssättet otillräckligt inte bara i undervisningen utan också i forskningen. I undervisningen löste vi det ganska enkelt genom att hela tiden

väva in studenternas erfarenheter, men i forskningen har det inte alltid varit lika självklart hur vi ska gå till väga.

Jag föreslog spontant en kurs där medborgardialogens praktiker kunde skriva texter på samma sätt som i vår undervisning. Men så blev jag tveksam, ska man inte hålla isär undervisning och forskning? Jag ville komma den praktiska kunskapen in på livet, en praktisk kunskap som inte är min egen. Så hur når man ett yrkeskunnande i ett yrke man aldrig har jobbat i? Hur har andra gjort? Jag såg mig omkring och fann förstås en lång rad med metoder: man kan intervjua praktikerna, man kan observera dem, man kan skugga dem. Man kan filma, spela in ljud och göra sina anteckningar. Utifrån ett sådant material kan man sedan skriva sina texter: tematisera, organisera, generalisera och abstrahera. Det är ju vanligen sådan vi tänker oss forskarens roll. Jag såg värdet i alla dessa tillvägagångssätt, men kände mig själv främmande för dem. Jag kunde inte komma ifrån att praktikern i dessa metoder blir till ett objekt för den forskande blicken. Jag som forskare får vara subjekt och välja ut vad som är viktigast, vad som ska tematiseras, vilka generaliseringar som ska göras och hur abstraktionen ska gå till. Missförstå mig inte, jag tycker forskarens blick är värdefull, som forskare står jag i kontakt med de teoretiska fält som forskningen (också) ska bidra till, i relation till de teoretiska diskussionerna kan jag avgöra vad som är av intresse och vilka frågor som är spännande att undersöka vidare. Som forskare har vi under många år skolat en blick för just sådana frågor. I det jag ville göra är denna skolade blick viktig, men jag ville inte att den skulle vara allenarådande.

i relationen mellan mig som forskare och praktikerna på området. Jag ville undvika den sortens forskning där den skolade blicken är ute efter att avslöja och visa upp det som annars inte uttalas i praktikerna, det som sopas under matan och täcks över. Forskning som vill visa på strukturer som praktikerna inte ser och som kanske till och med vill »dra ner byxorna» på praktikerna. (En sorts walraffande forskning som i högsta grad kan vara motiverad i andra sammanhang, se till exempel Roland Paulsens relation till Arbetsförmedlingen i *Vi bara lyder*.)² Jag ville inte intervjua medborgardialogens praktiker för att visa hur de har dolda agendor eller går maktens ärenden. Sådan forskning kan vara viktig, men här var jag mer intresserad av hur man kan utveckla en kritik med hjälp av och utifrån praktikernas yrkeskunnande.

Jag ville inte heller hamna i en situation där jag som forskare med min teoretiska blick fjärmar mig från praktiken på ett sådant sätt att den som står mitt i praktiken får svårt att förstå kritiken. Jag ville också undvika att skapa en rävsax där det inte finns någon »bra» handling eftersom praktiken som sådan uppfattas som i grunden problematisk. Ett exempel på det senare är Rosalyn Deutsches kritik mot offentlig konst i *Evictions: art and spatial politics*.⁵ Hennes kritik hör just till en teoretisk tradition med stark samhällskritik. Det hon för fram är viktigt på området, men för personer som jobbar med offentlig konst riskerar den bli ganska ofruktbar. Även om praktikern kan förstå kritiken, och till och med delvis sympatiserar med den, finns det andra sidor av praktiken som gör att praktikern uppfattar området som fortsatt viktigt att arbeta med. Nu är forskning som denna inte till

för att formulera råd till praktiker, de ska snarare hjälpa till att utveckla en tankerymd kring ett visst fenomen. Men risken kvarstår: om »teorin» blir allt för högflygande och praktiken, som idag, allt för låst vid det som låter sig mätas och vägas, skapas ett växande gap mellan dessa områden.

Praktiken i sin tur efterfrågar ofta dialog med forskningen och söker »praktiknära forskning». Många gånger är det evidensbaserade manualer som efterfrågas av ledningen, så att de kan försäkra sig om att deras personal gör rätt. En sådan önskan utgår ifrån att all kunskap skapas på universiteten och bara tillämpas på fältet. I en sådan tradition ska forskaren just studera praktikerna på distans för att abstrahera fram de bästa arbetssätten. Denna inställning innebär många gånger en kunskapssyn som bär på en övertro på den generella kunskapen och en blindhet inför den situationella kunskapen och är inte något jag vill bidra till. I många yrkespraktiker försvinner i ett sådant kunskapsparadigm de viktigaste kompetenserna: det går inte att manualisera fram varken empati eller omdöme.

Jag ville alltså inte intervjua, skugga eller observera. Jag ville låta praktikerna hålla i pennan själva. Och jag ville skriva om praktikernas texter. Jag insåg att vi faktiskt redan har bedrivit forskning, och inte bara undervisning på det här sättet på Centrum för praktisk kunskap. De allra flesta antologierna i vår egen publikationsserie innehåller bidrag från våra studenter som arbetar inom olika yrken. Allra tydligast är det i publikationer som *Omtankar: praktisk kunskap i äldreomsorgen* (red. Lotte Alsterdal) och *Inifrån och utifrån: om praktisk kunskap i förskolan* (red. Lotte Alsterdal och Maria Pröckl) som dels utgörs av texter skrivna av

studenter och dels av texter som deras lärare och Centrum för praktisk kunskaps forskare skrivit och som bygger vidare på studenternas texter. Studenttexterna i den första volymen kommer från en uppdragsutbildning för personal inom äldreomsorgen och i den andra från den erfarenhetsbaserade förskollärarytbildningen på Södertörns högskola. Men vi har också gjort mer tematiska böcker som bygger på erfarenhetsbaserade texter av våra studenter eller kollegor, böcker som *Vad är praktisk kunskap?* (red. Jonna Bornemark och Fredrik Svenaeus) och *Kvalitetsjakten: om professionalismitet i välfärden* (red. Lotta Victor Tillberg).

Andra uppdragsutbildningar har blivit till böcker utgivna av uppdragsgivarna, böcker som *Bibliotekariens praktiska kunskap: om kunskap, etik och yrkesrollen* (red. Eva Schwarz) liksom *Att lära en företagsekonom att tänka* (red. Jonna Hjertström Lappalainen, Ann-Sofie Köping Olsson, Tommy Larsson Segerlind).⁴

Att forska genom att göra en kurs var inte så nyskapande som jag först hade tänkt. Den kurs jag hade i åtanke skilde sig dock på åtminstone en punkt från de flesta av publikationerna ovan: eftersom de skrevs inom ramen för antingen en reguljär utbildning eller en uppdragsutbildning fanns det många texter att ta av. De bästa och de mest spännande av dessa kunde sedan väljas ut och bearbetas för publicering. Undantaget var *Att lära en företagsekonom att tänka* som gjordes inom ramen för Hjertström Lappalainens post doc-projekt. Texterna i de tidigare publikationerna var inte heller skrivna med tanke på publicering utan som del av en kurs där lärarna sedan tyckte att många blev så bra att ett urval var värt att publicera. Hur skulle det påverka arbets-

sättet och texterna om själva kursen var utformad som del av ett forskningsprojekt?

ETT PRAKTISKT TILLVÄGAGÅNGSSÄTT

Sagt och gjort 2015–2017 genomförde jag två kurser i praktisk kunskap inom ramen för det ovan nämnda forskningsprojektet. Den första kursen gick enligt planerna, medan den andra stötte på problem som krävde ett radikalt omtänkande.

Den första kursen var inspirerad av Marias berättelse och jag ville tillsammans med henne och andra tjänstepersoner som på kommunal nivå jobbar med medborgardialoger undersöka de praktiska kunskaper som ligger bakom arrangerandet av en lyckad medborgardialog, likväl som jag ville diskutera vad en lyckad medborgardialog alls är. I projektets andra del, och därmed i den andra kursen, ville jag utveckla diskussionen om tjänstepersonens kunskap genom att undersöka den korsning av konst och byråkrati som finns på Statens konstråd. Tanken med att söka sig just dit var att spänningsfältet mellan konst och byråkrati utmanar traditionella idéer om tjänstepersonens uppgift och yrkeskompetens. De hade nyligen också dragit igång ett större projekt under namnet Konst händer, där de som statstjänstepersoner var tvungna att jobba på nya sätt.

I den första kursen samarbetade jag med Upplands Väsby kommun där flera tjänstepersoner och mellanchefer kunde gå kursen som del av den egeninsats kommunen skulle göra inom ramen för forskningsprojektet. Det är enkelt att ha många deltagare från samma arbetsgivare, det gör också att man kan arbeta med miljön på ett mer genomgripande

sätt än när deltagarna kommer från helt olika håll. Men det är också problematiskt när gruppen blir allt för homogen eftersom det riskerar att göra diskussionerna allt för ensidiga. Så jag ville ha med deltagare med lite andra erfarenheter och blev glad när jag fick med en konstnär som varit aktiv i olika medborgaraktioner, en politiker och en konsult som håller medborgardialoger, allt som allt var det 10 deltagare som genomförde kursen. På så sätt fick vi en rikare spridning av erfarenheter kring medborgardialoger. Med en politiker i rummet måste tjänstepersonernas diskussion om »politikern» bli mer nyanserad och med en aktivists perspektiv på demokrati blir diskussionen om demokrati rikare.

I den andra kursen samarbetade jag alltså med Statens konstråd. Temat för kursen var mötet mellan konst, samhälle och byråkrati och alla deltagare jobbade i skärningspunkten mellan dessa områden. Även här hade jag basen hos en arbetsgivare, Statens konstråd, men fick också med deltagare med andra perspektiv. Av de 12 deltagarna var fyra anställda på Statens konstråd, några var konstnärer som samarbetade eller tidigare hade samarbetat med Statens konstråd och några var personer som jobbade i föreningar eller andra statliga myndigheter som var inriktade på konst.

På båda kurserna samarbetade jag alltså med en arbetsgivare, men bjöd också in andra som hade någon sorts professionell eller semiprofessionell kunskap på området. I sådana miljöer finns förstås makthierarkier som påverkar rummet, men min erfarenhet är att i en bra arbetsmiljö, med en chef som uppskattar reflektion och självkritik (såväl individuell som organisatorisk) och där deltagarna har fasta tjänster är dessa problem mindre än man skulle kunna

tro. I en miljö där vissa deltagare står i ett mer komplicerat maktförhållande till andra deltagare, till exempel för att få framtida uppdrag, är det långt svårare att få till en bra och öppen miljö. Nackdelen med en kurs med deltagare som kommer från helt skilda miljöer är att de kan bli väldigt ensamma med tankearbetet på sina arbetsplatser. Det kan också ta lite längre tid att skapa en god miljö om deltagarna inte alls känner varandra och kanske är allt för respektfulla mot varandra inledningsvis – vilket också kan slå över till att de blir allt för kritiska och hårda när de inte har något grundläggande förtroende.

Syftet med båda kurserna var tvåfaldigt. Dels skulle kursdeltagarna få ut något av kursen, de skulle få lite orientering inom några relevanta teoretiska diskussioner och de skulle få de nya kunskaperna bekräftade i form av 7.5 högskolepoäng. Dels skulle jag som forskare få material till forskningsprojektet. Dessa två syften drar delvis åt olika håll, men kanske inte så mycket som man skulle kunna tro. De sammanfaller i ett gemensamt intresse för mötet mellan dessa praktikers kunskaper på området, ett skrivande som synliggör saker som inte tidigare varit synliga, och teoretiska diskussioner som lyfter nya aspekter. Just mellan dessa praktiker och mig, och ytterligare några forskare, kunde nya kunskaper formuleras.

Kurserna följde det upplägg vi brukar ha för en 7.5 hp-kurs: 8 träffar à 3-4 timmar, samt en avslutande heldagsworkshop. Halva tiden använde vi till föreläsning och diskussion av olika teoretiska texter och andra halvan handlade om deltagarnas egna texter. På den första kursen var det svårt att få ihop tiderna och därför gav vi två tillfällen att välja på varje

gång: ett reguljärt och ett extratillfälle där deltagarna själva fick lyssna på föreläsningen på ljudfil och undervisningen därmed bara bestod av texthandledning.

De texter vi läste var filosofiska, idéhistoriska, konstteoretiska, planeringsteoretiska och så vidare, men de handlade också om praktisk kunskap och om hur man skriver fram sina kunskaper. Eftersom jag själv, särskilt inledningsvis, inte kunde särskilt mycket om planeringsteori eller var orienterad inom medborgardialoger samarbetade jag med Jonathan Metzger, forskare på KTH, som är kunnig inom dessa områden. Vi turades också om med att hålla inledande föreläsningar och textintroduktioner.

ATT SKRIVA TILLSAMMANS

Metoden är här alltså att arbeta med texter tillsammans. Låt mig i korthet beskriva hur det går till och vilka centrala problem som finns. På dessa kurser skriver alltså deltagarna texter från praktiken där vi tillsammans gräver djupare i centrala teman och dilemman. Texterna skrivs fram genom ett processkrivande där de utvecklas från gång till gång. Inför varje undervisningstillfälle läser alla deltagare varandras texter som sedan diskuteras en i taget i hela gruppen. Deltagarna får därmed respons inte bara från mig som handledare, utan också från de andra som har kunskap från samma praktik. Ungefär halva tiden brukar gå åt till att skriva fram en mångfacetterad, gestaltad berättelse. Berättelsen ska vara en ärlig och detaljerad redogörelse för något som författaren har varit med om och skrivas i presens och första person singularis. Den situation som på detta sätt gestaltas bör vara en komplex situation som av någon

anledning stannat i författarens minne. (Vi återkommer till karaktären på dessa berättelser.) När berättelsen är klar diskuteras den med hjälp av de reflektioner som den väcker hos såväl författaren som den övriga gruppen, och med olika teoretiska perspektiv som gör att nya sidor i berättelsen kan utvecklas och undersökas.

På det här sättet kommer man åt såväl praktikernas erfarenheter som deras reflektioner, och hjälper dem att utveckla dem. Det är alltså berättelserna och erfarenheterna som står i centrum, och de teoretiska perspektiven hjälper till att utveckla reflektionen och vidga synfältet. Texterna kan därmed både synliggöra praktiker som redan finns och utveckla dessa. Dessa två hänger samman: att synliggöra kunskaper som tidigare varit implicita förändrar också praktiken. När frågor kommer upp till ytan måste man ta ställning till dem på ett annat sätt. Ett tema som var viktigt på dessa kurser var frågan om hur personligt engagerad en tjänsteperson bör vara. Här finns det förstås en rad olika förhållningssätt och det blir ofta en tyst självklarhet på en arbetsplats hur man bör förhålla sig. På båda dessa kurser läste vi bland annat Max Weber och Aristoteles och diskuterade med hjälp av dem hur dagens tjänstepersonsroll har vuxit fram och hur just tjänstepersonens personliga omdöme många gånger är det som måste offras i neutralitetens namn. Detta tema var också centralt i flera av praktikernas berättelser, och målet var att lyfta några teoretiska perspektiv så att praktikerna bättre skulle förstå såväl sina egna reaktioner som de roller de är inskrivna i.

Teorierna kom dels inifrån professionens fält, och dels var de mer generella och filosofiska. Historiska texter hjäl-

per oss se det vi tar för självklart i samtiden genom att skapa kontraster, de kräver dock också en idéhistorisk inramning just eftersom de kan vara främmande för samtida läsare. Teorierna lyfter en mer generell och abstrakt nivå än praktikerna dagligdags har möjlighet att undersöka eller intressera sig för. Här finns dock en risk att teorierna förlorar sig i sina abstraktioner och det är ett kontinuerligt jobb att hitta texter som undersöker dimensioner eller frågor som praktiken är förbunden med. När det gäller tjänstepersonsyrken kan det vara texter som behandlar just omdömet roll, demokratin som ständig konflikt eller konsensusökande, icke-vetandets roll i all handling, maktstrukturer eller känslans relation till rationalitet. Det är frågor som har filosofiska dimensioner och som just inte kan besvaras på något definitivt sätt. Det är frågor man inte kan »lösa» på ett teoretiskt sätt och sedan implementera i en praktik med hjälp av en manual, och som just eftersom de saknar finalt svar kan ta oändligt med tid och hyllmeter i anspråk, tid som praktiken just inte har.

Men det är också frågor som praktiken alltid redan har implicita svar på, dessa svar finns inskrivna i själva yrkesstrukturen och i praktikernas handlingar. Det innebär att det kan kännas svårt att handla på annat sätt än det förgivettagna. Min erfarenhet är dock att när praktiken får syn på dessa frågor finns det i detaljerna ett mycket större handlingsutrymme än man kanske hade trott. I bästa fall kan teorierna hjälpa till att synliggöra olika perspektiv vilket ibland kan leda till större förståelse för sig själv och andra inom samma praktik, och ibland till en bredare handlingsrepertoar.

För att som forskare få syn på det som är relevanta frågor för praktiken måste man gå i nära dialog med praktiken, och det gör man bäst genom att bli väldigt konkret. Ju mer praktiken generaliseras, desto svårare blir det att få syn på dessa frågors konkretionsnivå. När praktiken beskrivs på ett generellt sätt är det också enkelt att hitta goda och konfliktfria formuleringar som alla kan skriva under på, detta är ofta värdegrundsarbetets och liknande policyarbetens centrala problem. De döljer snarare än bearbetar och utvecklar etiska konflikter som finns inbakade i praktiken. I en forskning som sker i samarbete mellan forskare och praktiker kan det vara lättare att komma åt en konkretionsnivå som inte sopar problemen under mattan, utan som lyfter fram, synliggör och bearbetar de spänningsfält som är inskrivna i den aktuella praktiken.

Som forskare på ett område man inte kan så mycket om, och som praktikerna är hemtama på, finns det utrymme att ställa de grundläggande »dumma» frågorna på nytt. Denna relation skapar också en viss balans och respekt mellan forskare och praktiker, vi har helt enkelt olika kompetensområden. Eftersom man som forskare inte kommer inifrån praktiken är man inte heller del av den positionering etc. som kan finnas inom ett fält. Likafullt måste forskaren ha, eller tillägna sig, en viss insikt i områdets centrala spänningar och kunna lyssna. Samtidigt behöver forskaren naturligtvis ha kunskap om de teoretiska dimensionerna och en förmåga att se hur dessa kan ta plats i praktiken. Efter djupdykningen ner i konkretioner kan forskaren förhoppningsvis hitta nya ord för att karaktärisera de spänningar som finns på fältet och därigenom diskutera centrala frågor

på ett sätt som är relevant både för praktiken och för vissa teoretiska/akademiska frågor.

Även praktikerna har möjlighet att ställa de grundläggande frågorna till teorierna. Men det är som sagt var inte här de hittar sitt eget skrivandes utgångspunkt. Istället är det viktigt att de hittar sin fråga utifrån sin praktik. På Centrum för praktisk kunskap ber vi ofta studenterna att skriva om en situation som har stannat kvar hos dem, en situation som skaver och som de kanske inte förstår. Denna »skavande» känsla är i sig ett exempel på hur en känsla kan innehålla en kunskap. Skavandet visar att det här finns något som inte är klart, som inte är färdigtänkt och förstått eller som visar på en sida av praktiken som behöver förändras. Det är sällan vi har möjlighet att ta tillvara på sådana skavningar, men kanske skulle praktikerna ha mycket att vinna på att bli mer lyhörd för dessa.⁵ Här kan vi också se att våra känslor bär på mycket kunskap.

När dessa skavningar skrivs fram i sin konkretion, i pressens och ur ett förstapersonsperspektiv, blir de i all sin specificitet ofta mycket relevanta för andra, framförallt förstås för personer inom samma praktik, och igenkänningsfaktorn blir stor. Det finns en spännande paradox här, som är alla berättelsers styrka; ju mer specifika de är, desto mer allmän giltiga blir de. Där det generella, i till exempel policydokument, blir tomt och livlöst visar berättelsen på det levande. I berättelsens erfarenhet följer vi med, i policydokumentets punkter försöker vi förstå vad det betyder för det levande. Genom att berättelsen tar oss med sig är vi explicit i det som vi alltid redan delar, det erfara livet, och därmed har vi en grundläggande närhet i berättelsen.⁶ Den professionella

blicken från andra praktiker inom samma fält är också en central ingrediens i arbetet med att utveckla dessa berättelser vilket är anledningen till att vi på Centrum för praktisk kunskap (så gott som alltid) jobbar med grupphandledning.

Det är dock inte alla som genast hittar till en sådan här skavning, snarare drivs de av mer generella frågeställningar som de i praktiken kan hitta en lång rad exempel på, exempel som dock vart och ett inte är uttömmande. I sådana fall kan det vara värt att skriva ner flera exempel, flera små berättelser. Det viktiga är dock att låta dessa exempel »rinna över sina breddar», det vill säga bli mer detaljerad än vad som krävs för att vara exempel på just den generalitet som praktikern ville lyfta fram. En rik berättelse gör det möjligt att bli överraskad av sin egen berättelse, snarare än att ha poängen alltför uttänkt. Det är därför också viktigt att vara så ärlig som möjligt gentemot sitt eget minne (vilket på intet sätt omöjliggör att andra har en annan version av samma händelse).

Det är alltså centralt att det finns gott om tid för att skriva berättelserna och låta dem utvecklas, ungefär halva tiden av skivarhandledningen brukar gå åt till detta – och gjorde också det på de här kurserna – andra halvan av tiden går till reflektionen över berättelserna. För att kunna tänka något nytt måste man öppna mot ett icke-vetande, om kunskapen redan är färdig finns varken behov av eller utrymme för något nytt. Detta utrymme skapas alltså i berättelsernas detaljrikedom som gör att minnet kan överraska. I teorierna finns en motsvarande öppning mot ett icke-vetande just i att de kan vara svåra att förstå. Här gäller det att hålla en balans och hitta teoretiska texter som är inbjudande och tillräckligt

läsarvänliga, men som samtidigt inte blir uttömda av en genomläsning eller två.

En fördel med den här metoden är alltså att man får praktikerns egna ord i publiceringsbart skick. Sådana texter ska alltså inte ses som »oberörda» av forskaren utan just ses som en samprodukt som bara är möjlig genom mötet mellan två praktiker: forskningspraktiken och den undersökta yrkespraktiken. Just därför finns det här en möjlighet till något som kan överraska både forskaren och praktikern. Därför gäller det också som handledare att handleda »lagom mjukt», vilket är en svår balansgång: Man måste vara ödmjuk inför att praktikern har resurser och ser saker som inte jag som forskare ser och som de kan behöva lite tid för att kunna veckla ut och göra synliga. Samtidigt får jag som forskare inte backa från att utmana praktikern, ställa frågor och hålla i ramarna. Här gäller det att vara försiktig eftersom vi befinner oss inom en hierarki, där forskaren på kursen är en »lärare» och praktikern »student». Vi ska också vara medvetna om att det finns en samhällelig hierarki där forskaren har ganska hög status – å andra sidan är det inte säkert att en humanistisk forskare har så hög status inom den undersökta praktiken. Sådana hierarkier kan det också vara svårt att prata explicit om.

De texter som på detta sätt skrivs av studenterna, eller snarare medforskarna, bidrar i sig till kunskapsutvecklingen och blir rätt inramade ett »forskningsresultat». Den första kursen, den om medborgardialoger som gjordes tillsammans med Upplands Väsby kommun, resulterade därför i antologin *Medborgardialog – om det svåra i att mötas: praktikers reflektioner om ett av demokratins viktigaste*

verktyg. Den innehåller åtta texter från medforskarna som ramades in av en inledning av mig och två avslutande texter, en av mig och en av kursens andra lärare Jonathan Metzger. Det mest fruktbara med en sådan antologi, i jämförelse med mycket annan forskning om medborgardialoger, är just att den lyfter fram och granskar praktikerna sådana som de är idag, från de direkt inblandades perspektiv. Den relativt matiga inledningen skissar i korthet upp en idéhistorisk utveckling och den teoribildning som medforskarnas texter använder sig av och bidrar till. Just fokuset på praktiken och på de förhållningssätt och förmågor som är mest centrala i den här praktiken blir också det centrala temat i de två avslutande »lärartexterna».

Som forskare får man på det här sättet en unik inblick i olika yrkespraktiker, i de resonemang som styr verksamheten och i deras praktiker. Det vi kan sägas studera är alltså en praktik snarare än en viss yrkesgrupp, och för att ro den uppgiften i land krävs det alltså inte bara skolade forskare utan också personer som är kroppsligen förankrade i den praktiken. Det innebär också att forskarens bidrag till exempel kan vara att diskutera delar av medforskarnas berättelser och reflektioner och med hjälp av dem lyfta vissa teoretiska aspekter på ett sätt som helst sätter såväl praktik som teori i nytt ljus.

FÖRDELAR, NACKDELAR OCH ETISK HÄNSYN

Den här metoden kombinerar alltså ett inifrånperspektiv med ett utifrånperspektiv, inte bara genom att praktikern kommer inifrån fältet, och forskaren utifrån. Utan också, och kanske framförallt, för att praktikern får verktyg att se

på sin praktik utifrån, medan forskaren får möjlighet att fördjupa sig i hur praktiken ser ut inifrån. Kanske är dualismen mellan inifrånperspektiv respektive utifrånperspektiv till och med felaktig här, det handlar snarare om att utveckla en tanke och en rörlig reflektionspraktik som just för att den kan bli väldigt närsynt och fokusera på små konkreta detaljer kan blottlägga det generella i det situationella.

Ett sådant arbete kan bara ske genom att en grundläggande lojalitet utvecklas mellan praktiker och forskare. Det måste finnas en ömsesidig tillit och möjlighet att såväl avslöja sina egna misstag och svagare sidor, som att våga tänka tankar som ännu inte är färdiga. Detta innebär att det ställs höga etiska krav på forskaren. Denna relation och den yta som skapas tillsammans är styrkan men samtidigt också forskningsmetodens största nackdel. Det kan hända att man som forskare får inblick i praktiker som det skulle vara av allmänintresse att föra upp till (mycket) kritisk diskussion. Det vill säga den sortens forskning som vill visa fram det som man inom praktiken inte vill ska bli synliggjort. Det kan vara maktanalyser av dolda rasistiska eller misogyniska strukturer, kapitalets roll, hur praktiker handlar oetiskt eller liknande. En sorts forskning jag ovan kallade »dra-nerbyxorna-forskning».

Jag har i mina projekt inte stött på något riktigt smaskigt, men ju närmare man kommer en praktik desto mer insikt får man i var dessa historier skulle kunna grävas fram. Forskaren kan också ha en mer kritisk tolkning av ett visst fenomen än praktikerna. Här gäller det att hålla tungan rätt i munnen och acceptera att lojaliteten måste komma först (möjligen med undantag av extremfall där regelrätta lag-

brott eller djupt omoraliska praktiker uppdragas). All tillgång till praktiken kommer här ur lojaliteten som därför inte får förrådas. Här gäller det också att inte ha för lågt förtroende för praktikernas förmåga till självkritik. Min erfarenhet är att så länge praktikerna befinner sig i en trygg miljö kan de hantera en stor dos kritik, som om den blir allt för känslig kanske kan konkretiseras i enrum och inte inför hela gruppen. Små steg tillsammans med praktikerna är här av långt högre värde än stora, radikala steg där praktikerna lämnas därhän. Vill man ifrågasätta en praktik är detta alltså fel metod, vill man utveckla den inifrån, och utifrån praktikernas egen kritik, är det rätt metod.

Vi måste också fråga oss vilken nytta deltagandet i kursen har för deltagarna. Det finns en risk att man förlorar sig i abstrakta resonemang eller i en enskild, specifik och passerad händelse. Bildningsprocesser, som sådana här kurser ofta är, tar tid och kraft, och vi lever i en stressad tid vilket gör att det kan vara svårt att få syn på nyttan. Studenterna på den här sortens kurser brukar ofta vittna om hur mycket det ger och att det kan kännas djupt meningsfullt – men det är inte heller ovanligt att folk hoppar av när det blir konkurrens om tiden och kraften. Bäst är det om man inom den här typen av forskningsprojekt kan avlöna praktikerna – liksom forskaren är avlönad. Inom de två kurser som beskrivs här var det meningen att de flesta deltagarna skulle genomföra kursen på betald arbetstid eftersom detta Vinnovaprojekt innebar att deltagande myndigheter bidrog med en egeninsats. Jag har dock en misstanke om att deltagandet i kursen för flera deltagare blev ytterligare en arbetsuppgift som skulle klämmas in och att det i praktiken fick genomföras på fritiden.

Man bör också ha en förberedelse på att kursen kan bli känslig för vissa deltagare. De kan stöta på frågor som omkastar världen, vilket är något jag har stött på i olika grad. När det går som längst kan medforskaren ifrågasätta sig själva på ett djuplodande sätt och kanske (tvingas) byta jobb. Jag har sett hur texter förändras allteftersom en blind fläck plötsligt blir synlig. Ett tillfälle när det här hände, men inte blev så allvarligt att det ifrågasatte hela praktiken och yrkessituationen, var när en tidig beskrivning av en medborgardialog innehöll en kort passus om »gubbarna på bänken», det vill säga a-lagarna, och deras deltagande. Allt eftersom diskussionen om texten fördjupades och författaren utvecklade texten, visade det sig att det kanske var dessa gubbers perspektiv som var det mest intressanta, och det som inledningsvis var en liten detalj hamnade allt mer i centrum.

Ett visst mått av självbedrägeri kan också uppenbara sig i skrivprocessen. Jag har stött på det ett par gånger, men kan just av etiska själ inte konkretisera dem. Vid ett tillfälle förändrades berättelsen mer radikalt än den förskjutning jag beskrev ovan. Författaren gjorde helt enkelt helt om halvvägs genom skrivandet och insåg att den beskrivning hen gjort av situationen faktiskt var helt fel. Här hade jag inledningsvis anat att situationen inte riktigt var så som den först var beskriven. En sådan situation gör förstas handledningen komplicerad. Jag kunde inte veta eller pressa på, jag kunde inte följa de aningar jag hade genom att ställa hen mot vägen. Hur frustrerande det än var kunde jag bara följa med, fortsätta fråga utan att tjata och bara publicera det hen var bekväm med. I det här fallet ledde det som sagt var till

att författaren själv upptäckte att den första versionen inte var sann och skrev om.

Inte heller bör man skriva en reflekterande text över sidor i yrkesutövningen som är allt för känsliga, även om de känns väldigt spännande för forskaren. Hänsynen till praktikerna/medforskarna kommer först! På liknande sätt kan man upptäcka fördomar och förgivettaganden som kommer på skam hos en själv, som den gång jag föreläste om västerländska pedagogiska tanketraditioner och det självklara »vi:et» stockade sig i halsen när jag plötsligt fick ögonkontakt med en student i slöja. Arbetet med självbedrägerier och fördomar i det här formatet har en reformatorisk snarare än revolutionär karaktär, förändringen måste få växa fram genom ständigt nya kritiska frågor och självreflektion.

I en reflekterande text finns det alltid ett självkritiskt spår, och en asymmetri i det här samarbetet är att »studenten» förväntas utveckla en självkritik, medan det inte finns lika utvecklade former för forskarens självkritik. Därför skulle en metodologisk självkritik behöva läggas till medforskarnas självkritik. I det forskningsprojekt som ligger som bas här är det just den här typen av texter som kan utgöra i alla fall en del av den självreflektionen.

Och liksom jag inte vill hänga ut mina studenter i exemplen ovan möter mina medforskare liknande problem. De ska så konkret som möjligt berätta om situationer som kan vara etiskt komplicerade. Ibland kan det finnas en stor risk att en kollega hängs ut. Här gäller också samma lojalitetsprincip, även om texten i ett stadium är ärlig, kan detta mot slutet behöva förvridas för att anonymiseras. Denna förvridning får dock inte komma för tidigt och innan reflektionen

är skriven eftersom det skulle riskera att göra reflektionen mindre ärlig.

Här finns också en inbyggd problematik i att jag som forskare har en examinerande funktion och har en tydlig idé om både vilken sorts text medforskarna ska skriva och vad som är en bra text i sammanhanget. Man kan fråga sig om forskaren får ett allt för stort inflytande över de texter som produceras och att medforskarna i rollen av att också vara studenter allt för mycket »vill göra rätt». Å andra sidan, som ovan poängterats, är det medforskarnas värld vi rör oss inom och det kan aldrig vara något annat än deras berättelser som är utgångspunkten. Men en svårighet som uppstått är hur mycket jag ska hålla fast vid »vårt» sätt att skriva essäer på och hur experimentell jag kan låta medforskarna vara. Den frågan uppstod särskilt i relation till konstnärerna som deltog i den andra kursen. Till konstnärrens professionalitet hör just en idé om form för uttrycket och de kan uppleva att vår form för essäerna är allt för rigid. Här hade jag dock större frihet under kurserna som var del av ett forskningsprojekt att experimentera med formen, ett experimenterande jag tror i längden också kan vara av nytta för essäskrivandet på våra reguljära utbildningar.

NÄR DET INTE GÅR SOM DET VAR TÄNKT

Den första kursen jag gjorde på detta sätt, som del av ett forskningsprojekt, gick som det skulle. Det blev alltså en antologi med en inledning, åtta artiklar av kursdeltagarna och två forskarartiklar av kursens lärare. När forskningsprojektet gick in i nästa fas tänkte jag fortsätta undersöka hur tjänstepersonernas yrkesroll kan förstås och utvecklas

tillsammans med praktiker. De åtta tillfällena var fördelade på två terminer och vi träffades en gång i månaden. Den första terminen fungerade bra – även om en person hoppade av på grund av sjukdom – och de flesta skrev klart sina berättelser. Men under sommaren hände något och när vi skulle dra igång igen blev det strömhopp från kursen. Flera var sjukskrivna, någon bytte jobb, andra fick uppdrag de inte kunde tacka nej till och som innebar att de inte hann med kursen. Hela upplägget kollapsade. Vi fortsatte med de inplanerade träffarna med ett reducerat antal deltagare, men la ner ambitionen att deltagarna skulle skriva vidare på sina egna texter.

Jag funderade förstås på om det hände saker på kursen som jag inte var medveten om? Det var en komplex grupp där det fanns en rad olika typer av förbindelser och maktrelationer mellan deltagarna. Avhoppet hade goda skäl, men min erfarenhet är att de flesta som hoppar av den här typen av kurser presenterar mycket rimliga skäl, men inte sällan är det även andra skäl som har med kursen att göra som gör att de slutar. Ofta är kursen mer arbetskrävande än de hade trott. Den grupp jag hade denna gång var högprofilerad och hade ett högt arbetstempo vilket nog påverkade avhoppet. Men det kan också vara så att deltagarna inte såg tillräcklig nytta med den arbetsinsats de var tvungna att lägga ner. Kanske var upplägget mer styrt av mina behov än av deras? Kunde jag ha varit mer lyhörd inför deras perspektiv och intressen, likväl som för spänningar inom gruppen som kanske var större än jag trodde? Jag skulle kanske ha vågat stanna kvar i varför kursen inte var tillräckligt relevant och inte genast gått vidare till problemlösning och hur

vi skulle fortsätta. Det hade varit mer smärtsamt att stanna kvar, både för dem och för mig, men kanske skulle jag ha och frågat mer och försökt få till ett samtal om varför de inte längre kunde prioritera kursen, kanske bett dem skriva något kort om det eller pratat med dem om detta en och en. Kanske hade det varit mer givande i längden?

Den här typen av kollaps innebar att jag ännu tydligare insåg hur sårbar den här metoden är. Forskaren är i väldigt hög grad beroende av andra. Men när kursen nu inte kunde fullföljas som tänkt var jag tvungen att tänka på ett helt annat sätt. Jag hade skrivna berättelser, men också goda relationer till kursdeltagarna. Det gjorde att jag valde att göra individuella intervjuer med alla deltagare som var med från början för att på så sätt komma åt den reflektion vi nu inte fick på papper.

Intervjuerna blev bättre än jag hade trott och jag insåg att det kanske var själva relationerna som var kursens viktigaste effekt. Det fanns en grundläggande lojalitet och tillit mellan oss som gjorde att jag vågade nagla mig fast lite längre vid känsliga frågor och inte behövde upprätthålla den artighet som man kan känna vid intervjuer med personer man inte känner. När jag tyckte någon blev allt för generell och formulerade sig på en »policy-nivå» vågade jag pressa på och be om en annan typ av svar. Och eftersom vi hade gemensamma referensramar kunde jag också göra mig förstådd och förstå deras svar på ett mer djuplodande sätt. Det visade sig också att det förtroende deltagarna hade för mig också smittade av sig på andra inom samma praktik, vilket gjorde att jag även kunde intervjuar andra personer än de som gått kursen och få tillgång till rätt känsligt material

(framförallt kritik mot hur Statens konstråd arbetat i projektet Konst händer).

Det blev ingen antologi denna gång, men jag hade ett rikt material: dels deltagarnas nedskrivna berättelser och intervjuerna med dem. Men också texter, teman och föreläsningar som kursen genererat. Detta material har jag i skrivande stund idéer kring att använda på ett sätt som inte bara kommer forskningssamhället till del, utan även praktikerna mer direkt. Jag skulle vilja göra ett arbetsmaterial för reflektion baserat på en rad paradoxer som spänner upp den värld tjänstepersoner i kommunal och offentlig förvaltning måste handla inom. En sådan paradox är den mellan ett Habermasianskt konsensusideal och Mouffes fokus på konflikt.⁷ I relation till medborgaren, till exempel i medborgardialoger eller offentliga konstprojekt, måste tjänstepersonen placera in sig själv någonstans på linjen mellan en mycket hög tilltro till att man kan komma fram till gemensamma lösningar eller en uppfattning av sig själv och kommunen/myndigheten som en plats som måste härbärgera olösliga konflikter. Tjänstepersonsrollen innebär att man måste ta ställning till denna fråga och ständigt på nytt placera in sig själv någonstans mellan extremerna. Renodlade extrempositioner är dock förbehållet teoretikerna eftersom praktikernas arbetsuppgifter innebär att de försätts i situationer där det, å ena sidan, måste finnas en tilltro till det gemensamma samtalet och situationer där det, å andra sidan, uppstår olösliga konflikter som måste härbärgeras. Forskningen leder därmed förhoppningsvis till en större förståelse av den aktuella praktiken, och förstår den situation praktikerna måste handla inom som ett spänningsfält utan enkla svar.

Mer problematiskt blev det när jag skulle skriva en artikel till en antologi som skulle ges ut av uppdragsgivarna, Statens konstråd. Den ursprungliga tanken var att utgå från de självreflekterande texterna från kursen och skriva en reflektion kring arbetssituationen utifrån paradoxer som den ovan beskrivna. Men när jag försökte mig på det, utan praktikernas självreflektioner i bearbetad text tyckte jag att det blev allt för slätstruket. Det fanns inget grus i maskineriet och en stor risk att bara stryka personer med rätt mycket makt medhårs. Men så fick jag kontakt med en person som samarbetat med Statens konstråd i *Konst händer* – det projekt jag hade följt med hjälp av kursen – och som beskrev en serie problem. Det största problemet var kanske att hen inte vågade prata explicit med personalen på Statens konstråd – vilka i sin tur visste att det fanns kritik som inte nådde deras öron på grund av en komplicerad maktstruktur. Här fanns det grus jag letat efter. Jag började skriva en mer kritisk text som lyfte fram en maktstruktur och läste in delar från mina tidigare intervjuer i ett sådant ljus. Men jag fick därmed ett nytt problem: närmade sig min forskning nu den dra-ner-byxorna-forskning jag tycker man måste undvika när man jobbar nära, och till och med har som mål att forska med praktikerna? I en första version av texten använde jag onekligen citat från intervjuerna *mot* praktikerna. Pekade jag ut en skev maktsituation mellan min anonyma källa och personalen på Statens konstråd genom att skapa en annan skev maktsituation, den mellan mig och mina »studenter» på kursen? Den första versionen fick också mycket kritik från flera av de intervjuade som tyckte jag missförstod eller förvred deras berättelser. Missbrukade jag ett förtroende?

Jag ville inte förråda erfarenheten från min anonyma källa, men inte heller »mina» studenter och medforskare. Min lösning blev att försöka beskriva de paradoxer som spänner upp den värld som dessa praktiker befinner sig inom. Paradoxer som alltså inte går att lösa utan som alla handlingar måste ske inom och i kraft av. På så sätt kunde jag lyfta fram generella maktstrukturer som det ändå går att handla inom. Jag behövde inte ställa den anonyma källan i konflikt med de anställda på Statens konstråd utan kunde kanske på så sätt vara solidarisk med båda genom att beskriva deras handlande inom paradoxerna.⁸

AVSLUTNING

Avslutningsvis skulle jag på liknande sätt vilja beskriva två paradoxer som forskningsmetoder som denna rör sig inom. Det vill säga, hur man än handlar i denna forskningspraktik så måste den förhålla sig till dessa paradoxer som aldrig kan lösas en gång för alla. Utan dessa paradoxer skulle denna praktik inte vara möjlig, utan vara något helt annat.

Den första paradoxen spänns upp mellan en sida som innebär att man inte misstänkliggör praktikerna, utan utgår från att de är kloka, sympatiska och tänkande individer. Den andra sidan innebär att forskaren inte heller får bli tandlös, utan uppgiften att utmana praktiken är ibland smärtsam för såväl forskare som medforskare. Här handlar det inte alltid om att hitta en balans i bemärkelsen en mittpunkt mellan dessa båda som forskningen alltid ska befinna sig i. Snarare handlar det om ett situationsomdöme som kan avgöra var inom denna paradox man i varje specifik situation ska befinna sig: ibland mer i en tillit till medforskarna – ibland

mer mot en utmaning av dem. När den andra kursen kollapsade uppstod en förskjutning från den ena polen till den andra. Efter den första versionen av texten försköts den tillbaka mot den första polen igen men på ett nytt sätt som inte hade varit möjlig utan förflyttningen inom denna paradox.

Den andra paradoxen spänns upp mellan forskarens kunskap å ena sidan och dennes icke-vetande å andra sidan. Forskarens kunnande innebär att denne redan vet en massa saker som den kan dela med sig till medforskarna av. Detta kunnande kan dock lägga sig som ett allt för starkt filter över medforskarnas tankar och på så sätt försämra forskarens förmåga att lyssna. Icke-vetandet är nödvändigt för att ett experimenterande ska kunna komma till stånd, ett undersökande som är på lite osäker mark och kan anpassa sig efter överraskande situationer och vara lyhörd för det tidigare ohörda. Ett sådant icke-vetande kan dock innebära en osäkerhet på om man har något att ge liksom en osäkerhet hos medforskarna huruvida undersökningen kommer leda någonstans.⁹ Varje kunskap, liksom varje icke-vetande innebär alltså alltid både en förlust och en vinst – men det är bara inom detta spänningsfält som ny kunskap kan skapas.

Det jag initialt ville undvika, dra-ner-byxorna-forskning och teorin som lämnar praktiken, är därmed extremer inom dessa paradoxer. Dra-ner-byxorna-forskning är en extremvariant av den första paradoxens utmanande förhållnings-sätt till praktiken, medan teorin som lämnar praktiken är en extremvariant av den andra paradoxens vetande bortom praktiken.

Formulerandet av forskningsmetoder kanske här handlar om att öka medvetenheten om vilka paradoxer som gör

handling och kunskapsproduktion möjlig inom en viss typ av forskning. Ett sådant formulerande får aldrig misstas för att hitta den rätta platsen inom dessa paradoxer, eller om att lösa paradoxerna. Det kan aldrig vara ett recept där man förväntar sig att samma ingredienser leder till samma resultat liksom den aldrig går eller bör genomföras »på samma sätt». Istället handlar det om att visa på forskningens olika vägar och möjliggöra för kloka och initierade beslut i de enskilda situationerna.

Förskjutningar som forskningsmetod för att sätta praktiken i ett reflekterande ljus

SOFIA WIBERG

INLEDNING

I det här kapitlet kommer jag att beskriva ett förhållnings-sätt till forskning där ett laborerande med praktiken står i centrum. Jag kommer med utgångspunkt i det reflektera över hur rumsliga och språkliga förskjutningar av ett sammanhang kan användas som ett sätt att sätta en existerande praktik i ett nytt ljus samt att komma åt kroppslig och erfarenhetsbaserad kunskap.

Mitt intresse för att forska väcktes ur min yrkespraktik. Under fem år arbetade jag som processledare för medborgardialoger, forum där invånare bjuds in av kommuner, arkitektkontor eller bostadsbolag för att delta i samtal och medskapande processer kring hur en plats eller en hel kommun kan utvecklas. Samtalen kunde handla om allt från en förändring av en konkret plats till mer visionära samtal om bredare samhällsutvecklingsfrågor. Medborgardialoger brukar beskrivas som ett sätt att göra stadsplaneringen mer transparent, stärka lokal demokrati och ge röst till erfarenheter som annars inte hörs. Mitt eget intresse för att arbeta

med dialoger kom från att jag hade verkat i många stadsplanerings-sammanhang och upplevt att det var ett stort fokus på att bygga städer utåt, mot möjliga investerare och turister, samtidigt som den levda erfarenheten hos dem som bodde på en plats inte togs tillvara i samma utsträckning. Genom att skapa forum där invånare kunde träffas och diskutera såg jag möjligheten till att bredda de erfarenheter som fick vara med och forma staden. Jag såg det också som att invånare som deltog fick kunskap om kommunala processer och fick nycklar till hur de kunde organisera sig kring andra frågor. Sammanfattningsvis såg jag det som ett möjligt politiskt rum för att generera gemensam reflektion, väcka frågor och dela erfarenheter om hur vi vill skapa framtida samhällen.

Efter att själv varit med och genomfört över hundra dialogmöten började jag dock uppleva mig alltmer tveksam till medborgardialogspraktiken och min egen roll. Jag kände skavningar, motstridiga känslor i kroppen av att något var fel, som jag hade svårt att sätta fingret på. Jag sökte mig till att doktorera för att få möjlighet att reflektera och fördjupa mig. Jag ville förstå mer om vad min praktiska kunskap som processledare bestod av och vad skavningarna kunde ses handla om. Snarare än att belysa medborgardialoger med distanserad blick var jag med andra ord intresserad av att komma nära den komplexa och brokiga praktiken.

En av mina skavningar handlade om att jag upplevde att medborgardialogsformatet var riggat på ett så sätt att frågorna som kommunen ville ha svar på oftast kretsade kring samma teman och i regel bekräftade vad som redan var i »pipeline». Fokus var också på det mätbara – hur många

som deltagit och hur många synpunkter som hade kommit in. Det producerades många glossiga rapporter med bilder på glada invånare som samtalande i harmoni. Det var med andra ord fokus på ett instrumentellt insamlande av i förväg formulerade frågor snarare än ett intresse för att närma sig invånare som kritiskt reflekterande, tvivlande och kännande invånare.

Statsvetaren Susanne Bickford skriver om lyssnandet som en politisk praktik, något hon utvecklar i boken *The Dissonance of Democracy: Listening, Conflict and Citizenship*.¹ Om vi ska lyssna på ett sätt som ger utrymme för politiska skeenden kan vi enligt henne i förväg inte bestämma vad vi ska höra utan vi måste ge utrymme för oförutsägbara skeenden. Dialogerna som jag hade erfarenhet av var precis det motsatta, de gav väldigt lite utrymme för något utanför agendan att ske.

En annan av skavningarna handlade om att medborgardialoger ofta beskrivs som neutrala forum där invånare kan »ges röst» och finna gemensamma lösningar som är bra för alla. Processledarens roll blir utifrån detta synsätt att vara en neutral insamlare av kunskap som invånare förväntas sitta på. Om vi istället ser kunskap som något som skapas i relation till det sociala och materiella sammanhang inom vilket det produceras, ser vi att vi måste ta hänsyn till såväl de situationella omständigheterna som samtalsgruppens sammansättning för att förstå kunskapsutbytet. Beroende på hur ett dialogsammanhang arrangeras kan olika åsikter, känslor och tankar formeras. Dialogerna hade ofta en förutsägbar koreografi där jag som dialogledare höll i pennan och bestämde dagordningen medan invånarna förväntades

svara på frågor i likhet med »Var vill du ha fler bostäder? Arbeten? Shopping?». Tydliga svar premierades ofta. De som redan innan var insatta brukade därför ta mest utrymme i rummet, medan personer som inte vara lika säkra på sin åsikt oftare var tysta.

I skrivandet och läsandet under doktorandtiden uppstod nya frågor. Vad händer om vi skapar andra villkor för hur vi interagerar med varandra i ett dialogrum? Om vi skapar ramar som belyser den kroppsliga och erfarenhetsbaserade kunskapen mer? Vad händer om vi skapar ett utrymme för att lyssna till varandra som just tvivlande och kännande subjekt snarare än avkrävs på entydiga svar? Vad kan det innebära för dialogledarrollen?

För att svara på dessa frågor hade jag potentiellt kunnat intervjua andra processledare och planerare eller försökt hitta en pågående dialogprocess som verkat intressant. Jag var dock intresserad av att gå bortom den vardagliga praktiken och experimentera, se vad som hände om man frigjorde sig från vissa av de premisser som brukar prägla medborgardialoger inom en kommunal ram. Då jag börjat reflektera kring min egen praktiska kunskap som processledare ville jag också fortsätta i detta praktikledda spår. Jag ville inte »endast» studera hur andra gjorde utan även fortsätta låta utforskandet av min praktiska kunskap stå i centrum.

Dessa tankar ledde till att jag som del av mitt avhandlingsarbete i samarbete med konstnären Petra Bauer genomförde en serie akter där vi experimenterade med olika former för dialog tillsammans med en grupp på trettio personer. Arbetet fick namnet *Rehearsals – åtta akter om lyssnandets*

politik och ägde rum på Tensta konsthall i Stockholm mellan 2013-2014 inom ramen för grupputsällningen »Tensta Museum». Under ett halvår träffades vi vid åtta tillfällen, en halvdag åt gången, och prövade olika former för att relatera till varandra och dela erfarenheter där kropp, känslor och lyssnande var i centrum.

Att använda görandet och prövandet som forskningsmetod är vanligt inom designforskning. Inom forskningsströmningen *Research through design* finns till exempel en inriktning som betonar hur forskning genom görandet av designobjekt kan vara ett sätt att komplicera och belysa existerande praktiker.² Det kan med andra ord både vara ett sätt att föra fram kritik av existerande praktiker och att öppna upp för idéer för förändring. Vikten av att som forskare vara med och framställa alternativa idéer är också något som förs fram av en växande strömning feministisk rumslig forskning. Här betonas att som forskare inte endast rikta kritik utan även pröva alternativa normer och ideal för möjliga framtider genom att praktisera annorlunda.⁵ Forskarens roll ses här som någon som är medskapare av de verkligheter som skrivs fram snarare än »avtäckare» av dem.⁴

I det som följer kommer jag att reflektera över Rehearsals som ett exempel på en forskningsmetod där rumsliga och språkliga förskjutningar av praktiken står i centrum. Syftet med Rehearsals var inte att komma fram till en ny manualiserbar metod för hur medborgardialoger bör genomföras. Alla rum är villkorade, och genom att sätta andra ramar för dem kommer de att villkoras på nya sätt. Snarare ville vi genom att på olika sätt förskjuta praktiken – skruva upp vissa aspekter och tona ned andra – sätta den i ett reflek-

terande ljus samt hitta riktningar mot möjliga alternativa förhållningssätt.

Jag kommer först att berätta om hur vi byggde upp akterna och genomförde dem, och reflektera över några aspekter som kom ut ur arbetet, för att sedan diskutera hur inslag av rumsliga och språkliga förskjutningar potentiellt kan vara intressant att använda i forskning om praktisk kunskap.

UPPBYGGNAD OCH GENOMFÖRANDE AV REHEARSALS – ÅTTA AKTER OM LYSSNANDETS POLITIK

Parallellt med att Petra Bauer och jag började formulera idéer för hur vi kunde pröva andra förhållningssätt till dialog och politiska samtal blev vi tillfrågade av Tensta konsthall om vi ville delta i en gruppställning. Detta gav oss en plats, ett fysiskt rum, att använda oss av i vårt undersökande. Inledningsvis bjöd vi in ett antal personer som i sin yrkespraktik på olika sätt intresserat sig för dialog, samskapande processer eller politiska möten. Dessa fick ett brev där vi presenterade våra utgångspunkter, ungefär som jag beskrivit dem ovan. Trettio personer tackade ja. Dessa kom från olika sammanhang, vissa adresserade dessa frågor i sin forskning, andra i konst och aktivism, ytterligare andra i tjänstepersonsrollen eller i föreningsform. Vissa av dem kände vi till sedan innan, andra hade vi aldrig träffat. I gruppen talades fyra olika språk: svenska, engelska, arabiska och turkiska. Tio av deltagarna kom från Tensta Hjulsta Kvinnocenter (KITH), en mötesplats där kvinnor delar erfarenheter, lär sig engelska, arabiska och svenska, lagar mat och stödjer varandra. Centret går att beskriva som en form av vardagsgemenskap, där delande av erfarenheter

är en central del av arbetet. Min kollega Petra hade ett upp-
arbetat samarbete med dem sedan tidigare vilket gjorde att
de fick en större roll än de andra deltagarna. De ordnade
till exempel en egen akt samt var med i förberedelserna av
de rum på Tensta konsthall som de åtta akterna genom-
fördes i.

För att vara med i projektet ville vi att deltagarna skulle
medverka vid alla tillfällen. Detta var för att det skulle bli
en kontinuitet i träffarna, och att projektet inte skulle utvär-
deras efter varje tillfälle. Om det hade varit upp till varje
enskild deltagare att välja om de ville komma nästa tillfälle
eller ej, upplevde Petra och jag att det fanns en risk att vi
skulle blir alltför upptagna med att göra deltagarna nöjda
och på så sätt missa den utforskande aspekten av projektet.
Genom att ställa krav på att deltagarna skulle vara med hela
vägen hoppades vi på att kunna slappna av i större utsträck-
ning och ha fokus på vad som skedde *i* rummet, snarare än
tänka på om det var tillräckligt givande, eller på vilka som
skulle dyka upp vid nästa akt.

Akterna dokumenterades inte, mer än att vi tog bilder
efter varje tillfälle. Anledningen till detta var att vi inte ville
vara upptagna av inspelning under träffarna. Alla deltagar-
na, inklusive Petra och jag, fick inledningsvis en loggbok
att skriva ned reflektioner i efter akterna. Jag kommer åter-
komma till dokumentationen lite senare. Det övergripande
temat för akterna var »bostaden», men det fanns inget krav
på att vi skulle producera något särskilt rörande det, mer
än att det var ett tema som belystes under flera av akterna.

Petra och jag var i utformningen av ramarna av projek-
tet inspirerade av queerfenomenologen Sarah Ahmed som

talat om vikten av kroppsliga omorienteringar för att ändra makthierarkier i ett rum och möjliggöra för andra erfarenheter att ta plats.⁵ Hon betonar att det är genom att inte riktigt bebo normerna som vi skapar kunskap om dem. Det är först då vi kan se vad vi tar för givet och ändra dem. Hon för fram att det ofta inte räcker med att »ge» folk talutrymme, utan att det även krävs kroppsliga omorienteringar för att möjliggöra fler erfarenheter att ta plats. Hon beskriver det som att »gå vilse» och störa ordningen för att öppna upp för andra förhållnings- och levnadssätt.

På liknande sätt förs det inom kritisk pedagogik fram att det inte räcker med att bjuda in marginaliserade grupper till befintliga sociala rum om vi vill att fler erfarenheter ska ta plats, utan vi behöver rucka på allas vanor.⁶

Detta var något som vi tog fasta på när vi byggde upp ett ramverk för projektet. Vi ville skapa en situation under akterna som var lite obekant och obekvämt så att deltagarna skulle ruckas ur sina vanliga beteendemönster. Det obekväma skulle inte vara otrevligt utan snarare ovant. Ett annat sätt att beskriva det på är att vi försökte *framkalla* skavningar med syfte att väcka en reflektion och att tvinga deltagarna (och oss själva) att ställa nya frågor till situationen och sig själva.

FRAMKALLANDET AV SKAVNINGAR

För att framkalla de här skavningarna skapade vi på olika sätt förskjutningar av dialogsammanhanget. Jag har nedan försökt sammanfatta det i fyra olika sätt som vi skapade förskjutningar på.

1. Förskjutningar av det fysiska rummet

Ett sätt vi gjorde det på var att bygga upp ett fysiskt rum inne i konsthallen som skulle vara »lagom obekant». Vi försökte skapa ett rum som hade inslag av seminarierum, dialogmiljö, konstmiljö och hemmamiljö samtidigt som det inte liknade något av dessa helt. Det blev därför ett rum som saknade de referenser som vanligtvis brukar ange hur vi ska röra oss eller bete oss när vi är där. Idéer för rummets utformning togs fram i två workshops tillsammans med en arkitekt och deltagarna från Tensta-Hjulsta Kvinnocenter (KITH). I sitt utgångsläge bestod rummet av lila väggar, en stor mjuk matta, en bokhylla, golvlampor, stolar och flyttbara bord. Det fanns också 30 vita frottétofflor. Allt gick att flytta på, och varje akt hade sin specifika rumsliga konstellation. I vissa akter fanns det inga möbler alls, och vi låg och satt på golvet, medan det i andra fanns bord och stolar, och i ytterligare andra fanns endast stolar i en cirkel.

2. Förskjutningar av hur vi interagerade med varandra

Till varje tillfälle bjöd vi in olika aktledare. Dessa var personer vars praktik på olika sätt relaterade till dialog, lyssnande och politiska förändringspraktiker. Vissa hade en mer aktivistisk ingång och arbetade med lyssnande för att möjliggöra lokal förändring. Andra hade det som ingång för sin konstnärliga praktik. Ytterligare en annan aktledare forskade på temat genus och bostaden.

Att bjuda in olika ledare för varje akt bidrog också till att förskjuta rummet genom att skapa en situation som hela tiden förändrades. Detta bidrog i sin tur till att vi kom ifrån våra vanliga koreografier och varje gång behövde förhålla

oss till ett nytt sätt att relatera till varandra och situationen.

Att ta in externa dialogledare gjorde också att Petra och jag själva kunde vara med som deltagare i akterna. Vår roll skilde sig givetvis från de övriga, i de att vi hade ett övergripande ansvar, hade mer förhandsinformation och att jag i min forskning skulle skriva om projektet. Genom att ta in externa dialogledare skapades dock en viss obekänthet även för oss då vi inte exakt visste hur de olika ledarna skulle ta sig an akten. Vår roll i förberedelserna och genomförandet skilde sig åt från gång till gång. I vissa akter var vi mer närvarande i planeringen och byggde upp akten tillsammans med ledarna/ledaren medan vi i andra inte hade så mycket insyn i vad som skulle hända alls. Detta hade främst att göra med vad ledarna/ledaren hade för arbetssätt; vissa hade en upparbetad metod och andra byggde upp den specifikt för detta sammanhang. I det sistnämnda fallet var vi med mer i processen. Deltagarna fick i förväg inte så mycket information om vad som skulle hända, mer än ett mail med några förberedelsefrågor eller praktiska aspekter, som att ta på sig en extra tröja för att vi skulle sitta still mycket. Ibland bad vi dem också aktivera tankarna kring en fråga som vi visste att vi skulle ta upp. Tanken med att inte berätta för mycket var att möjliggöra ett ruckande av vanemässiga beteendemönster.

3. Förskjutning från röst till lyssnandet

Ytterligare ett sätt på vilket vi försköt sammanhanget var att vi under akterna i så stor utsträckning som möjligt flyttade fokus från de välartikulerade orden till lyssnandet. Genom att ha lyssnandet som utgångspunkt ville vi rikta uppmärk-

samheten mot dess politiska roll i dialogsammanhang. Medieforskaren Kate Lacey beskriver i *Listening Publics: The Politics and Experience of Listening in the Media Age* hur lyssnandets politiska betydelse inte har fått så mycket uppmärksamhet utan oftare förknippats med något passivt, till skillnad från den talade akten.⁷ I allt lyssnande, menar Lacey, sker dock ett (bort)sorterande, där vissa utsagor får ta form som ljud medan annat sorteras bort som brus. Ett lyssnande innebär med andra ord att det hela tiden sker ett urval där vissa kvaliteter får framträda och ta form medan andra inte bejakas. Vi var ute efter att undersöka lyssnandets roll utifrån just denna utgångspunkt, att behålla nyfikenheten inför varandra samtidigt som vi också ser att varje person överflödar de kategorier vi har för att beskriva hen. Det lyssnande vi var ute efter handlade om att lyssna till ord men också känslor, rytm, tystnader och kroppsspråk.

4. Förskjutning i tempo

Under akterna genomfördes allt i ett mycket långsamt tempo. Det talades fyra olika språk i gruppen och allt som sades översattes. Detta gjorde att det blev en långsamhet, och väntan som inte brukar känneteckna dialogsammanhang.

Samtidigt som det var mycket i akterna som ruckades på hade vi också vissa moment som var återkommande vid varje tillfälle. Deltagarna tog till exempel alltid på sig vita frottétofflor. Vi hälsade på varandra utan att beskriva vårt yrke i början av varje akt. Vi bjöd alltid på mat och fika och vi träffades alltid lika lång tid. Vår tanke var att dessa återkommande moment var viktiga för att skapa viss stabilitet och förutsägbarhet, så att annat kunde få vara i gungning. Om

allt hade varit annorlunda kanske osäkerheten tagit över för mycket och det hade varit svårt att vara närvarande i situationen. Genom att ha dessa rutiner fanns det något att luta sig emot.

AKTERNA

Akterna hade som nämnts olika uppbyggnad och innehåll. Vissa av dem hade mer fokus på övningar där vi försökte komma åt den praktiska och kroppsliga erfarenheten och dela dessa med varandra. Andra akter hade fokus på att föra fram de skillnader som fanns i gruppen gällande bakgrund och livserfarenhet.

Ett exempel på det första var en akt där vi genomförde en gemensam dagboksläsning. Deltagarna fick skriva ned vad de gjort, timme för timme dagen tidigare. Det fick högst vara en mening per klockslag. Under akten läste vi sedan upp detta för varandra, en timme i taget. Vi gick runt i en cirkel där den som vaknat först läste upp vad den gjort och sedan läste alla andra samma klockslag. Vi fortsatte så tills alla hade avslutat dagen. Övningen var ett sätt att synliggöra våra vardagliga rutiner och att få ta del av och spegla dessa mot andras. Det blev ett sätt att få syn på delar av våra vardagsrutiner som är så självklara att de lätt glöms bort. Det blev också ett sätt att synliggöra skillnader i yrkesliv och livsrytm bland deltagarna.

Ett annan akt där vi förde upp och delade kroppslig och erfarenhetsbaserad kunskap var en akt där en koreograf lät alla deltagare dela med sig av varsin vardagsrörelse som vi sedan satte ihop till en gemensam koreografi. Även denna övning blev ett sätt att komma åt våra vanor, att uppmärk-

samma hur kroppen är med i allt vi gör och att den har in-
vanda mönster, och hur olika praktiker medför olika typer
av vardagsrörelser. För att möjliggöra en gemensam kore-
ografi blev vi också tvungna att anpassa våra kroppar till
varandra. Några behövde vila, andra kunde inte göra vissa
rörelser. Det blev därmed ett sätt att relatera sin kropp till
andras i rummet, och se hur våra olika livsbakgrunder på-
verkade kroppens förmågor.

En akt där vi betonade skillnader var den som bestod av
en ljudpromenad i tystnad, ledd av aktivistgruppen Ultra
Red. Vi stannade på några utvalda ställen i Tensta och lyss-
nande till ljud och pratade sedan om deras politiska bety-
delse. Genom detta flyttade vi uppmärksamheten till vad vi
hörde snarare än vad vi såg. Detta blev ett sätt att uppmärk-
samma hur olika ljud kan ha helt olika betydelser för oss
beroende på vad vi har för tidigare erfarenheter. Ett ljud som
för någon signalerade fara kan för andra vara förknippat
med ett barndomsminne. Detta blev också ett sätt att upp-
märksamma hur vi vid samma tillfälle och på samma plats
kan uppmärksamma helt olika ljud.

För att ge en bild av vad akterna handlade om beskrivs
nedan kort deras olika teman och upplägg.

Akt 1. Dansfest

Rehearsals inleddes med en dansfest som organiserades
tillsammans med Sarah Degerhammar och Tanja Tuu-
rala. Degerhammar är en feministisk performanceartist
och aktivist. Tuurala arbetar som koreograf, dansare och
lärare. De hade innan akten samlat ihop vardagsrörelser
från deltagare som vi under akten satte ihop i en gemensam

koreografi. Tanken var att dela vardagliga rörelser med varandras kroppsliga vardagsliv.

Akt 2. Vad hör vi?

Den andra akten organiserades tillsammans med Ultra Red, en internationell grupp som arbetar i gränslandet mellan ljudkonst och politik. Genom pedagogiska metoder för lyssnande vill de väcka frågor kring politisk kamp och sociala frågor. Under de senaste 20 åren har gruppen arbetat i olika lokala grupperingar kring frågor om boende, utbildning, antirasism och migration. Under akten genomförde vi en tyst ljudpromenad där vi delades in i grupper på tio personer i varje. Under en timme besökte vi fem olika platser i Tensta. På varje ställe stannade vi och gjorde en ljudinspelning. Vi satte oss sedan i mindre grupper och gjorde en gemensam mindmap över vilka ljud vi hört var och deras politiska innebörd.

Akt 3: Makt, kropp, rum

Den tredje akten organiserades tillsammans med Carina Listerborn, professor i stadsbyggnad på Malmö universitet, och Ragnhild Claesson, doktorand på Malmö universitet. Listerborns forskning adresserar relationen mellan makt, kropp och rum i relation till social hållbar utveckling. Claessons forskning lyfter fram intersektionella aspekter av kulturmiljöfrågor i stadsutvecklingsprocesser i Malmö. I akten satt vi i smågrupper och delade personliga erfarenheter kring boende och livsvillkor. Vi berättade för varandra om vår första bostad och skapade sedan gemensamma berättelser där vi utgick från våra blandade erfarenheter.

Akt 4: Rörelsernas språk

Koreografen och dansaren Stina Nyberg ledde den fjärde akten. Relationen mellan ljud, musik och rörelser är ett återkommande tema i hennes arbete. I akten var fokus på ett lyssnande till kropp. Vi gjorde olika övningar som adresserade våra kroppar i relation till varandra på olika sätt och som innehöll inslag av meditation, dans och kroppsliga vardagsrörelser. Vi lyssnade till våra kroppar, till våra gemensamma rörelser och till andra ljud i rummet.

Akt 5: Spatial experiences

Den femte akten leddes av konstnären och skådespelaren Ellen Nyman. Den här akten belyste våra olika erfarenheter av fysiska, geografiska och mentala rum, och synliggjorde de olika former av kunskaper som dessa skapat. Fokus var på olika erfarenheter av migration, språk och klass. Under akten gjorde vi olika övningar, som privilege walk, där olikheterna i rummet blev framträdande.

Akt 6: Vardagsgemenskaper

Den sjätte akten organiserades av Tensta Hjulsta Kvinno-center (KITH). Under akten lagade vi mat tillsammans. Alla deltagare fick ta med sig frågor som de ville ställa till de andra i gruppen. Medan vi lagade mat diskuterade vi dessa. Frågorna handlade till exempel om vad ett politiskt lyssnande kan vara och vad vi tycker om att göra på vår fritid.

Akt 7: Terrestrial excursions

Den här akten leddes av ljudkonstnären Hong-Kai Wang, vars arbete involverar frågor om vi kan skapa hem bortom

fysiska rum genom våra minnen. Akten syftade till att minnas gemensamt genom att lyssna till varandras minnen kring död och livet efter detta. I akten fick vi utgå från ett manus som Wang skrivit kring sina erfarenheter av detta och sedan i grupper skriva om det utifrån våra gemensamma erfarenheter. I slutet spelades de nyskrivna texterna upp av två skådespelare.

Akt 8: Känsloernas politik

Sista akten leddes av Petra och mig. Fokus var på våra vardagsrutiner och hur vi kunde förstå dem i relation till varandra. Alla deltagare ombads skriva ned vad de gjorde och kände, timme för timme under en dag. Under akten läste vi upp detta för varandra. Detta var ett sätt att se på vardagslivets organisering.

DOKUMENTATION

Efter akternas slut genomfördes enskilda intervjuer med alla deltagare där de fick prata om sina upplevelser av projektet. Deltagarna (inklusive Petra och jag) hade också möjlighet att, som jag tidigare nämnt, skriva ned reflektioner i en personlig loggbok efter varje akts slut.

När jag avslutade Rehearsals var jag inte helt säker på hur jag skulle använda mig av intervju- och loggboksmaterial i min avhandling. Jag prövade flera olika varianter, med citat från deltagarna, med längre berättelser utifrån deltagarnas berättelser, men upplevde att intervjuerna och loggböckerna var begränsade i att de bland annat inte lyckades fånga situationerna tillräckligt nära. De hjälpte mig inte heller att komma åt det som brändes i organisatörs- och

processledarrollen. Eftersom jag aldrig tidigare genomfört ett projekt som detta var det svårt att i förväg veta vilken insamlingsmetod och dokumentationsform som kunde fånga mina och deltagarnas erfarenheter.

Jag bestämde mig till sist för att skriva fram mina egna upplevelser av Rehearsals i form av gestaltningar. Jag utgick från minnesbilder och mina nedskrivna anteckningar från specifika situationer i projektet som jag upplevt som komplexa och svåra. Dessa reflekterade jag sedan över med hjälp av litteratur.⁸ Detta innebar inte att jag helt övergav intervju- och loggboksmaterialet. Det utgjorde fortfarande ett viktigt bakgrundsmaterial som fanns med mig i framskrivandet. Intervjuerna har också varit viktiga för mig i senare texter där jag reflekterat vidare över projektet, som exempelvis denna.

REFLEKTION OM AKTERNA

Något som många deltagare beskrev i intervjuerna och som även jag upplevde var att akterna i större utsträckning än förväntat satte ljus på den vanemässiga praktiken. Jag reflekterade över hur jag agerade, stod, satt, vad som hände i mig när jag var tyst, när jag pratade, när jag ledde samtalet, när jag släppte och lät rummet vara. Detta fick mig också att se hur jag brukade agera när jag arbetat som dialogledare i olika kommuner. De andra deltagarna beskrev också hur akterna gjorde att de fick syn på hur de brukar bete sig och agera i liknande situationer. Det går att beskriva som att det blev ett reflektionsprojekt där allas reflektionsförmåga över sitt eget görande blev förhöjd.

Något som kom fram i intervjuerna med deltagarna var

svårigheten att gå bortom sina vanor. Många upplevde att det var obekvämt att agera på ett sätt som var ovant. En deltagare beskrev det som att det skapade ett mellanrum. Hon upplevde en dubbelhet i att se mellanrummet som intressant och viktigt att stanna upp i, eftersom det belyste hennes vanor från ett annat ljus och öppnade upp för nya handlingsmöjligheter, samtidigt som det också gjorde situationen konstlad och obekväm.

I avhandlingen gestaltade jag en akt där deltagarna började ta egna initiativ till aktiviteter. Trots att en av utgångspunkterna för projektet var att vi ville öppna upp för oförutsägbarhet, var min direkta reaktion när situationen började bli självorganiserad att så snabbt som möjligt ta oss tillbaka till den i förväg planerade agendan. Jag blev helt enkelt obekväm av att tappa kontrollen. I stunden ville jag tillbaka till den koreografi som jag var van vid från tidigare dialogsammanhang där jag hade pappret med frågorna på och där det fanns en rytm som jag kunde bestämma. Jag reflekterade över denna situation utifrån processledarrollen, att öppna upp för oväntade skeenden kräver att vi håller den osäkerhet som uppstår i att inte veta vad som kommer att hända eller vad vi kommer att höra levande.

En annan lärdom som projektet gav mig var att det snarare än att eliminera makt i relationer mellan deltagare synliggjorde hur asymmetriska relationerna var, men också att asymmetrierna förändrades beroende på vad vi gjorde tillsammans. När vi gjorde kroppsliga övningar ihop var det till exempel några som upplevde det som väldigt enkelt och hade lätt att ta plats i rummet. De beskrev att det gav utrymme för att leka, improvisera och att det tillfälligt gav

dem större handlingsfrihet, medan andra upplevde att de blev väldigt självmedvetna och obekväma. På liknande sätt var det andra som i reflektionsövningarna hade lätt att formulera sig verbalt medan andra blev mer tysta. Asymmetrierna fanns med andra ord hela tiden, men ändrade form.

I reflektionen tillbaka till medborgardialogspraktiken ser jag bland annat värdet av att uppmärksamma olika rumsliga, materiella och språkliga aspekter, att beroende på hur processerna organiseras kan olika saker träda fram och lyssnas till. Det gör att olika »mikroval», som just rums-
lig organisering, frågornas karaktär etcetera är viktiga att beakta och reflektera över.

En annan reflektion är att lyssnandet inte är något enkelt som en bara gör. Det är något som är högst aktivt. Det tar också tid att lyssna till varandra. För att möjliggöra det kan det behövas mer kontinuerliga och långsiktiga dialogplattformar. Om en vill lyssna till sådant som inte endast bekräftar ens blick behöver en också komma i kontakt med och stanna upp i ett obekant tillstånd med sig själv, något som kan vara obekvämt. Som dialogledare är det också centralt att ha en relation mellan aktivitet och passivitet – att både aktivt styra och samtidigt låta situationen »ta form» i sig.

I Rehearsals delade deltagarna inte samma profession. Vi delade alla ett intresse för dialog och politiska samtal, men utifrån olika yrkesbakgrunder. Reflektionerna som vi gjorde under och efter Rehearsals reflekterades därför inte tillbaks till en och samma profession utan till flera olika. De som arbetade i en kommunal kontext som planerare tog med sig saker tillbaka dit, de som forskade om frågor rörande

medborgardeltagande och politiska samtal tog med sig tankar till den kontexten, de som arbetade på Kvinnocenter i Tensta Hjulsta reflekterade kring akterna i relation till hur de kan organisera undervisning och samtal där, jag i min avhandling etcetera.

Det var på så sätt inte ett kollektivt forskningsprojekt i bemärkelsen att vi skrev texter ihop eller att jag forskade på gruppens praktiska kunskap, utan i mitt avhandlingsprojekt var det min egen praktiska kunskap som stod i centrum. I efterhand kan jag se att projektet hade kunnat drivas i en mer kollektiv riktning, där vi producerat material tillsammans. Loggböckerna kunde till exempel ha använts mer ingående och utgjort ett rikare material där vi kunde ha hittat en form för att skriva och reflektera tillsammans kontinuerligt genom projektet.

ATT FORSKA OM SIN EGEN PRAKTISKA KUNSKAP

Att forska om sin egen praktiska kunskap innebär som jag ser det att vara i en dubbel roll. Det är lätt att skriva fram det som att det finns två olika berättarjag, ett yrkesjag och ett forskarjag och att dessa skulle ha olika egenskaper och förhålla sig till situationen på olika sätt. Att forskarjaget skulle vara mer »utzoomat» och förhålla sig till situationen med mer distans.

Här delar jag dock vetenskapsteoretikern Donna Haraways syn att en blick alltid är situerad – alltid kommer någonstans ifrån – och att vi alltid tänker och gör saker i relation till något annat.⁹ Det går med andra ord inte att helt zooma ut och få en helhetsblick, varken i forskar- eller praktikerrollen. Haraway för fram att vi därför behöver fråga

oss vad vi sätter oss i dialog med, vilka historier, relationer och situationer vi tänker andra historier, relationer och situationer med.

Både forskar- och praktikerrollen innehåller ett reflekterande, teoretiserande och praktiserande. Alla praktiker är teoriimpregnerade och vice versa.¹⁰ Forskning är också en praktik som handlar om ett görande och relaterande, som innebär ett bortsorterande och framskrivande. När jag reflekterar kring vad som kom ur Rehearsals kan jag därför se att sådant jag sett som intressant för processledarrollen även gäller i en forskarroll. Vetenskapliga metoder utvecklas aldrig i ett vakuum utan är alltid påverkade av sitt specifika materiella, kulturella och sociala sammanhang. Att förhålla sig till hur den materiella och sociala kontexten påverkar vad som kan komma fram, att öppna upp för oförutsägbarhet etcetera, gäller därför lika mycket för vad jag ser som viktiga förhållningssätt till metod för en forskare som för en processledare.

FÖRSKJUTNINGAR SOM »METOD» FÖR FORSKNING OM PRAKTISK KUNSKAP

Samtidigt som jag ser det som viktigt att dela med sig av förhållningssätt till och exempel på metoder är det också utmanande eftersom jag förstår metod som något som alltid är kontextbundet och omöjligt att manualisera. Metoder är också ofta mycket mer »röriga» än vad de framstår som när en i efterhand ska beskriva dem. Det är därför lätt att det i en text som denna framstår som att varje beslut har tagits i en ordnad och linjär följd när det egentligen skett mer »huller om buller».

Med det sagt vill jag ändå avsluta med några sammanfattande tankar kring hur jag utifrån Rehearsals tänker att förskjutningar potentiellt kan användas, i större eller mindre utsträckning, i forskning kring praktisk kunskap, både om en är intresserad av att forska med utgångspunkt i sin egen praktiska kunskap eller med en yrkesgrupp.

Jag ser att förskjutningar går att använda i större skala, likt Rehearsals, för att experimentera och laborera med en praktik. Genom att flytta ut den från sin vanliga kontext, där det går att pröva att skruva upp vissa parametrar och ratta om så att den blir förvriden, går det att se den i ett nytt ljus. I Rehearsals försköt vi som jag beskrivit parametrar som rytm, tempo, ljud, ommöblering. Det behöver så klart inte vara samma parametrar men genom att förskjuta vissa saker kan en intressant reflektionsyta skapas mot den vanliga praktiken, där vanor och förhållningssätt kan komma upp till ytan, men också nya idéer uppstå. Här är det viktigt att den just inte ligger för nära praktiken utan att den är något annat, att den tillåts vara visionär, radikal eller förvriden, för att det just är när det inte är som det brukar som den vanemässiga praktiken blir belyst.

Att arbeta med att genomföra ett projekt som involverar många personer och som innehåller ett stort mått att prövande ställer dock krav på en förmåga att hålla den osäkerhet som kan uppstå, både i sig själv och hos deltagarna. Det handlar om att skapa ett rum där alla vågar stanna upp i det obekanta och utforska det, att förhålla sig nyfiket till vad som sker i stunden. Min erfarenhet är att det kan behövas mycket struktur och ramar för att möjliggöra det. Att för att kunna möjliggöra att deltagare, och en själv, vågar vara kvar

i ett obekant tillstånd med sig själv och utforska något nytt, behövs det att det finns andra saker som är bekanta och förutsägbara.

Ett annat sätt att använda förskjutningar i mindre skala kan vara att genomföra vissa av de övningar jag nämnt för att sätta igång tankar hos en yrkesgrupp kring den vardagliga eller kroppsliga erfarenheten. Att göra en dagboksövning, ljudpromenad eller att arbeta med vardagsrörelser kan vara ett sätt att få en grupp personer att börja reflektera över sin praktik, som i sin tur kan vara ett intressant underlag att utgå från i fortsatta intervjuer/observationer/samtal.

Jag ser också att små förskjutningarna, som att ta av sig skorna och ta på sig tofflor, att möblera om i ett rum eller att ändra tempot, kan vara intressant att använda sig av för att skapa en samtalsmiljö i till exempel en intervjusituation.

Förskjutningar som dessa kan vara till hjälp i utforskandet av praktisk kunskap eftersom de kan synliggöra det oreflekterade, oartikulerade och ibland vanemässiga handlande som praktiker till viss del består av. På så sätt kan de utgöra en plattform för reflektion om en yrkespraktik. Eftersom de är experimentella skapar de en slags testmiljö, som ger utrymme för att pröva saker som ramarna inte annars tillåter. Ur en sådan miljö kan nya idéer för hur den utforskade praktiken kan förändras komma.

Den ständige nybörjaren

Om reflektion och praktisk kunskap

EVA SCHWARZ

»Inte heller [Gud] kunde få kunskap om sitt medvetande och sitt medvetandehåll annat än genom reflektion» (Husserl 2004 [1913], 223).

Jag är forskare och lärare inom ämnet »den praktiska kunskapens teori». I början av min anställning, för åtta nio år sedan, blev jag alltid lite ställd när någon frågade mig vad »praktisk kunskap» är. Som filosof är jag egentligen van vid denna typ av fråga. Ändå blev jag först osäker. Vanligen svarade jag då med hjälp av ett exempel och jag gör det nog fortfarande. Jag berättar om någon av de yrkespraktiker jag har träffat som handledare på högskolan eller som forskare på fältet och deras berättelser om sin yrkesvardag som sjuksköterska, barnskötare eller polis. Oftast handlar berättelserna om komplexa situationer som kräver ett kunnande i stunden, en förmåga att svara an till en viss patient eller elev. Om kravet att bedöma situationen rätt, här och nu, vanligen under tidspress och utan tid att tänka efter ordentligt. Vissa exempel är så kraftfulla att det är svårt att släppa dem. Som med polisen som ska berätta för föräldrarna att deras barn har dött, eller förskolläraren som med hjälp av humor lyckas vända en stressig situation i förskolans hall med många

barn och ytterkläder till en lekfull och lärorik stund. Det är exempel som inspirerar mig att tänka vidare, som gör att även min läsning av filosofisk litteratur har förändrats. När jag nu läser en text av den tyska filosofen Hannah Arendt om ansvar ser jag polisen eller förskolläraren framför mig, som brottas med ansvaret som formulerats i lagtexter och styrdokument och det ansvar de känner för andra och för yrkesrollen. Jag kan även se hur tänkande och reflektion har en naturlig plats i praktiken. Det är också där, på en förskolegård eller i ett samtal, som de filosofiska frågor om subjektivitet och gemenskap, som jag är intresserad av, ställs på sin spets och förhandlas. Samtidigt har mötet med yrkespraktikerna tydliggjort för mig att ett djupare utforskande av vad det egentligen är som ställs på sin spets är inget som sker på plats, i stunden, under handlingstvång. Det är något som tar tid, som inte nödvändigtvis syftar till att förbättra praktiken i första hand, men som synliggör motsättningar i den och tillåter ett ifrågasättande av den i sin helhet.

Att beskriva »praktisk kunskap» och relevansen med att utforska den är idag inte längre svårt för mig. Om någon däremot frågar mig *hur* jag (eller vi inom ämnet) forskar om praktisk kunskap är svaret inte lika entydigt. Jag skulle säga att forskning om praktisk kunskap kräver reflektion, bland annat. Jag reflekterar tillsammans med andra praktiker eller forskare med eller utan yrkesbakgrund. Det kan vara både i samtalsform, över en fallstudie, i en text jag skriver som nu eller när jag läser en filosofisk text. Det finns något självklart med begreppet. Ändå är det svårt att exakt redogöra för vad reflektion betyder och om jag kan kalla det för en »metod» i en strikt bemärkelse. En annan fråga är

hur begreppet relaterar till andra begrepp som till exempel tänkande, utforskning, beskrivning. Syftet med denna text är att få mer klarhet i detta både för mig själv och förhoppningsvis för andra inom och utanför fältet. Reflektionens roll *för* praktisk kunskap har diskuterats intensivt, både inom kunskapsteori och professions- och arbetslivsforskning.¹ Reflektion som en metod för att forska *om* praktisk kunskap har däremot inte behandlats lika utförligt. Begreppet används brett inom fältets forskningslitteratur, exempelvis för att beskriva ett sätt att få fram och analysera forskningsmaterial,² eller som viktigt för att problematisera forskarens roll i relation till forskningsfältet.⁵ Reflektionsbegreppet används också för att definiera ett mer filosofiskt kunskapskritiskt undersökande av centrala fenomen och begrepp inom fältet.⁴ Dessa olika bruk av begreppet formulerar vissa anspråk på reflektion som en metod för ett systematiskt utforskande av praktisk kunskap. Men det finns kanske en risk att föreställningen om reflektion som en uttalad och systematisk forsknings*metod* bidrar till att förstöra eller hämma just det som reflektionen ska åstadkomma – en tillgång till den praktiska kunskapen. Är det inte just den praktiska kunskapens väsen att realisera sig *i stunden* och därmed i någon mån undanföly reflektionen? Anspråket på reflektion som en metod riskerar att bli en form av efterkonstruktion för att legitimera mitt arbete till exempel när jag skriver ett metodavsnitt eller när jag ska söka forskningspengar utan att det är uttryck för det jag egentligen gör. En relaterad fråga jag brottas med handlar om reflektionens kritiska potential. Är inte reflektion en aktivitet som bryter med det systematiska och ger möjligheten att söka sig bort

från den bestående strukturen för att kunna ifrågasätta den? Ryms allt detta i samma begrepp? Ska vi utgå från olika reflektionsbegrepp eller ska vi tvärtom begränsa oss till en viss definition? En huvudfokus i texten kommer att ligga på frågan om och på vilket sätt reflektionen som bedrivs inom *olika* praxisfält skiljer sig från den reflektion som bedrivs i en vetenskaplig kontext.

Jag utgår från en bred och vardaglig förståelse av »reflektion» som jag sedan fördjupar med hjälp av den framställning av olika former av reflektion som filosofen Edmund Husserl utvecklar, bland annat i första boken av *Idéer till en ren fenomenologi och fenomenologisk filosofi*.⁵ Fenomenologin spelar traditionellt en stor roll inom forskningen om praktisk kunskap. Inte bara som ett filosofiskt perspektiv på kunskap⁶ men även som grund för kvalitativa forskningsmetoder som till exempel »fenomenologisk livsvärldsforskning»,⁷ »interpretative phenomenological analysis»⁸ eller »phenomenology of practice»⁹ som används inom forskningsfältet praktisk kunskap eller närliggande fält. Att se på den fenomenologiska metoden som en (empirisk) metod bland andra är jag dock tveksam till. Jag begränsar därför här min användning av det fenomenologiska perspektivet till ett metaperspektiv för att belysa olika former av reflektion och deras möjliga funktion i forskningen om praktisk kunskap.

De exempel jag använder mig av i texten kommer uteslutande från så kallade »mellanmänskliga yrken» och huvudsakligen från skolans eller förskolans värld. Det sista beror helt enkelt på att det är den praktik som jag är mest förtrogen med, som forskare, högskolelärare och förälder

till förskolebarn. En del exempel är tagna från förskolepedagogers egna texter, som har skrivits under den erfarenhetsbaserade förskollärarytbildning på Södertörns högskola,¹⁰ en del kommer från mina egna studier där jag inom ramen för ett forskningsprojekt observerat både barn och pedagoger på en förskola i en stad i närheten av Stockholm och i Berlin.¹¹ Även om exemplen till en stor del kommer från ett praxisfält är mitt syfte med denna text mer generell: att diskutera reflektion som metod för att undersöka praktiskt kunskap. Men vad är »praktisk kunskap» som forskningsobjekt?

REFLEKTION OCH PRAKTISK KUNSKAP

Praktisk kunskap beskrivs ofta i form av ett omedelbart handlande, där den kunniga har förmågan att handla rätt i situationen utan att behöva stanna upp och reflektera över vad som egentligen ska göras och hur det ska göras.¹² Det är till skillnad från teoretisk kunskap just ett kunnande som realiserar sig i att veta *hur* man ska handla i en specifik situation och låter sig inte enkelt översättas i propositional kunskap i form av ett »veta att».¹⁵ Reflektion är här något som latent hotar handlandet, som har potential att förstöra den omedelbara handlingskunskapen. När man stannar upp i handlingen och börjar tänka över den kan flödet brytas och handlingens omedelbarhet förstöras. Detta är en erfarenhet jag är ytterst bekant med, till exempel när jag kör bil och plötsligen börjar reflektera över hur kroppen förmår koordinera de olika rörelserna som krävs för att styra ratten, dosera gasen och växla. Själva reflekterandet leder till att greppet runt ratten blir ostadigt. Då gäller det att snabbt

rikta uppmärksamheten mot något annat, för att kunna fortsätta körningen på ett säkert sätt. Också i mellanmänskliga möten kan en reflekterande hållning vara destruktiv. Vi kan exempelvis tänka på en situation där en psykiater istället för att lyssna till en patient genast börjar reflektera över en möjlig diagnos som passar personen. Detta är inte enbart ett yrkesetiskt problem, utan i slutändan också en kunskaps-teoretisk fråga om hur psykiatern i sitt yrkesutövande får tillgång till patientens berättelse. Eller för att säga det mer pragmatiskt: Att kunna se den enskilda patienten är en förutsättning för att bedöma dess tillstånd och i längden för att sätta rätt diagnos.¹⁴

Å andra sidan framställs en kunnig praktiker inom kunskapsteorin och professionsforskningen också som någon som kan reflektera *i* situationen och över den, som har en förmåga att handla på ett sätt där både ett reflekterande avvägandet av sina beslut och ett retrospektivt reflekterande över praktiken ingår i en professionell handlingsprocess.¹⁵ Om vi tittar på hur en skicklig förskollärare bemästrar en situation där ett barn som ska skolas in bara gråter och gråter så träffar hen många beslut som bygger på reflektion och eftertanke.¹⁶ En gång bestämmer hon sig för att ta upp barnet, en annan gång närmar hon sig barnet med en leksak, en tredje gång gör hon ingenting och låter föräldern vara den som torkar tårarna. Det är många små justeringar och funderingar som gestaltar handlingsförloppet. Även för aktören själv är det nog inte enkelt att avgöra var gränsen mellan genomförandet av handlingen och funderandet/reflekterandet går. Reflektionsakten kan vara så kort att den som tittar på (och kanske även den som handlar) inte mär-

ker den. Kanske sker den i form av ett kort tvekan i armbågen innan hon tar upp barnet eller ett kort blickutbyte med föräldern som leder till att hon låter bli att ta upp barnet?

I många fall visar sig det dock inte i själva situationen om det verkligen var ett kunnigt sätt att bemästra den. Även om definitionen av den praktiska kunskapen är att den förverkligar sig *i* handlingen så är frågan om huruvida just det föreliggande handlandet utmärks av kunnighet inte alltid enkel att avgöra. Frågan om pedagogen har lyckats i situationen med det gråtande barnet besvaras exempelvis inte bara av att hon faktiskt lyckats trösta barnet, att det har slutat gråta. Det kan tvärtom vara så att det var viktigt för barnet att få gråta. För pedagogen handlar utmaningen i situationen om något annat eller något mer än att trösta barnen. Det handlar för henne om att etablera en relation med barnet. Om hon har lyckats med det visar sig inte i stunden. Ändå vill jag påstå att det är i relation till det gråtande barnet som kunskapen »att kunna bygga upp en relation till ett barn» realiserar, inte i reflektionen över den.¹⁷

Reflektion som praxis och frågan efter utgångspunkten

Reflektion är idag i många mellanmännsliga yrken en explicit del av praktiken. Själva reflekterandet är en praktik som tränas och utövas individuellt och kollektivt.¹⁸ Som del av det så kallade »systematiska kvalitetsarbetet», ska den gemensamma reflektionens fokus ligga på att förbättra eller effektivisera praktiken.¹⁹ Den kollektiva reflektionen är i sin form en egen och oftast målstyrd praxis som förutsätter ett annat kunnande än det professionella handlandet i relation till barn eller patienter. Den ställer krav på att formulera sig,

att sätta ord på det som är problematiskt och att lyssna på andras tankar. Ändå är den en del av den övergripande verksamheten. Den tränas redan under utbildningen och är som allt kunnande något man kan misslyckas med. Reflektion är alltså också en del av den praktiska kunskapens teoris forsknings*objekt* som del av yrkeskunnande. Ett forskningsprojekt kunde just undersöka vilken roll reflektion spelar i en verksamhet, vad den syftar till och hur den genomförs mer eller mindre skickligt.

Frågan som vi ska belysa här är dock en annan, nämligen vari skillnaden består mellan reflektionspraktiken inom praktiken och ett vetenskapligt reflekterande utforskande av praktiken och det egna handlande. Ett första svar är att reflektionen inom praktiken har ett annat syfte och sammanhang än ett vetenskapligt reflekterande, det kan handla om att lösa ett problem eller om att förbättra praktiken. Ett utforskande reflekterande syftar däremot till en förståelse av det som ligger bakom problemet. Detta kan inte ske i stunden, ad hoc, eller i en organiserad verksamhet som styrs av effektivitet och måluppfyllning. En sådan reflektion kan inte stanna inom praktiken, även om det är praktiken som fält som är dess utgångspunkt. Men, kan man invända, en stor del av forskningen som bedrivs om olika yrkesfält syftar också till att förbättra det. Är inte även det åtminstone en del av forskningens motiv? En annan möjlig invändning handlar om förståelsen av en praktik som ett slutet fält. Även under det mest pressade reflektionsmöte på en arbetsplats, kunde man argumentera, finns det potential för en typ av reflektion som överskrider den pragmatiska dimensionen. Detta kan exempelvis vara fallet när den kollektiva reflek-

tionen misslyckas. När man inte kommer fram till en lösning. Det kan finnas något just i problematiken som visar på behovet av en annan typ av reflektion; när forskolläraren till exempel börja ifrågasätta inte bara det sätt på vilket hon skolar in ett barn, utan också rutinen och kraven på effektivitet i dess helhet. Om hon gör det framstår hon nog som besvärlig. Ändå kan det just i misslyckandet finnas en öppning som möjliggör ett vidare undersökande.

De flesta som börjar undersöka sin eller någon annans praktik har redan med sig reflektionsvanor. Det är svårt att ändra riktningen på reflektionen, exempelvis från problemlösning till ett mer öppet undersökande. Den »erfarna praktikern» som börjar undersöka sin praktik visar sig här som nybörjare. Det är en ovan situation. Här är hen oftast beroende av andra som ställer frågor, som kräver till exempel en mer noggrann beskrivning av en situation för att kunna förstå vad det handlar om. Det kan - enligt mina erfarenheter - vara fördelaktigt om de, som frågar, inte kan så mycket om praktiken i fråga. Det är de »okunnigas» frågor som öppnar nya perspektiv. Samtidigt finns det mycket den okunnige inte ens förstår som problematiskt, som kräver ett insiderperspektiv.

En liknande problematik uppstår när en forskare med en viss ämnesbakgrund, som jag, ska ta sig an att undersöka en praktik som jag inte är bekant med. Som nybörjare inom fältet som observerar en situation, läser en fallbeskrivning eller ett intervjuutdrag förstår jag inte nödvändigtvis från början vad situationen handlar om och syftar till. För mig som är tränad i filosofi och därmed ett sätt att handla och tänka, väcker situationen frågor som kanske inte alls

är centrala för praktiken eller som är otroligt basala. Jag observerar till exempel en undervisningssituation inom ett forskningsprojekt där mina forskningskollegor och jag undersöker lärarens praktiska kunskaps kollektiva dimensioner. Mitt intresse ligger i samspelet mellan gruppen av lärare i en undervisningssituation. Jag ser hur läraren pratar med en av de andra lärarna och sedan med en elev, hur eleverna bär runt böcker och skriver något. Men jag ser ingen »undervisning». Åtminstone inte från början. Situationen är i sin form ovan för mig, jag förstår (ännu) inte vad det handlar om. När jag reflekterar över situationen med en forskarkollega, som själv har varit lärare, märker jag hur olika vi ser på den. Olikheten beror på oss som personer och de olika erfarenheter vi har med oss när vi tar oss an fallstudien, men den beror också på de skilda blickvanor vi har skaffat oss genom vår professionella träning. Den största skillnaden mellan perspektiven består inte enbart i *vad* vi ser i situationen utan i det vi inte ser. Det är helt olika saker vi saknar i situationen och som blir en anledning till att börja reflektera.

Den som börjar forska om en viss yrkespraktik, kan hitta sin utgångspunkt och motiv för reflekterande i en konkret situation inom praktiken. Praktiken själv erbjuder dock inte sfären för att kunna reflektera över problemet i relation till praktiken i sin helhet. Detta inte bara på grund av praktikkens faktiska restriktioner vad gäller tid och utrymme, utan även av epistemologiska skäl: För att kunna få grepp om praktiken som sådan, som situation, måste jag överskrida den. Detta betyder inte att jag måste lämna den bakom mig helt och hållet. Tvärtom: Det är det praktiska livet som ger

föda till reflektionen, det är där det finns ett motiv till reflektionen. Ändå finns det en viss ambivalens i detta. Den som reflekterar lämnar sina sysselsättningar för stunden, samtidigt är det där reflektionen kan ta sin utgångspunkt. Reflektionens sfär är ingen annan värld i en rumslig-fysisk mening, men i en metafysisk bemärkelse. Jag vill förstå reflektion här som ett sätt av avlägsna sig och sedan fästa sig i något som har varit. Detta förutsätter en aktivitet, som lämnar det omedelbara bakom sig och vänder sig mot något annat, frånvarande, eller som sätter det närvarande i en annan kontext, till exempel i en situation som jag minns. I vissa fall bestämmer jag mig för det, men det kan också ske spontant, vara något jag utsätts för. För vårt sammanhang betyder det att det inte är i förväg bestämt var den vetenskapliga reflektionen tar sitt avstamp: i yrkespraktiken, på en promenad eller i en filosofisk text.

Den som forskar om en praktik utan att själv ha varit en del av den har andra förutsättningar att börja reflektera. Till exempel kan hen börja närma sig praktiken genom deltagande observation eller genom att läsa berättelser eller fallstudier. Kan man även kalla det för reflektion om man inte själv har varit med om situationen? Om jag bara läser om den eller lyssnar på någon som berättar om den, till exempel i en intervjusituation? Som jag skrev inledningsvis i texten finns det berättelser från olika personers yrkesvardag som jag inte kan släppa, som jag återvänder till. Jag har inte varit med i situationen, i en fysisk mening, men jag har läst den, och i läsningen har jag erfårit situationen, inte som en aktör, utan som en åskådare eller ett vittne. Det samman gäller när jag lyssnar på någon som berättar om sin yrkes-

vardag eller läser en fallstudie. Dessa konstituerar mer eller mindre förmedlade erfarenheter av en situation. Motivet för reflektionen över situationen kommer dock möjligtvis ur ett annat sammanhang än praktikens, ett sammanhang jag är förtrogen med, till exempel ett begrepp som jag funderar över, eller egna erfarenheter och handlingssituationer i mitt eget liv, som läsningen leder mig till. Detta gör att andra saker framträder i reflektionsprocessen för mig än för en annan som själv har varit med om samma eller likande situationer, saker som den före detta yrkespraktikern kanske aldrig har tänkt på och inte heller anser vara relevant. Ett samarbete mellan forskare med olika bakgrund, där man gemensamt reflekterar över en situation, är då inte alltid oproblematiskt. En förutsättning för samarbetet handlar om att explicitgöra det man redan förutsätter som »givet».²⁰ Inte bara för sig själv utan också för och om den andre. »Reflektion» är ett sådant begrepp vi oftast tar för givet även om det inte alls är självklart vad som egentligen menas med det. Det är något vi oftast bara förutsätter, liksom jag gör i denna första del av min text. Det gäller att avväga var gränsen för det man kan kallar för reflektion går, eller var man själv vill dra gränsen. En utgångspunkt för forskningen om praktisk kunskap är till en viss del att handskas med det man är förtrogen med. Men detta kan just göras i mötet med det man överraskas av, med det man inte alls förstår. Som nybörjaren kan man tillåta sig att ställa ovanliga frågor, som kan öppna nya perspektiv, som ser det som den så kallade experten inte längre ser.

Deskription och reflektion

Förskolläraren och forskaren Nina Eriksson beskriver i en essä om inskolningen på förskolan svårigheten med att *förklara* för en nybörjare, här en praktikant, hur man skolar in ett barn. Hon skriver utifrån sin egen praktik som en erfaren pedagog, som har skolat in hundratal barn.²¹ Hon förstår sig själv som kunnig, själva »kunnandet» verkar dock inte låta sig extraheras:

Min nya kollega blir frustrerad på mig. »Men du som har arbetat så länge och haft så många inskolningar borde väl kunna säga hur jag ska göra?» Jag skruvar på mig. »Ja, det är klart, men det är så olika från barn till barn. Det beror på vilken kontakt du har fått med barnet och föräldrarna. Vi har en mall på hur inskolningen på ett ungefär kommer att se ut, men utmaningen är att anpassa inskolningen efter det nya barnet. Det är situationen som bestämmer hur du går vidare.» Jag ser hur min kollega himlar med ögonen åt mitt svar. Jag förstår henne. Mitt svar besvarar inte hennes frågor.²²

När praktikanten borrar vidare och efterfrågar allmänna regler eller begrepp för det hon gör blir hon ställd, som hon själv skriver.²³ Hon kan dock i sin essä *beskriva* flera handlingssituationer där hon skolar in barn. En stund är barnet mottagligt för lek, en annan stund inte. Ett barn gillar ett visst leksaksdjur, ett annat barn söker sig till de äldre barnen i gruppen. Erikssons beskrivningar av de olika situationerna gör tydligt hur pedagogen i texten, som i hennes fall är hon själv, bemöter olika barn och föräldrar på olika sätt. Den visar dock också på ett visst risktagande. Pedagogen svarar i de olika situationerna an så gott hon kan på barnets

gråt, skratt, blickar, kroppsrörelser, på föräldrarnas närvaro och stämningen i rummet. Hon är inte bara tvungen att bemöta det som händer direkt framför henne. Beskrivningarna visar även att hon måste förhålla sig med en viss öppenhet i relation till situationen. Öppenheten ligger både i tiden innan barnet kom till förskolan, som påverkar dess möjlighet att finna sig tillrätta på en ny plats, och i barnets framtid på förskolan som kan visa sig på olika sätt, beroende på hur inskolningen går. Ett barn som aldrig gråter vid inskolningen kan, det vet pedagogen i berättelsen genom tidigare erfarenheter, markera sin osäkerhet och sorg över separationen från föräldrarna veckor senare. Öppenheten ligger också i barnets uttryck som inte är lätt att tolka, i faktumet att de än så länge är främlingar inför varandra:

Han tittar på mig och sen upp på mamma. Så glider han ner från mammans knä. Han tar kossan och säger »muu, muu». Jag svarar: »Ja, så låter kossan muu, muu». Pär tittar på mig, ställer ner kossan och tar upp fåret. Vi säger båda »bää, bää». Han flyttar sig närmare mig. Vi börjar leka en »tack och varsågod lek» med djuren. Han ger mig ett djur, jag tackar och lämnar tillbaka djuret med ett varsågod, så håller vi på en stund fram och tillbaka. Sen får Pär syn på brandbilen som står på golvet en bit bort. Han går mot bilen och låter »tut, tut, tut». Därefter sätter han sig på golvet mitt bland de andra barnen och leker med brandbilen.²⁴

Eriksson beskriver pedagogens kunnighet i relation till detta. Man måste kunna avläsa situationen i sin enskildhet och öppenhet och samtidigt bemästra inskolningen rutinerat och på ett effektivt sätt. Inskolningen, som Ericsson beskriver den, handlar om att bygga upp mänskliga relationer och

om en rutin som måste avklaras i tid, det är nya barn som kommer, det är andra barn som måste tas om hand. Detta är mycket intressant ur ett pedagogiskt-didaktiskt perspektiv men det finns även en intressant metodologisk aspekt i det hela och det är det jag är intresserad av här.

Erikssons beskrivningar *av* pedagogens kunnande är resultat av flera minnesakter. Hon återvänder till olika situationer och beskriver dem på ett sätt som gör dem levande igen, också för mig som läser berättelsen. Hon förklarar inte varför hon gjorde som hon gjorde, men rekonstruerar situationen ur hennes dåvarande perspektiv. Själva beskrivningen förutsätter en vändning mot situationen och det innebär redan en reflexiv akt. Även om jag inte skulle säga att själva beskrivningen är en form av reflektion,²⁵ så utvecklar beskrivningen ett visst perspektiv på världen, där vissa saker framträder och andra stannar i bakgrunden, där föremål, som leksaksskon, står i ett sammanhang som bara den som beskriver är förtrogen med. Där saker och ting får sin mening just i detta sammanhang: en leksak framstår som ett föremål med tröstande kraft och en blick framstår som frågande. Det är ett visst perspektiv på världen som blir synligt. Deskriptionen tar sin utgångspunkt i en reflexiv akt, men kan som deskription av en situation bli objekt för vidare reflexiva akter, vilket Ericsson gör i sin text. Men berättelsen ger också mig och andra underlag för reflektion, där jag kan återvända till situationen och göra min egen läsning av den.²⁶

Reflektionens paradox

Även om den skickliga beskrivningen gör situationen levande igen och motiverar till ett vidare utforskande finns det ett brott mellan själva beskrivningen av handlingssituationen och ett utforskande av den som ett forskningsobjekt. Brottet har inte med författarens förmåga att beskriva att göra utan med »praktisk kunskap» som forskningsobjekt. Som forskare verkar man hamna i ett något paradoxalt utgångsläge: Den praktiska kunskapen realiserar sig just *i* en situation, i handlingen. Den ligger i förmågan att göra något, till exempel just nu, när jag knappar in de här raderna i min dator eller när pedagogen i Ericssons berättelse sträcker fram leksaken. Men jag kan inte ta fast i själva handlingen eller beskrivningen *som ett kunnande*. Här verkar jag vara beroende av en ytterligare reflexiv akt som överskrider handlingssituationen, som riktar sig mot den. Så fort jag dock riktar mitt fokus reflexivt mot det jag gör, eller mot situationen via beskrivningen, försvinner det jag precis fokuserade på och något annat uppstår. Situationens omedelbarhet hamnar ur fokus. Handlingen i vilken kunskapen potentiellt realiserades ersätts av en annan handling, en reflektionshandling som tar den före detta handlingen som sitt akt-objekt. Detta är en förutsättning och nödvändighet för att kunna beskriva handlingssituationen och därmed för att kunna göra den tillgängligt för forskningen. Samtidigt försvinner i reflektionsakten just den dimension av handlingen som är relevant, nämligen dess öppna och omedelbara karaktär. Handlingen går från en akt som levs igenom till ett (reflektions-)objekt. Reflektionen kommer alltid »för sent» och missar därmed något väsentligt. På det sättet

riskerar beskrivningen av handlingen i efterhand att bli till en *efterkonstruktion*. Detta vill jag kalla för *reflektionens paradox*.

I relation till beskrivningen har den som beskriver sitt eget handlande ingen privilegierad position jämfört med någon som bara har observerat situationen eller läst om den. Den har bara ett *annat* perspektiv på situationen. Det som är viktigt här för mig är att »reflektionens paradox» inte bara gäller själva det kunnande som ska undersökas, utan också kunskapssubjekten. Så fort subjektet lämnar sin handlingsposition tappar det den omedelbara tillgången till sitt kunskapsobjekt, den blir till en representation av situationen. Situationen är inte längre närvarande. En representation är som en bild, den är något vi kan titta på, men som vi inte är med i. Samtidigt gör blicken på bilden, som en blick på situationsbeskrivningen att vi ser andra aspekter, aspekter som vi inte ser när vi är mitt i. Vi kan även låta blicken vila på vissa saker, titta närmare, gå ifrån bilden och återkomma till den igen.

Att det vi reflekterar över är frånvarande kan tyckas vara en trivialitet som all empirisk forskning har att kämpa med. Låt mig därför kort avsluta avsnittet med att sammanfatta vad som är speciellt för vårt sammanhang: Praktisk kunskap är en kunskap som krävs av och uppstår i en handlingssituation, men i den visar sig den inte »som kunskap». Följden blir att så fort jag vänder mig reflexivt mot situationen och försöka formulera den som ett kunnande tappar jag situationsbundenheten. Den metodologiska »lösningen» på problemet är deskription. En (skicklig) beskrivning av situationen kan levandegöra situationen och därmed visa på

var behovet av kunnande uppstår. Dock förutsätter även beskrivningen en reflektionsakt. Perspektivet jag intar när jag beskriver är ett annat än det jag intar när jag är i situationen. Jag vänder mig mot en situation som har hänt och överskrider den därmed. På det viset förlorar mitt forskningsobjekt, handlingskunskapen, sin aktkaraktär. Den andra poängen som jag vill göra här rör relationen mellan beskrivning och kunskap. Själva beskrivningen av en situation ger inte något entydigt svar på frågan om situationen verkligen var ett uttryck för kunskap, i vårt fall om pedagogen har lyckats med inskolningen av barnet i fråga. Det visar sig kanske i en annan situation, mycket senare när barnet har en lycklig och utvecklande tillvaro på förskolan. Detta leder oss dock vidare till frågan efter vad vi menar med en »lycklig tillvaro»? För att formulera ett handlande som ett kunnande måste vi överskrida situationen reflexivt och koppla den till kriterier som gör att situationen kan formuleras som exempel på ett kunnande. En inskolning anses i en viss teoretiskt kontext som lyckad och därmed som uttryck för ett kunnande till exempel när en »trygg anknytning» mellan pedagog och barn har etablerats. Men är det då ett teoretiskt perspektiv som i slutändan bestämmer det som vi tidigare kallade för »praktisk kunskap»? Det verkar som om vi behöver tydliggöra reflektionsbegreppet som jag nu har använt mig av i en mer vardaglig mening: Vari består till exempel skillnaden mellan reflektion utifrån ett handlings- eller erfarenhetsperspektiv och utifrån ett mer teoretiskt perspektiv? Här anser jag att den klassiska fenomenologin och dess analys av olika reflektionsformer kan vara till hjälp.

MELLAN ERFARENHET OCH REFLEKTION: ETT FENOMENOLOGISKT PERSPEKTIV PÅ PRAKTISK KUNSKAP

Enligt fenomenologins förfader Edmund Husserl ska filosofin ägna sig åt en »kritisk reflektion» av vetenskapen och dess gräns.²⁷ Filosofin står dock inte utanför kravet på vetenskaplighet och metodisk stringens. Tvärtom. Som »sträng vetenskap» ska filosofin också granska sig själv och sina egna metoder »istället för att naivt ge fritt utlopp åt den filosofiska driften».²⁸ Med reflektion menas här en själv-reflektion över de egna förutsättningarna. Det finns ett stort patos i Husserls anspråk att filosofin ska vara grundläggande för vetenskaperna. Men det han egentligen menar med detta är att det behövs ett metaperspektiv som granskar relationen mellan olika teoretiska perspektiv på världen och dess förankring i och relevans för »livsvärlden». Filosofin står då inte i en konkurrenssituation med de empiriska vetenskaperna som exempelvis psykologi om den bästa förklaringen men formar ett perspektiv utifrån vilket man kan diskutera på vilket sätt olika vetenskapliga perspektiv belyser olika aspekter av samma fenomen eller inte.

För fenomenologin är frågan om själva början, om hur man kommer in i ett filosofiskt tänkande, ett av de stora temana. Som filosof, skriver den franske fenomenologen Maurice Merleau-Ponty, är man alltid nybörjare. Det filosofiska arbetet är ett experiment som alltid måste förnyas.²⁹ Om man är intresserad av vad tänkande eller vetandet är ur ett filosofiskt perspektiv, kan man inte enbart förlita sig på det som redan har tänkts, eller på ett system av tankar eller »kunskaper». Dessa förutsätter redan tänkandet eller vetandet. Utmaningen är att analysera själva fenomenet som det

framträder i en akt av tänkande eller vetande. Detta är dock inget vi kan göra *inom* den vardagliga erfarenhetens sfär. I den är vi riktad mot de saker och ting vi tänker på och inte mot själva tänkandet som sådant. För att synliggöra exempelvis »tänkandet som sådant» krävs (och detta är en central tes inom fenomenologin) ett radikalt perspektivbyte där det som alltid redan förutsätts i våra vardagliga relationer till världen, sätts ur spel, eller som Husserl skriver »i parentes». ⁵⁰ Det medför ett perspektivbyte som inte riktar sig mot saker och ting *i* världen, utan mot relationen *i* vilken »värld» och »subjekt» framträder, ett perspektiv på perspektiv. Perspektivbytet, den så kallade »fenomenologiska reduktionen», innebär dock inte att kunskap reduceras till de akter genom vilka någon vet eller kan något. Att kunskap visar sig *i* akter av kunnande betyder inte att den kan reduceras till dem. ⁵¹ Det fenomenologiska perspektivet ställer snarare frågan efter *relationen* mellan (kunskaps-)akten och objektet *i* vilken akt-objektens *mening* träder fram för ett subjekt, utan att det ena skulle kunna reduceras till det andra. Det fenomenologiska perspektivet tillåter oss exempelvis att fråga var skillnaden består mellan hur ett kunskapsobjekt träder fram som kräver ett teoretiskt kunnande, till exempel tolkningen av en provtagning, och framträdandet av ett kunskapsobjekt som kräver (främst) ett praktiskt kunnande, till exempel en människa som lider. Ändå kan det vara samma patient som ska behandlas medicinskt, men på olika sätt. På detta vis är den fenomenologiska filosofin snarare antireduktionistisk. Med »reduktion» menas här själva perspektivbytet från »objekt *i* världen» till »objekt som det visar sig» *i* skilda perspektiv. Situationer, andra människor, objekt och världen visar

sig på många olika sätt, inte bara i omedelbara varseblivelse-akter eller kunskapsakter, utan oftast i varierande grad av evidens, förmedlade via begrepp, andras berättelser och begränsade av de olika teoretiska och praktiska perspektiv som jag och andra möjligtvis kan inta på dem.

Husserls kända diktum »till sakerna själva» innebär alltså inte en tillbakagång till »den rena erfarenheten» befriad från all begreppslighet eller deskription, som den fenomenologiska metoden ibland reduceras till.⁵² Fenomenologin är i strikt bemärkelse överhuvudtaget inte intresserad av någons specifika subjektiva erfarenheter eller av sakförhållanden, *Tatsachen*. Den är snarare en transcendentalfilosofisk grundläggning som intresserar sig för bland annat erfarenhetens eller subjektivitetens strukturer som sådana. Detta är strukturer som vi alltid redan (implicit) förutsätter när vi talar om en viss erfarenhet, en viss subjektivitet, ett visst fall av objektivitet eller av verklig kunskap. Perspektivbytet innebär inte bara ett byte av fokus men också av intresse. För detta har Husserl i sina senare verk från 20-talet myntat begreppet »intresselös åskådare» (»unbeteiligter Zuschauer»⁵⁵) i relation till den vardagliga, eller i Husserls terminologi, den *naturliga* världen. Den ointresserade åskådaren har befriat sig från den »naturliga inställningen» med sin naiva tro på världens objektiva existens och är fri från praktiskt engagemang och intressen. Hen är därmed i en position som möjliggör en förståelse av den naturliga världen som ett »resultat» av det transcendentala egots konstituerande akter. Det »transcendentala egot» är ett (empiriskt) subjekt ur ett transcendentalt-fenomenologiskt »reducerat» perspektiv. Det är så att säga subjektivitetens allmänna

form, eller för att säga det mindre kantianskt: Jag tänker mig det fenomenologiskt reducerade fenomenet som en röntgenbild; de transcendentala strukturerna är skelettet som behövs för att bygga upp ett perspektiv på världen. Att inta ett fenomenologiskt perspektiv beskriver Husserl i sin bok *Cartesianska meditationer* som en *transcendental reflektion* till skillnad från de *naturliga reflektioner* som vi utför i det vardagliga livet, där vi tänker över saker, reflekterar över oss själva och andra (§ 15).⁵⁴ Frågan är dock om ett sådant radikalt perspektivbyte överhuvudtaget är möjligt.⁵⁵ Skulle inte detta förutsätta en »blick från ingenstans», ett gudliknande perspektiv som kan se allt, även sitt eget seende?

Detta är svåra filosofiska problem och min text ska inte bli en ren introduktion till fenomenologin.⁵⁶ Frågan om den transcendentala och den naturliga reflektionen är dock relevant för vårt sammanhang. För det första är den fenomenologiska filosofins analys av olika former av reflektion viktig för mitt syfte att skilja en mer vardaglig och bred förståelse av reflektion från ett mer metodiskt-systematiskt reflekterande. Här inställer sig nu frågan om den fenomenologiska reduktionen är något vi måste utföra för att kunna forska om praktisk kunskap? Är det den transcendentala reflektionen i Husserls mening vi är ute efter? Mitt svar är nej. Det som den fenomenologiska metareflektionen dock gör är att den tillåter oss att ställa frågan efter reflektionens förutsättningar. I det första avsnittet av min text argumenterade jag för att forskningen i praktisk kunskap förutsätter ett perspektiv som överskrider den praktiska sfären. Detta kräver en form av reflektion som inte bara syftar till att lösa problem eller effektivisera praktiken, utan en reflektionsform som kan

sätta delar i relation till praktiken som helhet, enskilda erfarenheter och situationer i relation till idéer och begrepp. Här befinner sig den som vill utforska praktisk kunskap metodologiskt i ett spänningsfält mellan filosofi, empirisk forskning och praktikens villkor. Det fenomenologiska perspektivet öppnar inte bara för frågan om reflektionens olika former och struktur men även för frågan om förutsättningen för reflektion och om reflektionens utgångspunkt i erfarenheten. Det fenomenologiska metaperspektivet kan vara en utgångspunkt för att analysera och granska vetenskapliga sammanhang och begrepp som är grundläggande för många professioner. Om vi återgår till vårt exempel med inskolningen ovan, så används här utvecklingspsykologiska eller pedagogiska begrepp som beskriver och kvalificerar vuxen-barn-relationer (som t.ex. »anknytning» eller »barnsyn») för att tolka och bedöma pedagogiska handlingar. Dessa begrepp kan inom en disciplin eller en profession få sitt eget liv. Faran är här att de blir självklarheter, som en del av verkligheten och inte längre något med vars hjälp man kan analysera den. En fenomenologisk kunskapskritik innebär att fråga sig hur relationen mellan barn och vuxna konstitueras genom olika teoretiska begrepp och vilka (praktiska) erfarenheter som ligger till grund för begreppen. Skilda teoretiska och praktiska perspektiv formas av och formar själva erfarenheter. De definierar vissa och osynliggör andra.

Ett vidare erfarenhetsbegrepp

En av fenomenologins viktigaste teser är att vi har erfarenheter inte bara av saker och ting utan också av abstrakta

former, begrepp och idéer. Idéerna finns inte i en idévärld bortom vårt erfarenhetsrum och är inte bara tillgängliga genom abstraktion, men de är närvarande i våra liv. För att kunna inse detta måste vi bredda vår förståelse av »erfarenhet». Att erfara världen betyder inte bara att vi ser, hör, smakar, luktar men också att vi tänker, minns, önskar eller föreställer oss saker. Det är genom våra sinnen (som empirismen säger) som vi har kunskap om världen, men det är inte bara de sinnliga föremålen vårt medvetande riktar sig mot, utan även idéer och former.⁵⁷ Jag kan tänka på abstrakta former, som exempelvis en triangel, men också på begrepp som »anknytning» eller »rättvisa». Dessa begrepp är redan operativa i våra handlingar. När jag talar om »triangel» eller »rättvisa», menar jag inte bara just den gula triangulära klossen som ligger framför mig, eller den situation där jag ska ge klossen tillbaka till barnet som just lekte med den, men jag kan även relatera till triangeln som sådan, eller rättvisan som sådan. Även de minsta barnen visar en förståelse av det begreppsliga när de handskas med former och situationer där triangeln eller rättvisan efterfrågas. Begrepp, idéer, förhoppningar och till och med teorier är en del av vårt erfarenhetsliv, liksom kaffekoppar och leksaker.

Genom våra erfarenheter är vi alltid riktade mot och inblandade i världen. Detta kallas inom fenomenologin för »intentionalitet». ⁵⁸ Jag hör inte bara, men jag hör *något*, jag ser inte bara men jag ser *något*. Det betyder att erfarenheten aldrig bara är »subjektiv», om man med detta menar en »inre sfär» som tillhör ett subjekt. Det är *genom* erfarenheter ett subjekt tar del av den *intersubjektiva* världen. I erfarenheten är subjekt och värld, jag och andra sammanflätade.

Erfarenheter är dock inte bara erfarenheter av världen, de är också alltid *någons* erfarenhet, de är upplevda av någon utifrån en viss punkt i världen som denne förkroppsligar här och nu. Detta gäller även »delade erfarenheter», vi delar dem utifrån olika perspektiv. Även om jag här betonar erfarenhetens akt-karaktär har den alltid aktiva och passiva dimensioner: den passiva dimensionen tar överhand till exempel när jag överväldigas av ett fruktansvärt ljud och den aktiva när jag anstränger mig för att höra vad som sägs i rummet bredvid, när jag riktar min uppmärksamhet mot just den dimensionen av världen som man kan höra. Jag använder mig här av begreppet »erfarenhet» och inte »medvetande» eller »upplevelse» för att betona de intersubjektiva och kroppsliga dimensioner som ordet medför, men också för att det är detta begrepp som oftast använts som centralt i kunskapsdiskursen, till exempel när det talas om »erfarna praktiker». Det jag menar med »erfarenhet» här är dock mer grundläggande. De erfarenheter jag här talar om i en fenomenologisk bemärkelse kan man egentligen inte »ha» i strikt mening, man lever genom dem.

Dessa erfarenheter formas av våra tidigare erfarenheter. Vårt erfarenhetsliv består inte av distinkta enheter, men är ett oavbrutet strömmande av nya erfarenheter som avlöser varandra. Det är svårt att säga var det ena erfarenhetsmomentet slutar och nästa börjar. I detta strömmande är det vissa saker som hamnar i förgrunden, som träder fram eller som jag riktar min uppmärksamhet mot, medan andra stannar i bakgrunden. När jag sitter här och skriver, är jag fokuserad på skärmen, eller egentligen på mitt skrivandes flöde. Om det går bra hamnar allt annat i bakgrunden:

rummet, ljudet utanför, tvättmaskinen som piper. Det sammanhang i vilket vissa erfarenheter görs kan vi kalla för en erfarenhets*horisont*. Den yttre erfarenhetshorisonten för mitt skrivande är just rummet och allt runtomkring, medan den inre horisonten, som tillhör mitt skrivande, min text, består av avsnittet dessförinnan som jag inte är helt nöjd med, begreppen som kommer ur en viss tradition, egna tidigare tankar och det som andra har skrivit, som jag försöker arbeta in i texten. Om vi tittar på en erfarenhetshorisont ur ett tidsperspektiv så är den aldrig helt och hållet min egen. Jag delar den med andra, med min familj när vi äter middag tillsammans, mina kollegor osv. I samvaro och samtal med andra tar jag del av deras erfarenheter, deras sätt att prata och resonera. Min erfarenhetshorisont är även alltid formad av andras tidigare erfarenheter, exempelvis i form av traditioner och begrepp. Om man har levt ett tag, om man har arbetat i ett visst fält i många år och gjort vissa saker många gånger så gör man även upprepade erfarenheter. Man kan säga att de tidigare erfarenheterna blir en del av nutida erfarenhetsakter. Det är som en flod som formas genom vattnet som strömmar genom den, som formas av sedimentationen, av stenar och pinnar som fastnar.⁵⁹ På detta sätt präglas även ens professionella perspektiv, genom ett upprepande av liknande erfarenheter, typer av handlingar, samtal, teorier man har läst, tankar man har ältat. Genom att vistas i ett visst rum, en viss situation, i ett visst kollektiv av kollegor upprepande gånger. Det påverkar inte bara *vad* jag gör i framtiden, vad jag i framtiden förväntar mig av en situation, men också *hur* jag ser, hur jag känner och handlar.

att vi inte kan tala om »rena» erfarenheter som det ibland görs i diskursen om fenomenologi som en möjlig forskningsmetod. Den fenomenologiska analysen av erfarenhet, som jag har försökt mig på ovan, erbjuder ingen väg »tillbaka» till erfarenheten »bortom all teori», men kan hjälpa oss att se på vilket sätt erfarenheter alltid redan är formade och förmedlade av tidigare och andras erfarenheter, av teorier, begrepp, idéer.

*Naturlig inställning, teoretisk inställning och
den fenomenologiska inställningen*

Det egna perspektivet är inte ostrukturerat, men förverkligar sig till en stor del i vanor. Olika subjekt har genom sitt liv tillägnat sig vissa »habitualiteter», det vill säga vanemässiga sätt att se, handla och tänka. Det sätt på vilket jag ser på världen, som privatperson såväl som i mitt professionella liv, är präglad av mitt tidigare liv, av tidigare erfarenheter, men också av olika former av kunskap. Jag har till exempel lärt mig några främmande språk och det gör att jag har förmågan att förstå människor runt omkring mig när de talar svenska eller engelska. Att ingå i en profession innebär att lära sig särskilda vanor, och att därigenom ingå i ett yrkeskollektiv. Tidigare erfarenheter eller ett studium av andras systematiserade erfarenheter gör även att den yrkeskunniga ser sammanhang mellan vissa situationer, förväntar sig vissa saker och därmed kan reagera på dem innan de inträffar. Därför kan hen också bli överraskad. En sak som vi utgår från i vårt vardagliga liv är att vi delar en gemensam värld med de människor vi lever med. Även om vi oftast har olika uppfattningar om hur vi bör tolka situationer, är det

inte så att jag börjar tvivla på denna fundamentala tro på en gemensam värld. Husserl kallar vårt habituella sätt att rikta oss mot världen för »inställning». Han formulerar sina teser om olika inställningar i paragraferna 27–32 i *Idéer I*.

Paragraf 27 med titeln »Den naturliga inställningens värld: jag och min omvärld», börjar med en meditation i jag-form, där Husserl beskriver den omedelbara erfarenheten av att sitta vid sitt skrivbord och erfarenhetshorisonten runtomkring.⁴⁰ Man kan säga att det är en beskrivning av en manligt nittonhundratalsfilosofs arbetsplats:

Jag kan låta min uppmärksamhet vandra, från det skrivbord jag just ser och ger akt på, genom de osedda delarna av rummet bakom min rygg, till verandan, vidare ut i trädgården, till barnen i bersån osv., till alla de objekt om vilka jag just nu »vet» att de befinner sig här eller där i den omedelbara omgivningen jag är medveten om – ett vetande som inte rymmer något begreppsligt tänkande och förvandlas till ett klart åskådande först genom att uppmärksamheten vänds mot det, och även då blott partiellt och för det mesta högst ofullkomligt.⁴¹

Den inställning vi befinner oss i när vi lever vårt praktiska liv tillsammans med andra kallar Husserl för »den naturliga inställningen». Den bygger just på tron att vi delar en gemensam värld. Den naturliga inställningens »generaltes» är att vi har del i samma värld och världen är oberoende av mina varseblivningar, den finns där. Det är ett slags naiv realism som präglar den praktiska världen. I denna inställning möter vi inte bara saker och ting, utan ting *av värde* för oss, som står i ett meningssammanhang. Husserl skriver:

»Världen är hela tiden 'förhanden' för mig, och jag ingår själv i den. Därvid är denna värld inte där för mig som en blott *sakvärld*, utan med samma omedelbarhet är den där som en *värld av värden och nyttigheter, en praktisk värld*».42

Inom »den naturliga inställningen» kan vi inta andra inställningar som leder till en modifikation av världen vi har framför oss. Vi kan till exempel inta en »teoretisk inställning». Husserls exempel på en theoretisk inställning är »den aritmetiska inställningen». Om jag är aritmetiskt inställd öppnas den aritmetiska världen för mig, världen av tal och relationer mellan dessa. Skillnaden mellan »den naturliga inställningen» och »den theoretiska inställningen» är att »den aritmetiska världen» bara är där så länge jag är »aritmetiskt inställd».45 Den aritmetiska världen är en ideal värld av aritmetiska objekt. Inte alla människor har en förmåga att inta en aritmetisk inställning, ändå är det inget som ett enskilt subjekt kan konstituera. En theoretisk inställning är en inställning som konstitueras av ett kollektiv av teoretiker och olika traditioner som avlöser varandra. Även den theoretiska världen är alltså en delad värld och ingår i den naturliga inställningen, det är så att säga ett specialperspektiv vi kan inta. Inom den allomfattande »naturliga inställningen» kan andra inställningar bli tematiska, till exempel när jag genomför ett inställningsbyte från det praktiska livet till det theoretiska. Detta sker exempelvis när någon slutar ställa sig frågor om hur hen ska lösa ett problem praktiskt och börjar ställa frågor om problemets förutsättningar. Det är i själva övergången som inställningen blir tematisk eftersom det är andra aspekter av verkligheten som visar sig. Det är därför en nybörjare på ett område har en potential att se saker

som experten inte längre ser, och därmed kan synliggöra själva perspektivet eller inställningen som sådan. Detta gäller även när experter inom olika teoretiska eller praktiska områden träffas. Jag tänker på seminarier på magisterprogrammet i praktisk kunskap, när olika yrkesutövare diskuterar en situation. I mötet mellan olika perspektiv blir olika habitualiserade inställningar tydliga; en psykolog ser något annat i en situation än en konstnär eller pedagog.

Om vi återvänder till situationen med förskolläraren så kan man prata om en *professionell inställning*. Det är möjligt att jämföra pedagogens professionella blick med aritmetikerns inställning. Här ser man både likheter och skillnader: Den professionella blicken öppnar – likt den teoretiska – upp för en korrelerande värld av varseblivningar, känslor, handlingar som bara uppstår om man har tränats i ett visst sätt att se och tänka. Den som inte har tränats i och om professionen ser inte på samma sätt. Världen som korrelerar den pedagogiska inställningen är dock, olikt aritmetikens, inte en i grunden ideal värld. Visst formar idéer, begrepp och teorier om barnens lärande och utveckling det sätt på vilket pedagoger uppfattar barnen, situationer och sitt eget handlande. Teoretisk kunskap om neurofysiologi kan till exempel göra att ett visst barns beteende kan sättas i ett sammanhang. Det teoretiska perspektivet kan leda till konsekvenser för det pedagogiska. Det professionella perspektivet får dock inte reduceras till ett teoretiskt. Detta skulle innebära en naturalistisk feltolkning av det pedagogiska, där det som ska bemötas eller tolkas förväxlas med det med hjälp av vilket det görs: begrepp, metoder, teorier. ADHD är exempelvis inte en egenskap ett barn har, men ett diagnosverktyg med hjälp

av vilket pedagoger kan få tillgång till handlingsalternativ. Detta betyder inte att en teoretisk inställning är irrelevant för det professionella perspektivet, men att de måste sättas i relation till varandra. Här ser vi även skillnaden mellan pedagogik som en praktik och som ett forskningsämne. Att handla pedagogiskt betyder då att kunna inta ett perspektiv på själva situationen i sin enskildhet och att sätta det i relation till begrepp och teorier, det vill säga en förmåga att skilja det individuella barnet som är diagnostiserat med ADHD från ADHD som en diagnos och verktyg för att möta just detta barn. Att kunna byta mellan dessa olika perspektiv, det teoretiska och det praktiska, ingår, skulle jag säga, i förmågan att inta en professionell inställning.

Själva perspektiven framträder dock inte i handlingen, i utförandet av professionen. När en professionsutövare beskriver en situation, till exempel i form av en berättelse, blir teoretiska och praktiska perspektiv bara implicit tydliga. Det är vissa saker som skrivs fram, medan andra utgör bakgrunden. I Nina Ericssons beskrivningar av inskolningen är det mycket fokus på föräldrarna, vad de gör, hur det tittar, rör sig osv. Detta tycker jag är överraskande, det var inte det jag hade förväntat mig att en berättelse om en inskolning skulle handla om. Beskrivningen har dock en potential att låta det som verkar viktigt eller problematiskt för professionen träda fram. Ändå leder beskrivningen av världen som framträder för en pedagog oss inte till en beskrivning av själva perspektivet, eller inställningen som sådan. För att göra olika inställningar explicita som distinkta inställningar krävs ett ytterligare steg. Detta steg liknar det filosofiska perspektivet på världen som Husserl kallar för »fenomenologisk inställ-

ning». Den fenomenologiska inställningen är ett perspektiv på perspektiv, och alltså en form av reflektion. Fokuset skiftar från världen som en produkt till själva processen där världen framträder på olika sätt utifrån olika perspektiv. I *Idéer I* beskriver Husserl denna process utifrån ett individualistiskt perspektiv, det är subjektets, cogitots, akter som ligger till grund för processen som han beskriver den. Vägen han väljer här (i andra verk opererade han med delvis skilda tillvägagångssätt) förutsätter subjektets byte av inställning från vad som visar sig till *hur* något visar sig. Metaperspektivet ska tydliggöra det korrelativa sammanhanget mellan *hur* något visar sig och *vad* som visar sig. Subjektet är inte längre intresserat av saker och ting i den naturliga världen men av den »väsensmässiga» relationen mellan perspektiv (eller inställning) och sakens framträdande. Det som Husserl kallar för den »fenomenologiska inställningen» kräver en form av reflektion som gör att korrelationen mellan inställning och värld framträder, vilken är mycket mer grundläggande än den typen av reflektion som bedrivs när man är intresserad av att utforska olika professionella perspektiv. Att vända sig till själva relationen mellan perspektivet och världen och undersöka dess struktur inbegriper för Husserl ett radikalt perspektivbyte, en vändning bort från den transcendenta (och därmed praktiska) världen. Det är här den empiriska sfären slutar (här ingår både det praktiska livet och det teoretiska handlande som de empiriska vetenskaperna utför), och den transcendentalfenomenologiska inställningen i form av en kunskapskritik börjar.

Reflektion över immanenta och transcendenta objekt

Detta förutsätter ett visst sätt att se på subjektivitet. Subjektet, som det förstås här, har en förmåga att inta olika inställningar och att genomföra ett perspektivbyte som låter det vända sig mot sig själv i form av en reflexiv akt. Förutsättningarna för reflektion beskrivs av Husserl i kap 3.2 i *Idéer I*. Ett subjekt lever genom sina erfarenheter. Vi är dock enligt Husserl inte »inlåsta» i erfarenhetsströmmen. Varje erfarenhet kan *i princip* göras till objekt för reflektion. Reflektionen tar alltid sin utgångspunkt i den naturliga inställningen, i erfarenheten och är motiverad av den, men har sin grund i den mänskliga friheten: »För varje upplevelse som inte ligger i blickfånget finns en ideal möjlighet att bli det som jaget 'blickar mot': jaget riktar en reflektion mot upplevelsen, den blir nu ett objekt för jaget.»⁴⁴ Varje reflektionsakt tar avstamp i erfarenheten och är själv en erfarenhet och därför något som levs genom. Reflektionen kan dock i sin tur göras till objekt för en högre ordningens reflektion: »Reflektionerna är i sin tur upplevelser och kan som sådana bli underlag för nya reflektioner, och så in infinitum.»⁴⁵ För Husserl är en reflektionsakt en intentional akt av den högre ordningen, det vill säga en akt där ett subjekt tar sina egna akter som objekt. »Aktbegreppet» måste här förstås i en vid mening; det är inte handlingar i mer inskränkt mening som avses (Husserl skriver sällan om handlingar) men olika sätt på vilket ett subjekt i ett här och nu riktar sig mot världen.

Husserl betonar reflektionens temporala karaktär. Och det är här det jag ovan kallade för »reflektionens paradox» uppstår. Erfarenheten vi reflekterar över är inte given »här och nu», men i ett annat moment, före reflektionen. Det är det som gör reflektionen så svår. Reflektion är en upple-

velse som riktar sig mot förflutna upplevelser. Minnet är en form av reflektionsakt. Jag minns det jag själv varseblev. Subjektet som minns en varseblivelse och den som hade varseblivningen är ett och samma, men utgör olika delar av minnesakten. Själva reflektionen genomför på detta sätt en självdistinktion, samtidigt som subjektets självidentitet upprätthålls genom denna form av minnesakter. Det reflekterande subjektet riktar sig mot ett delmoment av sig själv. Det reflekterande subjektet är själv oreflekterat men inte omedvetet. Även om jag inte reflekterar över det, formar detta subjekt den »subjektiva polen» av varje akt. Ett reflekterande tänkande kan bara överskrida sig själv, dvs. rikta sig mot sina akter, om det sätter gränser för sitt reflekterande, om det begränsar sig själv. I reflektionsakten riktar jag mig bara mot vissa aspekter av mitt tidigare medvetna liv. Om ett reflekterande subjekt riktar sig mot sina egna tidigare akter så kan det ändå inte återskapa en ursprunglig enhet mellan det som reflekteras och det subjekt som reflekterar. Självet överskrider sig själv i reflektionen och »missar» sig själv, dvs. utgångspunkten för reflektionen i varje akt av reflektion. Om vi återvänder till vårt exempel med pedagogen som varseblir ett barn, så är det nu två subjekt vi talar om: det som reflekterar, i Husserls terminologi *cogitot*, och det som varseblir, hennes *alter ego*. Det är dock inte möjligt att genom den reflexiva akten skapa en enhet av båda två. Reflektionsakten skapar en distinktion som inte går att överbrygga, men som kan bli objekt för ytterligare en reflexiv akt.

146 För vårt sammanhang är två aspekter centrala i relationen till självdistinktionen: för det första tydliggör den fe-

nomenologiska analysen att »reflektion» inte nödvändigtvis betyder »självreflektion». Genom reflektionen överskrider ett subjekt sig självt och tar sina egna erfarenhetsakter till objekt, dock inte på ett sätt som tydligt avgränsar något som skulle kunna kallas för »själv» eller »subjekt». Man kunde även säga att reflektionen bara undantagsvis tematiserar aktens (implicita) subjekt. Om vi till exempel tänker på en klassisk reflektionsakt som tar sina egna akter som objekt, en minnesakt, så är den ursprungliga aktens »subjekt» inte nödvändigtvis tematiskt i själva minnesakten. Om jag tänker på något jag gjorde igår, så riktar sig minnet mot mina handlingar i en viss situation med andra människor, till exempel ett samtal. Det är inte jag som subjekt som är i centrum av mitt minne, utan handlingar som tar plats i ett intersubjektivt rum. Ändå är reflektionen, och detta är den andra aspekten som är viktig för vårt sammanhang, begränsad och formad av mitt subjektiva perspektiv. Min tillgång till det som reflekteras över är förmedlad via mina tidigare erfarenheter. Den ger mig inte samma evidens, samma närvaro som själva varseblivningen i situationen, men gör att jag kan tematisera den. Reflektionen utövar alltid en modifikation av själva de erfarenheter eller medvetandeakter det reflekteras över. Husserl kallar detta, lite missledande tycker jag, för »inre varseblivning».⁴⁶ Reflektionen lämnar alltid en blind fläck. Om vi försöker rikta uppmärksamheten på den så skapar vi en ny blind fläck, nämligen den ort från vilken vi reflekterar, ad infinitum. Ändå har det skett en förskjutning. Genom att inta ett reflekterande perspektiv på en situation kan jag göra mitt eget perspektiv tematiskt, jag kan sätta det i relation till situationen.

I paragraf 38 av *Idéer* gör Husserl en distinktion mellan olika typer av reflektion: reflektion över *immanenta objekt* och reflektion över *transcendent objekt*, som är intressant för vårt sammanhang. *Immanenta objekt* introduceras som objekt vars betydelser är »subjektiva», som tillhör det intentionala cogitatos medvetandeström, till exempel känslor, tankar, värden, trosföreställningar, drömmar, idéer. Ett exempel på ett immanent objekt som man kan reflektera över är övertygelse. Immanenta objekt har sitt varande *som* medvetande, medan transcendent objekt är manifesterade *i* medvetandet, är »världsliga». Reflektion över *transcendent objekt*, riktar sig mot saker som är en del av den intersubjektiva värld som subjektet riktar sig mot, t ex föremål i tid och rum, handlingar, samtal. »Transcendent» betyder att det ingår i objektets betydelse att det »transcenderar», det vill säga överskrider, en individuell, subjektiv akt. För vårt sammanhang betyder det att en reflektion som ska hjälpa oss att analysera ett kunnande som ett praktiskt kunnande kan rikta sig både mot själva handlingen i det intersubjektiva rummet, det som har gjorts, de föremål som har använts, och mot det som har tänkts, det som handlingarna syftade till, de idéer som den handlande riktade sig mot, en möjlig inre bild eller en vision som ligger till grund för handlingen.

Om jag ska försöka applicera denna distinktion på en möjlig skillnad mellan reflektion som sker inom professionen/praktikens ramar och reflektion som sker inom den vetenskapliga praktikens ramar så pekar det mot två väldigt olika typer av reflektion. Att reflektera teoretiskt över en praktik innebär till exempel att reflexivt explicit-

göra de »immanenta objekt», övertygelser, idéer, ideologier, begrepp, som formar professionen och att sätta dem i relation till de »transcendent objekt», som utgör professionens intersubjektiva handlingsfält, patienter i behov av omsorg, barnen i behov av kunskap osv. Det som är sammanflätat i praktiken kan på detta sättas analyseras och relateras till varandra.

En annan dimension som kännetecknas av en skillnad mellan praktisk och teoretisk reflektion och som bygger på relationen mellan transcendent objekt och immanenta objekt är den mellan reflektion över delar och över helheter. Helheter ges inte som transcendent objekt i världen, som t ex en viss professions övergripande mening, vilken inte är förverkligad i den enskilda verksamheten, men som är ett ideal eller en utopisk idé om hur det »kunde vara». »Helheter» är immanenta objekt. Inom praktikens ramar reflekteras det över enskildheter, exempelvis över en viss situation, i relation till helheter som »verksamheten» eller ett barns »bildningsprocess». Ändå har vi aldrig helheter framför oss på samma sätt som delarna. Vi kan föra ett samtal över »verksamhetens» brister och gemensamt reflektera över hur vi kan förbättra dem. Genom detta kan vi skapa oss en gemensam förståelse för vad vi menar med »verksamheten» i sin helhet. Jag kan dock också börja reflektera ensam eller tillsammans med någon annan över »helheten» i relation till begrepp som är centrala för vår förståelse av helheten. Här ser jag snabbt att en reflektion över relationen mellan delar, situationer, och helheten (verksamheten) inte räcker till. Beroende på vilka begrepp jag fokuserar på uppstår olika relationer. I vissa fall är det begreppen som konstituerar »helheter».

Man kan till och med säga att en vetenskaplig reflektion över enskilda aspekter förutsätter att jag kan sätta enskildheter i relation till helheter. Detta kräver ett reflekterande över det som Husserl kallar »immanenta objekt», alltså begrepp och idéer som formar en praktik eller dess syfte. I många fall är det begrepp som strider mot varandra. Om jag nu till exempel undrar hur pedagogen i vårt exempel mötte barnen under inskolningen på ett sätt som uttrycker ett praktiskt kunnande så kan man fråga sig i relation till vilken motsättning detta kunnande står. Ur ett pedagogiskt eller utbildningsvetenskapligt perspektiv kan man ställa frågan om på vilket sätt hennes handling förverkligar ett *pedagogiskt* handlande, ett handlande som bidrar till barnets bildning samtidigt som det introducerar det till utbildningsinstitutionens allmänna form. Ur ett *psykologiskt* perspektiv är det begrepp som »utveckling» och »anpassning» som kan rama in praktiken. Det är dock möjligt att man upptäcker en verksamhet som är strukturerad på ett sätt som motarbetar den professionella praktikens uttalade syfte. Till exempel om inskolningens struktur visar sig formad efter ekonomiska snarare än pedagogiska principer. Detta är inte platsen för en utläggning av dessa frågor. Det jag vill säga är att ett professionellt fält definieras av att den enskildes perspektiv alltid står i relation till ett större perspektiv. Vari detta består är en del av den teoretiska diskursen som överskrider själva professionen och som kräver en form av reflektion som riktar sig mot praktiken som sådan.

En tredje aspekt vad gäller relationen mellan de olika former av reflektion som Husserl skriver fram handlar om relationen mellan teori och praxis som fält. Inom den praktiska

kunskapens teori talar vi ofta om »de erfarna praktikerna»; det är de som har erfarenheten och handlingskompetensen. De är bra på att handla helt enkelt. Detta betyder dock inte att praktiken är fri från teorier och begrepp. I själva verket är praktiken också »teoriladdad». Dock öppnar inte alla så kallade teoretiska perspektiv upp för att »se». Reflektionen som jag är ute efter ska inte bara tolkas som ett (teoretiskt) distanstagande, men också som ett sätt att medvetandegöra de begreppsliga inslag som formar praktiken eller står i kontrast till den befintliga.

REFLEKTION SOM FORSKNINGSMETOD?

Forskningen om praktisk kunskap tar oftast sin utgångspunkt i någons konkreta erfarenhet, eller i en situation där det som ska utforskas till en viss del är transparent för kunskapssubjektet – i vårt fall yrkeskunskapen. Det finns dock olika typer av forskare inom fältet. Jag skulle påstå att de olika gruppernas forskningsintressen och deras motiv och betingelser för att inta en reflekterande hållning skiljer sig från varandra. Alla är redan tränade i ett visst sätt att tänka eller forska, har redan vissa reflektionsvanor. Detta skapar från början en pluralitet av olika sätt att forska, forskningspraktiker och metoder som grundar sig i olika teoretiska och praktiska perspektiv.

I detta sista avsnitt vill jag med utgångspunkt i mina tidigare funderingar införa tre former av reflektion som är relevanta för ett utforskande av praktisk kunskap: praktisk reflektion, teoretisk reflektion och kunskapskritisk meta-reflektion. Distinktionen sammanfaller dock inte med den mellan teori och praktik. Även en stor del av reflektionen

som bedrivs inom yrkespraktiker är teoretisk. Jag definierar här »praktisk reflektion» som reflektion över praktikens innehåll och syfte. Den praktiska reflektionens föremål är handlingar och situationer. Syftet med denna form av reflektion är att komma fram till förändringar/förbättringar av praktiken eller situationen. Dessa kan ha formen av effektivisering. De kan också vara kritiska till ett effektiviseringsfokus. Det kan till exempel handla om frågan om huruvida det inte är bättre att låta förskolebarnen ta maten själva istället för att dela ut den till dem. Det förstnämnda tar mycket längre tid men värderar barnen som (lärande) subjekt, och inte som några vars behov ska tillfredsställas.⁴⁷ Den praktiska reflektionen når sin gräns när någon exempelvis börjar sätta idén om »effektivitet» i relation till idén om »självständighet».⁴⁸ Reflektionsprocessen kan leda till att själva förutsättningarna för situationen ifrågasätts. Detta är början av ett teoretiskt reflekterande som fortfarande äger rum inom praktiken men som överskrider den *faktiska* föreliggande praktiken. Reflektionens innehåll är inte själva situationen som den har varit. Situationen blir till en »bild» för något annat, i detta fall en exemplifiering av två motstridiga ideal som inte går att uppfylla: effektivitet å ena sidan och barnens självständighet å den andra. Problemet kan inte lösas inom ramen för situationen. En övergång till en mer teoretisk form av reflektion har inletts.

En annan skillnad mellan teoretisk och praktisk reflektion ligger i själva den situation i vilken man befinner sig, det handlar om *kontexten* för reflektionen. Med detta menar jag här inte nödvändigtvis den fysiska omgivningen, till exempel skillnaden mellan att sitta vid matbordet med

en grupp barn eller ensam vid ett skrivbord. Jag menar också sammanhanget för själva reflektionens form och innehåll, som jag har utvecklat i avsnittet om den fenomenologiska reflektionsteorin. Liksom praktiken konstitueras av en mängd traditioner, av en historia och av kulturella skillnader, så är även den teoretiska reflektionens sfär inget tomt rum. Här syftar jag inte bara på de olika begrepp och tolkningsmodeller som präglar praktiken, men också på det sätt på vilket man bedriver vetenskap och teoretiskt arbete. Det handlar om frågan om vem man reflekterar med, i vilket reflektionssammanhang man befinner sig och vilka spelregler som råder. En central regel för »vetenskap» eller »teori» är rationalitet. I en väldigt basal mening betyder det att jag måste kunna visa för andra hur jag egentligen har tänkt. Att visa detta förutsätter också ett kunnande, som dock är distinkt från det kunnande som professionen kräver. Detta fordrar, som jag skrev ovan, en förmåga att sätta det enskilda i relation till helheten, att kunna relatera begrepp till fenomen och vice versa. Att reflektera teoretiskt förutsätter på något sätt även ett val: Nu ska jag sätta mig och reflektera. Detta gäller även om mina teoretiska reflektioner tar sin utgångspunkt spontant i en viss dysfunktionalitet inom praktiken, eller om jag »drabbas» av reflektionen mitt under ett görande.

En utmaning med forskningen i den praktiska kunskapens teori är att ta utgångspunkten i det konkreta och enskilda och sätta det inte bara i relation till olika begrepp eller förklaringsmodeller som olika teoretiska perspektiv har att erbjuda, utan också att explicitgöra på vilket sätt den enskilda erfarenheten redan är formad av och befol-

kad av begrepp och teorier. Ett kunskapskritiskt metaperspektiv kan tydliggöra hur olika teoretiska och praktiska inställningar till en situation, t ex en pedagogisk eller en psykologisk inställning, konstituerar olika meningssammanhang. Den kunskapskritiska metareflectionen skiljer sig från teoretisk reflektion, som den bedrivs inom olika vetenskapliga discipliner som utbildningsvetenskap eller utvecklingspsykologi, i det sätt på vilket man reflekterar och vad man reflekterar över. (Detta betyder inte att den kunskapskritiska reflektionen inte kan vara en del av disciplinernas forskningspraxis.) Till exempel när vi undersöker hur en pedagog bemästrar en situation där ett barn har svårt att släppa en förälders hand, är det intressanta inte om det är ett exempel på en »ambivalent anknytning», utan hur situationen förändrar sig om vi tittar på den ur detta perspektiv. Jag skulle säga att som forskare i den praktiska kunskapens teori består utmaningen i att inta ett meta-perspektiv inte bara genom att genomföra en deskriptiv rekonstruktion av situationen, utan också genom att uppmärksamma de möjliga teoretiska perspektiv som man kan inta på situationen. På detta sätt är den praktiska kunskapens teoriers perspektiv intresserad och beroende av andra teoretiska perspektiv och ämnen. Det gäller att fördjupa sig i dem och försöka förstå dem. Positivt sagt utmärker sig den praktiska kunskapens teori genom en perspektivpluralism.

Men det är här problematiken med den »ständiga nybörjaren», som jag döpte min text till, uppstår. Att inta ett forskande meta-perspektiv för att få grepp på sitt eget perspektiv betyder att man intar ett nytt perspektiv som man inte alls är lika förtrogen med som med själva praktiken. För att få grepp

om ett visst perspektiv måste vi bryta upp vårt vanliga sätt att se på världen och börja på nytt. Nybörjaren är motiverad att reflektera eftersom det vanemässiga handlandet inte sällan leder fel, i bästa fall till en erfarenhet av motstånd. Om reflektionen är en metod med en viss (oundviklig) struktur så måste dock var och en hitta sin ingång till reflektionen. Detta kan även betyda att »kasta sig in i en praktik» man kanske aldrig har tänkt på, där inte bara en »värld» framträder med okända tekniker, föremål och rutiner, men också ett visst perspektiv på världen genom vilken tekniker, föremål och rutiner får en viss mening. Jag måste lära mig att se vilken funktion till exempel en viss leksak, en viss rörelse med handen har ur ett visst professionellt perspektiv. Det är olika saker som motiverar reflektionen och det är olika aspekter som hamnar i reflektionens fokus. En insikt som vi kan göra med utgångspunkt i »reflektionens paradox» är att vi inte kan stanna i reflektionen. Reflektionen leder inte till en nystart men i bästa fall till en förskjutning.

EN SLAGS SLUTSATS

Vad har jag då kommit fram till? I den första delen av texten ställde jag frågan om skillnaden mellan ett praktiskt reflekterande som syftar till lösningar på problem som uppstår i praktiken och ett vetenskapligt reflekterande. Jag har beskrivit reflektionen som något vi vardagligt gör när vi försöker minnas något eller som ingång i en beskrivning av en situation. När vi forskar om praktisk kunskap börjar vi oftast med konkreta situationer i form av en beskrivning som vi reflekterar över. Det kan man säga är ett första steg in i ett metodiskt arbete med en situation, som ska undersökas.

»Situationen» är så att säga »materialet» för vår undersökning. Men den är från början ingen »situation». Inom praktiken, som ska undersökas, löper allting på, »situationer» avlöser varandra, det är inte tydligt när en situation slutar och en annan börjar. Det är bara när vi reflexivt överskrider situationen som den får sin form. Samtidigt gör reflektionen över situationen att den förlorar den öppenhet som just karakteriserar situationen.

Det finns en skillnad i formen och syftet för reflektionen. För att kunna få grepp om det professionella perspektivet och de olika potentiellt motstridiga teoretiska och praktiska perspektiv som ryms i det (eller inte) krävs ett slags meta-perspektiv. För att se vilka begrepp som är operativa och vilken »värld» som korrelerar med den professionella inställningen i fråga måste vi överskrida den. Begrepp, teorier eller rutiner som konstituerar en del av praktiken sätts ur spel. Detta kan även betyda att man ställer en fråga om själva praktikens mening, det jag ovan kallade för »helheten». På detta sätt har forskningen en kritisk potential.

I textens andra del introducerade jag ett Husserlianskt perspektiv på erfarenhet och reflektion. Husserl förstår reflektion som en högre »mental akt». Det är genom reflexiva akter som vi kan vända oss mot erfarenheten, mot världen, rikta en blick mot den. Detta låter kanske motsägelsefullt. Hur kan vi genom att distansera oss reflekterande från erfarenheten fånga den? Som jag inledningsvis skrev, så anser jag inte att fenomenologin själv är en metod för att utforska praktisk kunskap, men snarare ett perspektiv som kan hjälpa oss att se förutsättningar för den praktiska kunskapens teori. Fenomenologin tas oftast som en av de cen-

trala filosofiska traditionerna inom fältet som kan fungera som underbyggnad för forskningen om praktisk kunskap. I forskningen om praktisk kunskap används det fenomenologiska »erfarenhetsbegreppet» och idén om en delad »livsvärld» eller »levande kropp» både för ett utforskande av barnens perspektiv på den pedagogiska verksamheten⁴⁹ och som verktyg för att utveckla den. Den så kallade »reflexiva livsvärldsanalysen» används till exempel för att undersöka olika »livsvärldar» i skolan och av lärare som strävar efter en förbättring av sitt didaktiska handlande.⁵⁰ Här behövs ett mer grundläggande problematiserande av de olika användningar av den fenomenologiska transcendentalfilosofin. En viktig punkt är att den fenomenologiska reflektionen skiljer sig från en empirisk utforskning av olika »livsvärldar» eller praktiker i sin radikalitet.⁵¹ Det är skilda projekt och jag är därför tveksam till om det går att använda den fenomenologiska metoden som en empirisk metod. Ibland används fenomenologin för att begrunda utvecklingen av en viss intervjuteknik eller hur man ska tolka material, men detta är inte samma sak som att bedriva fenomenologi. Att intervjua någon är omöjligt i en fenomenologisk inställning, det förutsätter den naturliga världen, samtidigt kan de frågor som ställs vara utvecklade ur ett perspektiv som är informerat av fenomenologin.

Det vi kan lära oss av det fenomenologiska perspektivet är att reflektion alltid är begränsad av det förreflekterade, det genomlevda. Utifrån detta perspektiv är det inte möjligt att upphäva »reflektionens paradox». Ändå är det utifrån Husserls position det centralt att reflektionen inte bara reproducerar den levda erfarenheten. Det betyder att vi inte

kan förstå reflektionen enbart som en process som uppenbarar, explicerar eller artikulerar de delar och strukturer som är implicita i den pre-reflekterade erfarenheten. Tvärtom är reflektionens mest grundläggande insikt just dess otillräcklighet.

Att göra tänkandet synligt med topisk analys

MARIA WOLRATH SÖDERBERG

Det här kapitlet handlar om hur den professionelle som beforskar sin erfarenhet kan öka kvaliteten i sin analys genom att utveckla förmågan att urskilja och ta ansvar för sitt tänkande. Det är förstås också relevant för den som handleder erfarenhetsbaserade arbeten.

HUR FÅNGAR MAN OMDÖMET?

Genom exempelvis enkäter eller intervjumetoder kan man fånga professionella erfarenheter som delas av många och som lätt kan artikuleras. Därefter kan sådan kunskap ofta formuleras som principer eller manualer. Det är ganska vanligt inom professionsforskning. Men det som gör att vi betraktar en yrkesmänniska som klok och omdömesgill är något mer än kompetensen att hantera det som *brukar* inträffa. Det är också, och kanske framför allt, förmågan att hantera situationer även om de är svåra, komplexa, mångdimensionella och inte stämmer med skolboksprinciperna och manualerna. De senaste decennierna har ett antal mil-

jöer och praktiker växt fram som tagit sig an utmaningen att vetenskapligt undersöka sådan omdömeskunskap. Ett exempel är Centrum för praktisk kunskap på Södertörns högskola och ett annat är Senter for praktisk kunnskap vid Universitet i Nordland i Norge. På dessa båda center gör man det på ett särskilt vis – man tar sin utgångspunkt i den professionelles egna subjektiva upplevelse och det är ofta den professionelle själv som, med hjälp av handledare, utforskar och skriver om sin egen professionella erfarenhet.

Syftet är att fördjupa det professionella omdömet genom reflektion samtidigt som skrivandet artikulerar och tillgängliggör yrkeserfarenheten för andra. I essäform levandegörs yrkeserfarenheten genom personligt berättande om utmanande situationer och tillkortakommanden.¹ I skrivprocessen möjliggörs sedan analys och fördjupad reflektion med hjälp av teorier hämtade från bland annat filosofi, etik, arbetslivsforskning och andra för yrket relevanta teoribildningar.

Jag läser regelbundet olika former av texter där yrkesverksamma undersöker sin egen praktiska kunskap eller professionella erfarenhet. Jag handleder och examinerar magister- och masteruppsatser i praktisk kunskap och erfarenhetsbaserad lärarutbildning. Jag är också redaktör för en vetenskaplig tidskrift som bland annat publicerar artiklar inom ramen för *Scholarship of Teaching and Learning*, där universitetslärare beforskar sin egen undervisning. Dessutom leder jag kurser där lärare skriver sådana texter. Vidare leder jag ett projekt där poliser med lång yrkeserfarenhet, som också jobbar som lärare i polisutbildningen, kritiskt undersöker ett problematiskt fält inom sin professi-

on med utgångspunkt från sin egen erfarenhet. I alla de här sammanhangen har vi att göra med texter som utgår från *situationer*, som formuleras delvis i form av *berättelser*, och där upplevelsen undersöks och granskas med *vetenskapliga teorier, begrepp och tidigare forskning eller beprövad erfarenhet* som raster. Ett exempel är en text där en erfaren polis skriver om beslutsfattande i akuta hotfulla situationer: när ska man skjuta och när bör man inte göra det? Texten tar avstamp i två snarlika situationer då frågan ställdes på sin spets och situationerna undersöks sedan utifrån olika teorbildningar om akut beslutsfattande, från olika juridiska perspektiv och från skilda moraliska synsätt. Tanken med den här typen av texter är att överskrida glappet mellan vetenskap och profession och att så långt möjligt vetenskapligt förstå den praktiska kunskapen utan att reducera den på dess situationsberoende dimensioner.

Ibland är de här texterna av strålande kvalitet. Ibland saknas det emellertid något som har att göra med perspektivdjup och kritisk reflektion. Mitt projekt i detta kapitel är att resonera om hur det problemet kan förebyggas och hanteras med hjälp av topisk analys som är en metod som hjälper skribenten att åtminstone delvis urskilja sina egna förgivtaganden och på så vis göra det möjligt att mer medvetet ta ansvar för sitt tänkande.

ATT ARTIKULERA ERFARENHETEN

I erfarenhetsbaserad forskning kan det vara så att forskningsprocessen och textframställningsprocessen är densamma. Det kanske inte ens finns något material som samlas in som är särskilt från forskarens egen tankepro-

cess, utan det är forskarens egna reflektion som är själva forskningen. Då blir det inte meningsfullt att tala om metod (enbart) som en mer eller mindre färdig systematik eller som ett förhållningssätt som tillämpas i insamlingen eller analysen av materialet. Metodisk kvalitet i sådan forskning består kanske snarare i en artikulerad medvetenhet om, och ansvarstagande för, det egna tänkandets rörelser och perspektiv. Snarare än ett arbetssätt man anslutit sig till i förväg, måste det då bli fråga om en process där man först söker fånga en erfarenhet, sedan tolkar den, och därefter granskar och diskuterar sin tolkning och efter vägen iterativt bearbetar sin text så att överväganden görs synliga och tydliga.

Det är emellertid, har det visat sig, inte så enkelt att granska sina egna tolkningars förutsättningar. Det är svårt att se sitt tänkandes särdrag; dessa framstår för en som normala och man kan sakna verktyg för att urskilja och artikulera dem.

I den typ av erfarenhetsbaserade undersökningar som jag kommer i kontakt med är min bild att skribenterna ofta lyckas väl med det vi till vardags kallar reflektion – som man kan sammanfatta som ett slags diskuterande övervägande samtal med sig själv där olika former av vetenskapliga teorier och även professionella policies används för att perspektivera erfarenheten. Ibland blir det nyanserade texter med ett stort djup. Sådana kännetecknas ofta av en kritisk problematisering och ett visst mått av komplexitet. Ibland blir emellertid texterna plattare och når inte samma skärpa i resonemanget. Det saknas perspektivdjup. Då urskiljer jag ofta också en brist på självreflektion. Med *själv-*

reflektion menar jag här en artikulera medvetenhet om det egna tänkandets perspektiv och processer, vilket alltså inte är detsamma som *reflektion* som jag här förstår som att låta sin erfarenhet gå i dialog med olika teoribildningar eller synsätt.² Ibland döljs bristen på självreflektion bakom en smakfullt ödmjuk yta och självreflektionens gester i stil med »jag har lärt mig mycket» eller »jag kan nu se mitt eget ansvar», men jag upplever ändå skribenten som delvis omedveten om många egna försanthållanden, antaganden, perspektiveringar eller tankestrukturer som påverkar hur de studerade situationerna tolkas och vad som verkar vara ett rimliga sätt att hantera dem. Det här kan vara svårt att göra något åt, och även att handleda fram, om man inte har en begreppsapparat för att tala om det. Det är en sådan begreppsapparat som ett topiskt perspektiv kan bidra med.

Låt mig ta ett exempel från *Scholarship of Teaching and Learning*, där universitetslärare beforskar sin egen undervisning. Här kan även personer som är omvittnat skickliga forskare inom olika fält och sannolikt även mycket kompetenta lärare, misslyckas med att urskilja och problematisera sina egna antaganden om lärande. Det kan exempelvis handla om att man beskriver teori som något som på ett självklart vis kommer före praktik i undervisningen. Först ska läraren göra en genomgång och sedan kan studenterna tillämpa. Den idén i sig är det inget problem med, även om den kompletterats med ett antal konkurrerande tankar på senare år, som till exempel att studenten kan behöva prova och misslyckas innan hen förstår att hen inte klarar sina utmaningar utan teorin. Problemet ligger snarare i att skribenten framställer det som en naturlag och inte själv

uppmärksammar detta i en text där ett sådant antagande har stor betydelse för tolkningen och problemhanteringen. Tankestrukturen att teori kommer före praktik, som skribenten omedvetet lutar sig mot, är ett exempel på ett *topos*. Sådana kan man lära sig att se och problematisera.

ATT SE SITT TÄNKANDE

Att urskilja sitt tänkande och kunna ta ansvar för det är som jag ser det en central dimension i praktisk klokhet. Så såg också Aristoteles på det. Aristoteles vidareutvecklade i detta syfte den sofistiska toposläran som var en pedagogik för perspektivering. *Topos*⁵ betyder på grekiska *plats* och begreppet är förknippat med en rumslig metaforik för kunskap där man tänker sig att idéer, föreställningar och argument kan ses som organiserade i relation till varandra i ett landskap. Man kan titta på dem nära och långt ifrån, man kan se från en plats till en annan och beroende på perspektiv så ser man lite olika saker. Något träder fram och annat läggs i skuggan.⁴

Det här, att kunna perspektivera och överväga, menade Aristoteles, är särskilt viktigt i frågor som är av *problematis*k natur, det vill säga frågor där många synsätt och förståelser kan vara relevanta och som är beroende av situationen och av specifika omständigheter. Det är frågor vars svar inte på något enkelt vis kan regelbaseras. Sådana frågor tampas vi med inom fält som etik, juridik och politik, ja egentligen inom alla fält som på ett eller annat vis har med mänskligt samspel och med praktisk kunskap att göra. I skrifterna *Topiken* och *Retoriken* (som kan ses som pendanger till *Nikomachiska etiken*⁵) tog sig Aristoteles an hur vi kan resonera

klokt när det gäller frågor av den här problematiska naturen.

Projektet, att försöka utveckla en systematik för det som inte kan regelbaseras, kan ju uppfattas som en omöjlig paradox, och det är nog just så många tidigare och senare filosofer har sett på det, men Aristoteles lät sig inte avskräckas. Han tycks ha utgått från antagandet att eftersom vissa personer tydligen är bra på att resonera klokt i den här typen av problematiska frågor så måste det gå att lära sig. Han tog därför ett grepp som man i efterhand skulle kunna kalla språksociologiskt och letade rätt på mängder med exempel på hur människor som resonerat klokt i kniviga frågor faktiskt hade tänkt. Det var statsmän, filosofer och poeter, vars tankar tillmättes förtroende i Aristoteles samtid. Han samlade in vittnesbörd om hur de hade argumenterat och resonerat. Det harmonierade med hans idé om att människans tänkande karaktäriseras av *logos*, det vill säga att vi har språket, symbolerna och förmågan till dialog, och att vårt tänkande (utöver det mest basala) kan ses som en inre dialog. Han antog sålunda att vår dialog med varandra speglar vår interna dialog med oss själva och vice versa.⁶ Slutsatsen var att i den mån vi över huvud taget kan få syn på vårt tänkande så måste det ske genom att vi undersöker våra argumentativa och språkliga val. Mer precist såg han tänkande i praktiska och problematiska frågor som en slags förhandling mellan och med hjälp av *topos*.

Utifrån den här språksociologiska exempelsamlingen urskilde Aristoteles återkommande mönster och strukturer som han beskrev som en sorts prototypargument. Han kallade dem *topos* efter den gamla sofistiska idén att man kan se en fråga från många platser. Poängen är att om vi är

medvetna om toposen och har en vokabulär för dem, kan vi urskilja och beskriva dem och då kan vi både diskutera dem, kritisera dem och byta ut dem. På så vis kan vi se och ta ansvar för vårt tänkande vilket är en central dimension i praktisk klokhet.⁷ Tanken i det här kapitlet är att detta kan vara ett fruktbart metodiskt förhållningssätt i erfarenhetsbaserad forskning över huvud taget men att det är alldeles särskilt relevant när det gäller forskning utifrån ett förstapersonsperspektiv (till skillnad från när vi undersöker andras erfarenheter). Skälen till det är att det subjektiva perspektivet innebär särskilda utmaningar för det kritiska tänkandet samt att det i den här typen av forskning saknas andra bedömningsgrunder för forskningens kvalitet än resonemangens skärpa och relevans. (I andra typer av arbeten kan man exempelvis också bedöma systematiken i materialinsamling, metodtillämpningen och analys).

VI SKAPAR MENING MED TOPOS

Topos kan förstås som argumentativa verktyg eller rutiner med vars hjälp vi producerar mening. Det kan vara narrativ, retoriska figurer som metaforer, metonymier, antiteser eller olika typer av slutledningsformer som syllogismer, krav på konsekvens eller orsak-verkansamband (sådana topos kan vi kalla *diskussionsoperationer*). Det kan också vara återkommande betonade värden (*diskussionsgrunder*) eller intressefokus (*diskussionspunkter*).⁸ Några exempel på diskussionsoperationer som jag använder i det här kapitlet är tidigare i texten när jag gjorde *en jämförelse* mellan reflektion och självreflektion, när jag lyfte fram *min egen erfarenhet* som handledare och på så vis gav ett argument

för att jag ska bli tagen på allvar, samt när jag använde *en rumslig metaforik* med utgångspunkt från en *etymologi* för att förklara toposbegreppet. I texten *tar jag också spjårn mot värden som vi inom akademien är överens om är viktiga* så som *kritiskt tänkande* och *problematisering*. Jag relaterar till begrepp som är centrala just inom fältet praktisk kunskap, till exempel *fronesis* eller *praktisk klokhets* som jag alldeles strax kommer att anknyta till. Dessa värden eller begrepp utgör då diskussionsgrunder. Och jag cirklar i min text kring en övergripande diskussionspunkt – att det är forskningsmetodiskt viktigt att forskaren ser och kan ta ansvar för sitt egen tänkande.

Jag försöker med dessa topos göra mina tankar angelägna, begripliga och övertygande på vis som jag tror att en läsare av en sådan här text kan tänkas betrakta som relevanta och som någorlunda svarar mot det brukliga i den här typen av texter. När jag skrev var jag inte medveten om att jag gjorde just det jag gjorde, för det är så internaliserat i min praktik att jag inte märker det, men när jag nu går tillbaks några sidor kan jag se det. Och eftersom jag nu är van att arbeta topiskt kan jag vända tillbaks och skärpa min argumentation. Jag kan kolla att jag inte missat något viktigt perspektiv, att jag artikulerat mina förgivettaganden och att det är troligt att det som jag tar upp verkligen går att känna igen för läsaren.

Topos är just resonemangssätt som vi använder vane-mässigt och som vi uppfattar som normala eller giltiga i våra sammanhang. Vi ser dem inte alltid, men vi använder dem hela tiden. Vi tänker alltid topiskt; vi kan inte tänka på något annat sätt. Annars skulle vi inte förstå varandra, kunna

säga saker som andra uppfattar som relevanta eller skapa sammanhang. Toposläran går ut på att vi kan bli medvetna om *att* vi gör det och i någon mån om *hur* vi gör det. På så vis kan vi så att säga ta ansvar för, och i viss utsträckning också ta makt över, vårt topande (min egen helt hembakade ogrekiska verbform). Det går förstås inte att nå vare sig total transparens eller total kontroll, och vi kan absolut inte frigöra oss från det topiska i tänkandet, men vi kan komma en liten bit på väg till större medvetenhet och det kan vara gott nog.

TOPOS ORGANISERAR FÖRSTÅELEN AV VÅRA ERFARENHETER

Jag läste just innan jag satt mig att skriva den här texten tre erfarenhetsbaserade essäer skrivna av förskollärare. De är godkända och publicerade som examensarbeten på ett erfarenhetsbaserat förskolläraryrkeprogram och bygger på den metod som utvecklats på Centrum för praktisk kunskap vid Södertörns högskola. Dessa tre essäer får här tjäna som exempel även om de inte skrivits på forskarnivå, dels eftersom de på ett tydligt vis uppvisar paradigmatiske problem och dels eftersom forskarutbildningen inom praktisk kunskap i Sverige är så ny att det än så länge råder brist på exempel på färdiga arbeten.

Det är tydligt att alla essäskribenterna har lärt sig mycket av sitt skrivande, men den tredje essän har en annan skärpa än de två andra. Både den första och den andra essän vänder och vrider på de upplevelser som de tar sin utgångspunkt i. Det finns kritiska perspektiv och olika teorier används för att tolka situationerna, men de grundläggande tankestruk-

turerna i uppsatserna är och förblir oartikulerade och oproblematiserade och självreflektionen är låg (det är i huvudsak andra människor eller ett besvärligt system som framställs som problem). I essä nummer ett gör författaren stor möda att försöka förstå sig på en kollega som inte fungerade så bra och en chef som inte sade ifrån på det sätt författaren tyckte var rimligt, för att framgent kunna hantera liknande problem på ett mer fruktbart sätt. I det andra fallet gör de två författarna, som samskrivit, en undersökning av hur man kan se på de prioriteringar och dilemman som har att göra med planering av verksamheten, utifrån varsitt fall. Båda projekten är på många vis relevanta och berättigade. När jag emellertid läser essäerna med topiska glasögon ser jag en mängd resonemang som fått konsekvenser för analysen, men som verkar ha gått författarna förbi, exempelvis i den första essän antaganden om chefers roller, möjligheter och mandat och i den andra essän idéer om vad planering är och vad det syftar till (exempelvis som något man *har* och kan *ta ut* och som en *rättighet*). Vid ett tillfälle glimmar det till i den andra uppsatsen när författarna konstaterar att det verkar betyda något om man kallar *planeringstiden* just detta eller om man kallar det *reflektionstid*, men spåret följs inte upp.

I den tredje essän, den som jag uppfattar som djupare och skarpare, arbetar författaren (förmodligen helt omedvetet) med topisk analys. Hon går tillbaks till sin berättelse och noterar och undersöker sina egna beskrivningar och resonemang. På så vis upptäcker hon underliggande antaganden hos sig själv och även hos sina kollegor exempelvis om hur åldersgruppsindelning verkar hänga samman med *stadie-*

tänkande och idéer om en viss generell utvecklingsgång. Hon blir varse hur idéer om planering verkar ha ett samband med *föreställningar om hur rutiner skapar trygghet.* Och hon får syn på hur olika idéer om vad kvalitet är krockar med varandra i verksamheten – exempelvis *förutsägbarhet och ordning* eller *att fånga barnet där det är*, utan att personalen (eller hon själv) just då i stunden förstår vad som händer. Dessa topos och hur de relaterar till varandra kan hon sedan ställa i relation till teorier (som Piagets utvecklingsidéer), kvalitetssystem eller styrdokument. Det här är insikter som jag föreställer mig kan ha betydligt mer långtgående inverkan på såväl skribentens professionella utveckling som på läsarens lärande, än när de tankestrukturer som organiserar förståelsen förbises och sålunda *inte* görs till föremål för undersökning.

Som framgår ovan går det att urskilja topos på tre nivåer. Den ena är i den verksamhet som studeras. Toposen där utgörs av de resonemangssätt, antaganden och begrepp som organiserar verksamheten. Den andra nivån finns i berättelsen och i de tolkningsval som den skrivande praktikern gör i framställningen av sin upplevelse och i formuleringen av narrativet. Berättelsen kan då inkorporera eller reproducera topos som formerar eller är i spel i verksamheten. Ibland sker den reproduktionen av topos uppenbart omedvetet men ibland tycks skribenten redan i berättelsen ha en viss distans till de inom praktiken prioriterade toposen, eller kan till och med positionera sig mot dem med andra topos (i de här fallen exempelvis inspirerade från diskurser inom fältet praktisk kunskap). Den tredje nivån är i skribentens/forskarens analys av eller reflektion kring berättelsen. Då

försöker skribenten distansera sig och granska sin upplevelse utifrån olika perspektiv och med hjälp av teori. Även det kan ske mer eller mindre toposmedvetet. Ibland, som i exemplen ovan, går det inte på något tydligt sätt att skilja mellan dessa tre nivåer. Sambanden mellan dem blir rimligen mer komplext just när man utforskar sin egen erfarenhet eftersom man oundvikligen är präglad av sin miljö och kultur, vilket innebär att man sannolikt delar många av de topos som organiserar verksamheten. Här i denna artikel föreslår jag dessutom en fjärde nivå av toposanalys – som innebär att man undersöker och problematiserar sin egen forskningsprocess.

Nu är det här tre essäerna studentuppsatser och inte forskning, så man kan tänka sig att kraven är lägre och att samma problem inte skulle vidlåta avhandlingar eller forskningsartiklar, men min bild är att det stundtals gör det. Generellt sett kan man hävda att skickliga forskare lyckas förhålla sig medvetet och artikulerat till sina topos. Men det kan underlättas genom ett medvetet arbete med topos, en begreppsapparat och en genomtänkt teori, precis på samma vis som man arbetar med andra vetenskapliga metoder inom andra fält (och med annan vetenskaplig litteracitet) som till exempel källkritik eller statistik.

Innan vi går vidare in på hur topisk analys kan användas mer systematiskt som metod i erfarenhetsbaserad forskning, vill jag utveckla toposbegreppet.

VAD ÄR DÅ TOPOS MER PRECIST?

Topos är kollektivt utvecklade argumentativa verktyg med vars hjälp vi resonerar oss fram och på så vis bygger mening

av våra kunskaper och erfarenheter. Eftersom de strukturerar vår förståelse är det bra att få syn på dem och kunna förhålla sig medvetet och systematiskt till dem. Jag återkommer snart till denna verktygsmetaforik och några andra användbara synsätt, men vill först ge ett enkelt exempel på hur topos fungerar från vardagen.

I morgontidningen läste jag ett reportage där skådespelerskan Charlotte Rampling beskriver att hon inte spelar utan är sina roller. Det är flera möjliga topos i spel här. Beskrivningen av Charlotte Rampling har potential att bli meningsfull för oss läsare av reportaget för att vi delar dessa topos. Ett exempel på ett sådant är en förväntan på att det finns en slags nyckel till en människas professionalitet, en slags singular kvalitet. Vi är vana att tänka i termer av en kvalitet som konstituerar en persons framgång, exempelvis Ingemar Stenmarks tysta sisu eller Olof Palmes brinnande solidaritetspatos, och kanske tror vi också att vi genom att få tillgång till en sådan nyckel kan lära oss något om vad som skulle kunna ge oss framgång. Ett annat topos som kan göra Ramplings påstående om att hon är sin roll meningsfullt, är en slags kontrast eller vändning som ställer det vi förväntar oss (att en skådespelare *spelar*) mot motsatsen (att hennes skicklighet beror på att hon *inte spelar* utan bara är). Vi organiserar ofta vårt tänkande just genom kontrasterande jämförelser, och omtänk genom tvärvändningar. Ett tredje topos är den underliggande idén om att äkthet är mer värdefullt än sken. Den tanken har varit central i vårt västerländska tänkande minst sedan försokratikern Parmendes och Platons uppörelser med Gorgias och Protagoras.

som ger det en meningsskapande eller övertygande kraft för oss som läser det. På frågan om hur hon är en så skicklig skådespelare hade hon istället kunnat svara exempelvis »Jag äter ordentlig frukost» och förmodligen även då talat sanning. Men det hade troligen inte alls upplevts lika meningsfullt för att det å ena sidan hade framstått som helt banalt och spänningslöst och å andra sidan inte på samma vis skulle ha svarat på vad vi förväntar oss eller klickat in lika väl i våra tankevanor.

TÄNKANDE SOM EN INRE FÖRHANDLING

En utgångspunkt för toposläran är en dialogisk och argumentativ syn på meningsskapande. Förståelsen finns inte i utsagan utan i den kopplingsrörelse som uppstår när lyssnaren (eller läsaren) knyter an utsagan (eller delar av den) till sina nätverk av mening. Kopplingsrörelsen underlättas om de topos som utsagan anropar är välbekanta, gillas och tillmäts förtroende av lyssnaren. Det här är ju en beskrivning av meningsskapande mellan två parter. Men idén är alltså att vårt tänkande är som en internaliserad dialog. När vi tänker talar vi med oss själva.⁹ När vi överväger eller resonerar förhandlar vi med oss själva. Vi söker för oss övertygande argument och använder då topos som vi betraktar som giltiga och viktiga. Dessa i sin tur har vi inte uppfunnit på kammaren utan fostrats in i, i våra kulturer, utbildningar, professioner och genrer. När man skriver en text, som jag gör nu, eller en erfarenhetsbaserad essä där man beforskar sin egen profession, kan man inte resonera hur som helst. Man förväntas resonera på sådana sätt som tillmäts giltighet i de relevanta kontexterna.

Det här, att vi förhandlar oss fram till hur vi ska förstå fenomen och erfarenheter, sker alltså dels på ett kollektivt plan i våra kulturer och praktiker. Synsätt, antaganden, verksamheter, språkbruk växer fram i en långsam, men myllrande förhandling där olika meningar bryts mot varandra och där efterhand topos utkristalliseras. Dels sker det på ett individuellt plan när vi tänker eller utvecklar kunskap. När skribenterna till de essäer jag nämnde tidigare skrev sina texter kan man förstå det som att de gjorde det som svar på frågor, som responser på erfarenheter och som ett inlägg i redan pågående diskussioner. Deras texter är inte lösa utspel i universum utan ingår i ett slags ständigt pågående samtal. När skribenterna skrev sina essäer gjorde de det med argument som de föreställde sig skulle kunna tillmätas förtroende och upplevas som relevanta av de som skulle läsa (inklusive examinatorn med sina särskilda krav på argument), vilket förmodligen var en stor utmaning eftersom det krävde topos som kanske delvis var nya eller främmande för skribenterna. Den kollektiva dimensionen av det topiska tänkandet finns sålunda närvarande i det interna topiska överläggandet.

Vetenskapligt arbete sker inte i ett vakuum utan i ett dialogiskt och socialt sammanhang. Här antar vi dessutom alltså att det i hög grad sker i form av en slags inre dialog eller förhandling där olika tolkningar prövas mot varandra. I en erfarenhetsbaserad essä är denna dialog dessutom en synlig del av framställningsformen. Det är så texten blir *reflekterad* – genom att övervägandet är synligt perspektivrikt, diskuterande och dessutom gärna artikulerar sina utgångspunkter. I ett naturvetenskapligt arbete finns ofta

en yttre mer eller mindre fast verklighet som texten ska korrespondera mot och ett kvalitetskriterium är att den korrespondensen är säker, metodisk och artikulerad. Det innebär visserligen inte att den sortens vetenskap är oberoende av topos, vilket jag återkommer till, men det är huvudsakligen ett ämne för en annan text än denna. Problemet blir emellertid ännu mer påträngande i forskning där själva *framställningen är forskningen* och alldeles speciellt i erfarenhetsbaserad *förstapersonsforskning* där gränsen mellan subjekt och objekt är suddig. Då finns få andra kvalitetskriterier än reflektionens relevans och skärpa. Det som ett topiskt anslag kan tillföra är framför allt en ökad och tydligare artikulerad metareflektion och kritisk självmedvetenhet.

Vi har redan mött topos som *diskussionsoperationer*, *diskussionsgrunder* och *diskussionspunkter*. De tre begreppen försöker beskriva de olika sätt varpå vi använder topos för att skapa mening när vi resonerar.

Låt oss nu titta närmare på toposbegreppet på ett annat vis, nämligen utifrån tre olika metaforer:

- *topos som argumentativa mötesplatser* förklarar *hur* topos fungerar
- *topos som argumentativa vanor* förklarar *varifrån* toposen hämtas och *varför* de fungerar
- och *topos som argumentativa verktyg* förklarar *hur vi kan använda* topos.

Topos som argumentativa mötesplatser

Topos kan förstås som mötesplatser för *enighet* och *oenighet*. Det kan låta som om att då är ju topos allt, men så enkelt är

det inte. Enigheten är granne med oenigheten. Den största delen av vår kunskap och verklighet låter vi helt enkelt bli att diskutera. Vi koncentrerar oss inte på det oproblematiske. Det vore bortkastad möda. Vi diskuterar det som vi är eniga om är viktigt, men oeniga om hur det ska förstås eller hanteras. Och i de diskussionerna tar vi stöd i det vi är eniga om för att kunna resonera oss fram i det vi är oeniga om. Visst händer det att vi diskuterar sådant vi är eniga om i en grupp, liksom för att förstärka vår enighet, men det gör vi nog sällan om inte enigheten i någon mening är hotad.

Topos är också argumentativa mötesplatser *mellan människor*, för när vi diskuterar måste vi använda språk och resonemangssätt som betyder något för den andre, annars blir diskussionen meningslös. Det låter rätt självklart, rent av tautologiskt, men det är det inte. I många sammanhang, exempelvis inom traditionell argumentationsanalys, har man bedömt resonemang som en slags objekt, oberoende av vem som lyssnar.¹⁰ Aristoteles däremot insåg något viktigt – nämligen att när det gäller problematisk kunskap, det vill säga frågor där det kan finnas många relevanta perspektiv, avgör lyssnaren om resonemangen är meningsfulla. När vi pratar om problematisk kunskap så finns ingen absolut yttre måttstock för en utsagas kvalitet, utan vi måste resonera övertygande. Övertygar gör man i förhållande till någon. Även logiskt korrekta och hållbara argument blir i denna kontext meningslösa om inte lyssnaren uppfattar dem som meningsfulla och om de inte tar avstamp i antaganden som vi delar.¹¹

Att resonera och reflektera med kvalitet går ut på att göra det på sätt som äger giltighet för de personer och i den

kontext man verkar. Därför måste man välja argument och perspektiv som har potential att tas på allvar. Detta gäller även i den interna överläggningen som utgör vårt tänkande. När vi diskuterar med oss själva använder vi argument som vi föreställer oss äger en bredare giltighet än bara inför vår egen tillfälliga smak.¹²

Den här metaforen *argumentativ mötesplats* förklarar topos kontext och funktion. Men om vi ska förstå var topos hämtas och varför de fungerar behöver vi en annan metafor – topos som argumentativa vanor.

Topos som argumentativa vanor

Topos fungerar som mötesplatser för enighet och oenighet och mellan människor eftersom de producerar argument som vi känner igen. De erbjuder resonemangssätt som vi har tillit till eftersom de har en god meritlista. Den meritlistan har toposen fått genom upprepad användning. Toposen bottnar alltså i vanor. I retoriksammanhang talar man ofta om doxa. Doxa är försanthållanden, synsätt, resonemangssätt som tillsammans konstituerar en kultur, praktik eller diskurs. Doxan har ofta växt fram under lång tid och deltagare eller medlemmar har skolats in i den, men den omformas också sakta av deltagarna. Vi har stor nytta av doxan; utan den skulle vi behöva uppfinna allt på nytt. Det är oerhört praktiskt att kunna ärva och återvinna antaganden och verktyg som språk och tankestrukturer. Förmågan till detta har förmodligen gjort oss till de människor vi är idag. Men, doxan kan också leda oss vilse på olika sätt. Vi kan bli fast i fördomar, bekräftelsebias och vanor som är skadliga för oss. Det problemet försöker man inom många forsknings-

fält hantera med bland annat vetenskaplig metod och genom olika strategier för att nå och upprätthålla objektivitet och distans. Men hur gör man det när forskningssubjektet och objektet är detsamma eller när gränsen dem emellan är suddig? Det är den utmaningen jag vill adressera. Förslaget i det här kapitlet är att på ett mer medvetet och systematiskt vis urskilja och hantera topos som *verktyg* för tänkandet.

Topos som verktyg för tänkande

Genom sin förankring i den kollektiva doxan (vilket gör att vi kan mötas med hjälp av dem) och i vanan (vilket gör att vi litar på dem) blir topos verktyg för tänkande. Det är inte verktyg i instrumentell mening (de är till exempel inte att betrakta som ting och inte heller som regler där vi kan vara säkra på att utfallet blir lika varje gång vi använder dem). Det är snarare medierande redskap i Vygotskijs sociokulturella mening,¹⁵ det vill säga kulturellt utvecklade verktyg med vars hjälp människan förstår och samspelar med omvärlden (andra exempel på sådana redskap av icke-fysiskt slag är alfabetet, begreppet derivata, mötesordningen för en styrelse osv). Man skulle också kunna se topos som något som är besläktat med Austins språkhandlingar i *How to do things with words*.¹⁴ Med begreppet språkhandling betonar man yttrandets handlingsaspekter, det vill säga vad det utträttar snarare än vad det betyder. Vi använder topos för att göra saker med och i vårt tänkande. De här verktygen kan sorteras i olika typer som vi redan har mött här texten – diskussionsoperationer, diskussionsgrunder och diskussionspunkter.

men i Aristoteles efterföljd kan vi alltså också i någon mån göra oss medvetna om det och även delvis göra det systematiskt. Det kan verka förvirrande att man ofta talar om topos på dessa två vis – dels som något oundvikligt i tänkandet och dels som återvinningsbara väl beprövade resonemangssätt med vars hjälp vi kan vi ta oss an nya frågor. När det gäller det senare har jag fått frågan hur man kan veta vilka topos man kan lita på. Det kan man inte! Topos hjälper oss inte att veta säkert.

Idén är istället att vi, genom att vara medvetna om det topiska i tänkandet, kan lära oss att känna igen hur det sker och begreppslägga det. Vi kan förstå vad olika topiska val får för konsekvenser, och ha tillgång till alternativa resonemangssätt. Med en bred repertoar av topos, kan vi utforska möjligheterna i en fråga och även utskilja och i åtminstone i någon mån ta ansvar för och kanske till och med utmana vårt eget tänkande. Och det är bra, för vårt tänkande tenderar att göra motstånd. Det vill inte bli avslöjat, det är bekvämt, gruppberoende och intresseorienterat; det behöver ibland att vi »tar det i örat».¹⁵

TOPISK ANALYS SOM METOD

Vi resonerar oundvikligen med hjälp av topos – de hjälper oss att resonera oss fram (diskussionsoperationer) och de hjälper oss med stöd för att hävda något (diskussionsgrunder) och de hjälper oss att fokusera (diskussionspunkter). Att arbeta topiskt med erfarenhetsbaserad empirisk forskning kan innebära att försöka urskilja vilka topos som är i spel i ens material. Det kan man göra med material i form av exempelvis intervjuer för att komma in under ytan och se vad

för tankestrukturer som ligger bakom utsagorna. Om det rör sig om erfarenhetsbaserad förstapersonsforskning så är dessutom materialet (eller en del av det) ens eget tänkande. Då blir topisk analys också en slags metametod som hjälper en att se och beskriva de tankestrukturer som organiserar ens eget tänkande utan att man kanske är medveten om det, i till exempel en berättelse om en erfarenhet eller i tolkning och reflektion om densamma. Dessutom bistår en topisk analys i att utmana, diskutera och problematisera topos, och ibland även i att byta ut topos. Det ligger nära till hands att tänka att det senare är något som kan komma efteråt, men i själva verket är det ofta först när vi prövar alternativa tankesätt som vi ser det som vi har tagit för givet.

En slags diskursanalys, men ändå inte

Den uppmärksamme läsaren noterar säkert likheten med diskursanalytiska förhållningssätt. Man kan mycket riktigt säga att topisk analys är en slags diskursanalys, men det finns också skillnader. Med diskursanalysen delar den utgångspunkten att mening skapas socialt och kulturellt genom språkande, och idén att genom att skärskåda de språkliga valen kan man få syn på oartikulerade antaganden av olika slag. Med den *kritiska diskursanalysen* delar den topiska analysen det kritiska förhållningssättet, men har inte samma betoning på maktfrågor och politiska ideologier (även om också de finns med). Den topiska analysen däremot har en egen begreppsapparat och teori, som jag har försökt sammanfatta ovan, som innebär några drag som inte är lika självklara inom diskursanalys (även om de kan förekomma). Ett grundläggande sådant är det argumenta-

tiva perspektivet, att meningsskapande ses som en ständigt pågående förhandling, där meningar bryts mot varandra och utvecklas genom olika former av motstånd. Här finns också en pluralistisk eller mångperspektivisk utgångspunkt – nämligen att för en kritisk diskussion finns en potential i att ha tillgång till flera eller många synsätt. Det i sig bottenar i retorikens fokus på problematisk kunskap. Ett annat drag är intresset för det retoriska i språket, och med det menar jag hur gestaltningsformer (så som retoriska figurer, argumentationsstrukturer, bildspråk och stilval) är laddade med perspektiv och organiserar tänkandet samt hur argumentens utgångspunkter i värden, behov och känslor präglar tolkningen av våra erfarenheter. Ett tredje drag är det praktiska. Retoriken har traditionellt inte stannat vid det deskriptiva utan fokuserat på förändring. Den har inte bara gått ut på att se och förstå utan också på att kunna ompröva, tänka anorlunda och nytt. Det senare är särskilt intressant i relation till erfarenhetsbaserad forskning som också har till syfte att utveckla det professionella omdömet hos den som utför den. Ytterligare ett relevant drag är den självreflektiva potentialen som finns i kopplingen mellan det topiska tänkandet och handlingskloketen (fronesis). Det var i den kontexten toposläran utvecklades av Aristoteles – som en pedagogik för mångperspektivisk och omdömesgill reflektion i frågor där man annars gärna fastnar i förgivettagna synsätt.¹⁶

Det är inget nytt

Topisk analys har som sagt gamla rötter, men inte heller som modern ansats är det en ny uppfinning. Det har förstås använts som en analysmetod för politisk argumenta-

tion i retorisk forskning, men mer intressant här är att det i flera decennier har används som metakritisk metod inom det fält som kallas *Rhetoric of Science*. Lustigt nog skedde det tidigast med syfte att granska och problematisera dolda tankestrukturer inom naturvetenskaplig forskning.¹⁷ Exempel är undersökningar om hur förståelsen av vetenskapliga fenomen och begrepp, som exempelvis DNA, organiseras utifrån narrativ eller metaforiker, som exempelvis *trappan*, *biblioteket* eller *blixtlåset*. Inom ekonomisk teori- bildning har topisk analys använts för att problematisera ekonomisk teori och politik.¹⁸ Just nu används topisk analys för att förstå klimatdebatten och relationen mellan hållbarhetsforskning, opinion och politik.¹⁹ Det som är nygammalt i förslaget i detta kapitel är det självreflektade metakritiska perspektivet som blir särskilt relevant i erfarenhetsbaserad forskning. Samtidigt är just det som sagt något som skickliga forskare gör hela tiden, fast kanske inte så ofta medvetet.

HUR GÖR MAN DÅ?

Om vi tänker oss att vi har en bakgrund i en profession och nu beforskar vår erfarenhet så tar vi avstamp i ett problem eller dilemma som vi vill undersöka. En del av materialet (det kan i vissa fall också vara hela) är en noggrant beskriven incident som beskrivs i narrativ form och sedan analyseras utifrån olika perspektiv.

Här vill jag nu exemplifiera vad det skulle kunna innebära med ett toposanalytiskt förhållningssätt till en redan skriven erfarenhetsbaserad berättelse och till tolkningen av den.

Den topiska blicken använder man för att gå ut ur upplevelsen och se sig själv som tolkare av den. I praktiken kan det innebära att man söker berättelsens och analysens diskussionsoperationer, diskussionsgrunder och diskussionspunkter.

Till att börja med är själva *narrativet* som vi gärna använder oss av inom praktiskt kunskap en diskussionsoperation. Jag tränger in i en komplex, mångdimensionell upplevelse utan egentlig början och slut i en linjär tankestruktur som är behäftad med en mängd förväntningar – exempelvis på linjära orsak-verkansamband, på en konflikt, på ett klimax och så vidare. Verkligheten är sällan så enkel. Det finns för det mesta mängder av möjliga orsak-verkansamband, men i berättelsen måste man välja ut dem som man bedömer är mest meningsfulla i förhållande till den poäng man vill göra. I den topiska analysen kanske man skulle fråga sig: Finns det andra möjliga berättelser om samma situation? Hur skulle de andra aktörernas berättelser se ut? Började det hela just här eller finns en förhistoria? Kan det finnas andra relevanta orsak-verkansamband? Och så vidare.

Andra vanliga diskussionsoperationer i den här typen av texter är *antiteser* eller *motsättningar*; en arbetsplats ställs mot en annan, en kollega jämförs med en annan. I en av de tre essäerna skrivna av blivande förskollärare som jag diskuterade ovan uppfattas en chefs ovilja att kritisera en kollega som ett ställningstagande mot skribenten (i förskolläraryrollen). I en annan ställs *planering* (som något som sker för sin egen skull) mot förskollärarens *deltagande* i verksamheten på ett närmast dikotomiserande sätt, något som skribenten också verkar uppfatta och diskuterar lite

grann. Jag tycker mig se att hela upplägget med att skriva om dilemman, som är vanligt inom praktisk kunskap och som har visat sig vara ett synnerligen fruktbart sätt att fånga tillfällena då omdömet ställs på sin spets, också för med sig en viss potential för dikotomisering. Det blir helt enkelt en tydligare berättelse på så vis. Det behöver emellertid inte vara ett problem, om man ser det och hanterar det i sin text.

En annan vanlig diskussionsoperation i erfarenhetsbaserade essäer är *anrop på konsistens*, exempelvis mellan handlingar (kollegors, chefers och egna) och heliga idéer (så som i förkolläraressäerna exempelvis *barnets bästa*) eller policys (så som *läroplanen* eller *säkerhetsföreskrifter*). Att hävda att någon borde agera i enlighet med en tidigare uttryckt idé (leva som man lär) eller en tidigare handling, i enlighet med ett regelverk eller med ideal som ses som självklara i rollen är kraftfulla topos. De används flitigt i politiken, där man ofta också skjuter in sig på sprickor eller krockar i konsistensen och kopplar det till bristande moral eller pålitlighet. Men det är också topos som har stor betydelse allmänt när det gäller etik eller mänskliga relationer. Erfarenhetsbaserad forskning av den typ som vi talar om här innebär särskilda förutsättningar i och med att det just ofta är när det uppstår krockar och sprickor av denna typ som vi talar om dilemman. Det som kan behöva problematiseras är hur man tänker sig att den här konsistensen ska se ut – hur ska sambanden mellan handlingar se ut? Mellan idéer och handlingar? Hur ser man på de idéer eller policys man anropar? När det gäller förskolelärarpraktiken kan man exempelvis fråga sig hur man ser på läroplanen i

vardagspraktiken – som ett stöd för verksamheten när det uppstår problem eller som något som ska tillämpas för styrning av planeringen?

En annan vanlig diskussionsoperation är *definitionen*; i en av förkolläraressäerna definieras samarbete som att alla vet vad de ska göra (och att allt därmed blir gjort). Många alternativa definitioner hade varit möjliga. I den essä som jag beskrev som topiskt medveten upptäcker skribenten att hon har definierat pedagogisk skicklighet som att följa sin plan och få barnen med på tåget, vilket hon senare ställer mot andra sätt att se på pedagogisk skicklighet. Men även i en av de andra essäerna syns en glimt av ett liknande förhållningssätt när skribenten kritiskt granskar chefens försvaret för en kollega med hänvisning till att kollegan gjort sitt bästa. Här problematiserar skribenten idén om att det är gott nog att göra sitt bästa och vad det kan leda till att vi tänker så.

Utöver detta förekommer i essäerna en mängd andra diskussionsoperationer som jag inte hinner fördjupa mig i här. Det är exempelvis *metaforer*, *analogier*, *metonymier* och mängder av *exempel* som kan ses som konsekvenser av hur upplevelsen har tolkats av skribenten och som får konsekvenser för hur upplevelsen kan tolkas av läsaren.

Essäerna innehåller också en mängd olika diskussionsgrunder, det vill säga sådant som man använder som stöd för sin tolkning (ibland talar man i retoriksammanhang också om det som *linser* eller *optiker*). I de tre essäerna skrivna av förskollärare urskilde jag i berättelser och analyser diskussionsgrunder som *planering*, *styrdokument*, *fri lek*, *barnens bästa* och *säkerhet* som föreföll långt ifrån självklara. De verkade vara behäftade med olika laddningar, kopplade till

olika oartikulerade diskurser och teoribildningar, till regelverk och praktiker. De verkade betyda något för hur händelsen och dilemmat kunde förstås, men de tycktes också säga något mer om kulturen eller kontexten i förskolan och på så vis ha en bäring även för andra situationer och andra förskollärare. Min reaktion var att flera av dessa diskussionsgrunder rent av skulle kunna ligga till grund för en slags systemdiskussion eller kritik. Ta exempelvis essän där man talade om planering som något man *har, kan ta ut* eller *har rätt till*, som förskollärare eller ledare i förskolan. Det sättet att resonera fanns i den beskrivna praktiken och synsättet reproducerades i berättelsen men gick ändå skribenternas kritiska blick obemärkt förbi, trots att det hade konsekvenser för analysen. Vad säger det egentligen att se på planering på detta objektiverande vis – som ett ting, som något oberoende och särskilt från verksamheten, som en rättighet till för läraren? Här skulle skribenten kunna fråga sig – varför ser vi på det på det här viset? Hur blev det så? Är det bra? Hänger det ihop med andra saker som har att göra med systemet, historiken, politiken? Vad får det för konsekvenser? Finns det alternativa sätt att se på det? Hur kan jag hantera att vara mitt i detta sätt att prata och tänka om planering? I den essä som jag bedömde som topiskt medveten undersöktes begreppet *samling* på ett liknande vis.

I arbeten skrivna inom praktisk kunskap och framför allt i analyserna kan man ofta och av naturliga skäl också se diskussionsgrunder hämtade från teoribildning inom ämnet den praktiska kunskapens teori, till exempel relaterade till erfarenhet, tolkning eller reflektion. Det är begrepp, teorier och citat som används som perspektiv. Här kan man

se att det sker med olika djup, kvalitet och relevans. Men också med olika funktion. En tanke från exempelvis Gadamer eller Platon kan användas för att bekräfta eller ge stöd till en tolkning, nyansera, komplexgöra, utmana eller problematisera. Sådana diskussionsgrunder kan användas troget sina källor, eller böjas och anpassas, båda delarna med sina problem. Erfarna forskare förhåller sig ofta medvetet och artikulerat till sådana val, men det kan vara svårt för nybörjare. Då riskerar hänvisningen till vissa begrepp och teorier snarast bli auktoritetslån eller ytlig anpassning till decorum, vilket är olyckligt särskilt när begreppsvalen innebär perspektiveringar som man kan behöva förhålla sig medvetet till och inte minst motivera.

Berättelserna organiseras också av vilka diskussionspunkter de utgår ifrån. Visserligen är det inte säkert att berättelsen är skriven utifrån en problemställning. Den kan mycket väl ha emanerat ur en frustration som man från början inte är riktigt klar över vad den handlar om, men det troliga är att den sedan har fått en form som svarar mot ett problem eller en fråga. Här kan skribenten fråga sig: Så som jag har berättat om händelsen – vad verkar vara problemet? Vad är det som står på spel här? Vad är det som jag undrar över? Vad finns det för konflikt? Vems är problemet så som berättelsen är skriven? Kanske har jag redan från början haft en idé om svar på de här frågorna, men kan det finnas andra möjliga diskussionspunkter? Om min berättelse hade utgått från en annan fråga till samma erfarenhet, hade berättelsen då sett likadan ut? Har något hamnat i skuggan som om jag redan var klar över lärdomen i det hela innan jag formulerade min berättelse?

När det gäller att urskilja, problematisera och tydliggöra diskussionspunkterna är min bild att man gjort mycket arbete på de två centren för praktisk kunskap, och att man dessutom etablerat praktiker för detta inom handledning. Det har varit till stor hjälp härvidlag att man fokuserat starkt på forskningsfrågans skärpa. När det gäller diskussionsoperationer och diskussionsgrunder tror jag däremot att det finns mycket kvar att göra.

Problemet tycks vara att komma över tröskeln att se toposen. De framstår ofta som så självklara och naturliga att vi har svårt att lägga märke till dem. Här kan man behöva tillgång till en repertoar av mönster för att känna igen topos och en vokabulär för att beskriva och diskutera dem. Sådana försökte redan Aristoteles åstadkomma i sin *Topiken* (som samlade topos för mer generella etiska frågor) och i *Retoriken* (med topos för mer specifika politiska, rättsliga och moraliska problem). Många av dessa prototypargument är förstået användbara även idag, medan andra inte har åldrats med samma grace.²⁰ En modernare kartläggning finner vi hos Chaim Perelman och Lucie Olbrechts Tyteca.²¹ Även om den utgår från juridisk argumentation är många av toposen sådana som känns igen i de erfarenhetsbaserade essäerna. Lika viktig som repertoaren och vokabulären för att urskilja topos är, tror jag emellertid att vanan att göra det är.

EN PRELIMINÄR TOPIK

Här är ett försök till en kortfattad topik (dvs. samling av topos) för metodisk reflektion över ens eget tänkande. Det är frågor som jag formulerat med utgångspunkt från min erfarenhet av handledning av erfarenhetsbaserade essäer.

Frågorna ska ses som exempel på sådana som en skribent eller forskare kan ställa sig själv i förhållande till sin berättelse och sin analys (och liknande frågor kan förstås ställas om vilka tankemönster som ses som giltiga inom den aktuella professionella praktiken). En topik kan inte vara uttömmande eller statisk och vad som är rimliga topos beror på kontexten. Därför kan det verka motsägelsefullt att göra en lista, och dessutom riskfyllt. Det finns en tendens i vår tid att listor läses som ontologiska, som på något absolut sätt svarande mot verkligheten. En topik är emellertid till sin karaktär sådan att den flyter. Jag tar risken och ansluter mig härmed till en lång retorisk tradition av konkreta topiker som har visat sig funktionell (med start i Aristoteles *Retoriken* och *Topiken* som utgörs av många och långa toposlistor).

Diskussionsoperationer

Vad använder jag mig av för argumentativa processer eller strategier för att resonera? Exempel kan vara:

- anrop på konsistens
- metaforer
- analogier
- delar som får representera helheten och tvärtom
- uppdelningar (till exempel i teman eller delproblem)
- motsättningar (till exempel anti-teser, pro-et kontra eller dikotomier)
- definitioner
- objektiveringar
- exempel
- narrativ
- orsak-verkansamband

- historik
- riktning eller framtidsperspektiv (vad något kan leda till på sikt)
- auktoritetsstöd

Vad får mina diskussionsoperationer för konsekvenser? Vad gör de synligt, vad lägger de i skuggan?

Vad leder de till för slutsatser?

Varför har jag valt dem?

Är de rimliga, bra, schyssta, rättvisa?

Finns det alternativa diskussionsoperationer som skulle kunna hjälpa mig att se andra saker?

Diskussionsgrunder

I min berättelse och i min analys:

- Vad lutar jag mig mot för antaganden om hur verkligheten är beskaffad?
- Vad lutar jag mig mot för antaganden om hur verkligheten borde vara?
- Vad antar jag som möjligt, troligt eller rimligt?
- Vad är det för centrala begrepp eller termer som jag organiserar min tolkning utifrån?
- Vad utgår jag från för teorier eller trossystem?
- Vad lutar jag mina argument på för slags evidens?
- Vad är det för policies, praktiker, regler, plikter, moraliska idéer jag tar spjörn i?

Är dessa diskussionsgrunder självklara, nödvändiga, bra?

Varför har jag valt dem?

Vad får de för konsekvenser?

Finns det alternativ?

Diskussionspunkter

I mitt arbete:

- Vad tar jag utgångspunkt i för undran?
- Vad är min fråga? Varför är den viktig?
- Vad finns det för konflikt här? Vad står mot vad?
- Vari består oenigheten här? Vad är vi ense om och vad är vi inte ense om? (Och vilka är det som är ense eller oense?)
- Vad är det egentligen som är problemet?
- Överskrider problemet den konkreta situationen? På vilket sätt är det relevant utanför denna situation?
- Finns det flera diskussionspunkter? Hänger de i så fall ihop?

Är denna/dessa diskussionspunkter de mest relevanta?

Finns det en mening även för andra med detta problem?

Varför är det här viktigt för mig?

Är det just detta jag vill diskutera?

Skulle man kunnat utvinna andra diskussionspunkter ur samma erfarenhet?

Vad hade hänt om jag utgått från en annan diskussionspunkt?

Vad gör min fokusering i detta arbete synligt och vad lägger det i skuggan?

Som framgår är de här frågorna formulerade så att man ställer dem *efter* det att man gjort en observation och skrivit sin berättelse eller åtminstone gjort en första tolkning. Jag tror att det i allmänhet är en bra arbetsgång just i erfarenhetsbaserade arbeten att först försöka fånga sin upplevelse på ett omedelbart (och också sinnligt och känslomässigt) vis.

En alltför analytisk blick kan hindra vissa dimensioner av erfarenheten. Jag tänker mig därför en växelverkan där man kliver in i och ut ur sin erfarenhet med hjälp av topiskt tänkande. Men tränar man upp sin topiska blick är det ju långsiktigt oundvikligt att den präglar även ens mer omedelbara urskillning och tolkning. Att internalisera självreflektion i sitt professionella tänkande, så långt det nu är möjligt, torde emellertid knappast vara en nackdel utan kanske snarare ett (av flera) övergripande mål med professionsnära forskning. Å andra sidan kan man aldrig bli färdig med att se sitt tänkande. Det tenderar att ständigt undandra sig analys.

VARFÖR ÄR DET HÄR MED DET SJÄLVREFLEKTIVA TÄNKANDET SÅ VIKTIGT?

Eftarenhetsbaserad forskning utifrån förstapersonsperspektiv kan lämna unika bidrag till förståelsen av praktisk kunskap och av yrkesrelaterat omdöme och professionalitet. Det är i situationer då omdömet utmanas som professionaliteten visar sig som tydligast och då den är som mest värdefull och oersättlig. Det är dessvärre också de situationer som är som minst skolboksmässiga och som minst villigt låter sig fångas eller pressas in i regler eller generella principer. Samtidigt kan erfarenheten som kan utvinnas ur dessa specifika upplevelser äga en giltighet som överskrider situationen. Det är emellertid en form av forskning som är särskilt svår eftersom den traditionella metodrepertoaren (med ideal som generaliserbarhet och distansering) inte är tillämplig på samma vis. Istället måste kvaliteten på arbetena bedömas på andra meriter som har att göra med observationernas noggrannhet, beskrivningarnas omsorgsfullhet,

tydligheten och relevansen i tillämpningen av de vetenskapliga perspektiven, reflektionens djup och klarhet och argumentationens sammanhang och gedigenhet. I traditionellt empirisk forskning motverkar man som sagt det subjektiva perspektivens potentiella inverkan. I den här typen av arbeten är istället det subjektiva perspektivet en resurs och en del av det som studeras. Men då måste det vetenskapliga förhållningssättet innebära att också den subjektiva blicken görs till föremål för undersökning. Här kan toposläran bidra med en begreppsapparat och en teoretisk ram som gör det möjligt att urskilja och tala om det som annars gärna förblir osynligt.

Om intervjuens säregenheter på den praktiska kunskapens forskningsfält

MANI SHUTZBERG

INLEDNING

Ett vanligt grundantagande i manualer, guider, böcker och artiklar om den kvalitativa intervjun är att den som utför dem kommer utifrån och har ganska lite förkunskaper om informantens¹ värld. Dessutom antas informanten vara socialt underordnad forskaren. I den praktiska kunskapens forskningsfält är det emellertid vanligt att intervjuer – särskilt sådana som genomförs av en forskande kollega – på ett eller annat sätt avviker från den typiska intervjusituationen, vilket ibland kan kräva andra förhållningssätt och attityder av forskaren. Som kollega har man i regel mycket gemensamt med sina informanter, vilket kan skapa både närhet och avstånd under intervjun. Även det maktförhållande som alltid uppstår mellan intervjuare och informant kan se lite annorlunda ut: Den intervjuade kollegan är oftare en jämlike och kan ibland även vara överordnad forskaren i vissa avseenden.

Föreliggande text springer ursprungligen ur mitt eget behov av att artikulera och tänka igenom de metodologiska

premisserna för en intervjustudie som jag genomförde med läkarkollegor om deras strategier, tekniker och bruk av informella kunskaper i samband med sjukskrivningsärenden. Det var framförallt under min allmäntjänstgöring på en vårdcentral i Stockholm under 2017 som jag fick kännedom om sjukskrivandets »konster». Att avgöra hur en diagnos hänger ihop med en patients funktionsnedsättningar, och hur dessa i sin tur är länkade till arbetsförmågan, är verkligen en konst. Att dessutom försöka kvantifiera arbetsförmågan med en siffra – nedsatt med 25, 50 eller 75 procent – är ännu svårare. Samtidigt såg jag hos mina kollegor (och även hos mig) att sjukskrivningsarbetet krävde ytterligare en uppsättning färdigheter, ytterligare en *konst*, för att vardagen skulle gå ihop för både läkarna och patienterna. I samband med att den offentliga diskursen om socialförsäkringarna de senaste två decennierna kontinuerligt och allt skarpare mejslat fram det *illegitima överutnyttjandet* av sjukförsäkringarna som det i särklass mest akuta problemet, och därmed förvandlat en folkhälsopolitisk fråga till en nästintill renodlat ekonomisk fråga, har Försäkringskassans arbete med rättssäkerhet och pålitliga bedömningar blivit allt viktigare. I praktiken har det inneburit fler och strängare bedömningar som gått tvärtemot de behandlande läkarnas rekommendationer. För att lösa problemet för de patienter som hamnat i kläm, behöver läkaren numer formulera sjukintyget på ett sätt som kan putta det över Försäkringskassans allt högre murar runt sjukförsäkringen.

Det var denna sjukskrivningens *andra konst* som jag ville utforska i min intervjustudie. Den är en konst, eftersom den handlar om mer än enkla lögner och överdrifter.

Läkaren behöver emulera ett objektivt språkbruk, Försäkringskassans egna terminologiska apparat, och använda det *mot* ett av Försäkringskassans övergripande direktiv: att dra ned på samhällets totala sjukpenningdagar. Istället för att exempelvis skriva »patienten uppger att hon är trött», kan en läkare skriva »patienten ter sig trött», som om det vore ett objektivt fynd och inte en anamnestisk uppgift. Detta är en konst som, till skillnad från den första konsten, inte lärs ut, åtminstone inte offentligt. Den lärs inte ut, eftersom den i viss utsträckning är ett *motstånd* mot institutionerna den verkar i.

Någonstans på vägen insåg jag att några av de frågor och reflektioner som uppstod i och med mina intervjuer kanske inte var unika för min egen studie, utan potentiellt relevanta och i viss mån generaliserbara för den praktiska kunskapens teorifält i stort. De frågor jag ställdes inför, och som jag kommer undersöka i denna text, var: Vilken sorts praktisk kunskap kan utforskas med hjälp av kvalitativa intervjuer? Vilka är den kollegiala intervjuens kännetecken, och vilka hänsyn bör intervjuaren ta vid användningen av den?

Jag kommer i detta kapitel alltså att avgränsa mig till en särskild underart av intervjusituationer, nämligen den som förekommer i den yrkesverksammes utforskande av sitt eget yrke: barnmorskan som intervjuar barnmorskor, läkaren som intervjuar läkare, polisen som intervjuar poliser. Det reflexiva självutforskandet av en yrkesverksamhet som utförs av de yrkesverksamma själva är kanske inte ett unikt särdrag för forskningen om praktisk kunskap, men förekommer åtminstone oftare här än i andra närliggande forskningsfält. Grundutbildningen i praktisk kunskap vid

Södertörns högskola bygger på denna utgångspunkt – studenterna ska utforska sin egen verksamhet. Ibland använder man sig av intervjuer med kollegor som källmaterial. Det är också en välbekant metod i avhandlingar och artiklar i ämnet. Intervjun är förstås inte den enda tänkbara källan till empiriskt material i kvalitativa studier. Deltagande observation, dialogseminarier och introspektivt utforskande är exempel på andra, minst lika vältrafikerade, vägar till den praktiska kunskap som förekommer i olika mänskliga verksamheter. Olika sätt att utforska ett verksamhetsfält bereder tillgång till olika sorters praktiska kunskaper och förmågor.

Kapitlet består av tre delar. I den första delen utforskar och specificerar jag vilken sorts kunskap som kan vara lämpad att undersöka med just intervjun. I den andra delen utforskar jag den kollegiala relationen som sådan. I den tredje delen belyser jag några vanligt förekommande omständigheter vid intervjuer i praktisk kunskap, med utgångspunkt i min egen erfarenhet av att genomföra en intervjustudie. En sådan säregen omständighet är alltså att intervjuer mellan kollegor ofta förekommer. En annan besläktad omständighet är att informanten kan ha en likartad eller överordnad social ställning.

INTERVJUNS STYRKOR OCH BEGRÄNSNINGAR, OCH DESS FÖRHÅLLANDE TILL TYST OCH TYSTAD KUNSKAP

Den kvalitativa intervjun har enligt Margarethe Kusenbach fördelen att den kan åkalla det som inte är synligt och observerbart. Genom intervjun kan exempelvis en informants

förflutna, framtida planer, önskingar, uppfattningar och hemliga aktiviteter tillgängliggöras – åtminstone om informanten i någon mån är medveten om, och beredd att dela med sig av, dessa. För fenomen som däremot föregår eller faller utanför informantens medvetenhet, som av olika skäl undandrar sig verbalisering, kan intervjun (åtminstone i sin mest konventionella form) ibland vara otillräcklig.² Intervjuns fördelar och nackdelar kan också begripas i förhållande till de olika kunskapsformer som tillsammans utgör den praktiska kunskapens forskningsområde. Vissa kunskapsformer är lättare att verbalisera än andra, och därför lättare att uttröna med hjälp av intervjun.

Om man skulle försöka sammanfatta den praktiska kunskapens forskningsfält i ett enda uttryck, skulle universalbegåvningen och filosofen Michael Polanyis devis vara en mycket god kandidat: »Vi kan veta mer än vi kan säga.»³ Uttrycket sammanfattar på ett elegant sätt villkoren för den praktiska kunskapens domän, och hur denna skiljer sig från påståendekunskapen. Även om den gängse definitionen av påståendekunskap länge har varit omstridd, kan vi för enkelhetens skull betrakta den som en sann och rättfärdigad tro på ett påstående.⁴ Det avgörande i sammanhanget är att påståendekunskapen kan uttryckas utan några större hinder av den person som besitter den. Min sanna och rättfärdigade tro på påståendet »Försäkringskassan är en svensk myndighet» är ett exempel på sådan påståendekunskap. Jag har uppenbarligen inga svårigheter att uttrycka påståendet. Men det finns, utöver allt vi vet som utan hinder kan bespråkligas, även en sorts kunskap som av olika skäl undandrar sig precisa och uttömmande beskrivningar. På svenska

har den ofta kallats *tyst kunskap* eller *praktisk kunskap*. Enligt den norska filosofen Kjell S. Johannessen rymmer denna tysta kunskap flera underkategorier: *färdighetskunskap* (exempelvis färdigheten hos den erfarna sjuksköterskan att snabbt och smärtfritt ta ett blodprov), *förtroenhetskunskap* (till exempel förmågan att på basis av patientens allmänna uppenbarelse, symtom och kliniska fynd intuitivt känna igen ett visst medicinskt tillstånd), *omdöme* (såsom läkarens förmåga att avgöra vilka patienter som mår bra av en sjukskrivning, och vilka som inte gör det).⁵ Alla dessa tre underkategorier är alltså typer av praktisk kunskap som kan vara svåra att artikulera. Ett praktiskt exempel från vården som faller under förtroenhetskunskapens kategori är sjuksköterskan som har hand om en nyopererad patient. Vid första anblick är patienten vid god vigör och har acceptabla vitalparametrar, men sjuksköterskan känner ändå på sig att något inte står rätt till. Läkaren som tillkallats friar patienten. Patienten dör några timmar senare.⁶ Sjuksköterskan kände att något var fel, men kunde inte omvandla denna kunskap till något språkligt som kunde förmedlas till läkaren. Det skulle vara svårt att enbart genom intervjuer få en djupare inblick i vad som pågår vid detta exempel. Intervjuer har förstås en plats även i studiet av ovanstående fenomen, men då förslagsvis som komplement till andra sätt att närma sig det svårartikulerade: deltagande observationer eller auto-etnografiskt utforskande skulle kunna utgöra de första stegen in i dessa principiellt tysta områden. I den mån som den tysta kunskapen inte kan uttryckas uttömligt, utan endast kan synliggöras och omtalas först genom ett omfattande reflektions- och gestaltningsarbete,

kan det vara mer lämpligt att utforska dem under omständigheter som ger forskningsdeltagarna själva möjlighet att göra det – exempelvis genom dialogseminarium⁷ eller genom kollektivt processkrivande och liknande forskningsstrategier,⁸ där yrkesverksamma tillsammans med varandra, och/eller tillsammans med forskare *reflexivt* utforskar ett yrkesfenomen.

Tyst kunskap, i Johannessens tappning ovan, är kunskap som »på *principiella* grunder inte låter sig artikuleras med hjälp av verbalspråkliga medel». ⁹ Men det finns andra varianter av lågmälda kunskaper som är tysta av andra skäl än att de till sin *natur* är svåra att uttrycka. Kunskaper som rent principiellt kan omtalas, därtill ibland med ganska god precision, men som aktivt har tystats av yttre krafter och intressen, går under namnet *tystad kunskap*.¹⁰ Begreppet tystad kunskap associeras oftast med kunskap som trängts undan av krafter och intressen som inte vill veta av den. Ett exempel är chefen som inte är intresserad av undersköterskornas (undervärderade) kunskaper, eftersom vetskapen om dem kan rubba maktförhållandena i en kommande löneförhandling. Ett annat exempel är ledningen som inte vill höra skyddsombudets synpunkter om arbetsvillkoren. Det är riktigt att båda är exempel på tystad kunskap, men kunskap kan tystas av ytterligare skäl. Den kan ibland, av strategiska skäl, avsiktligt tystas just för att bevaras. Exempel på detta är företagshemligheter. Ett annat är detaljkunskaper om kryphål som används för vardagsmotstånd mot missförhållanden och för att kompensera för organisatoriska systemfel. Tystad och hemlig kunskap omgärdas alltså av lägre kunskapsteoretiska, men desto högre politiska och

sociala, barriärer. Intervjun kan spela en huvudroll för att artikulera denna kunskapsform, medan andra empiriska strategier (auto-etnografiska, deltagande observation med flera) kan tilldelas en understödande roll för att *identifiera* aktivitets- och kunskapsområden som man behöver sätta ord på, och för att bygga förtroende hos de som besitter dem. Det kan exempelvis vara orealistiskt att som forskare valsa in på en arbetsplats och förvänta sig att personalen ska vara fullständigt öppen med hur de förvaltar en tystad kunskap och bedriver en hemlig praxis.

I mitt eget fall var läkarnas motståndspraktiker och försöken att komma runt Försäkringskassans rigorösa tillämpning av regelsystemet vid sjukskrivning, klart och tydligt en *diskursiv praktik*. Det handlade för läkarna om att uttrycka sig på ett särskilt sätt i skrift (och ibland även i tal), för att maximera patientens möjlighet att få sin sjukskrivning godkänd av Försäkringskassan. Att fånga denna redan-språkliga, redan-diskursiva aktivitet i intervjun var alltså inte så svårt rent kunskapsteoretiskt. Hade jag däremot ställt frågan om *hur* läkarna fäller omdömen (något som är betydligt mer svårgreppet i kraft av sin ontologiska tysthet) om vilka patienter som ska sjukskrivas, hade intervjuer allena kanske inte varit det bästa sättet att närma sig ämnet.

Ovanstående distinktion mellan tyst och tystad kunskap är långt ifrån uttömmande. Den är i huvudsak avsedd för att illustrera att kunskaper, förmågor och aktiviteter kan vara tysta av olika skäl och med olika intensitet. Verkligt existerande kunskaper gör dock motstånd mot att enkelt inpassas i den ena eller andra kategorin. Det råder fortfarande debatt

om de mest basala kunskapernas och förmågornas artikulerbarhet. Jag vill med distinktionen mellan tyst och tystad kunskap endast framhålla vikten av att göra en preliminär bedömning av vilken sorts kunskap man har att göra med i sin forskning, hur pass artikulerbar den kan tänkas vara, och avpassa metoderna för produktion och insamling av data därefter.

DEN KOLLEGIALA RELATIONEN

På den praktiska kunskapens forskningsfält är det som sagt inte ovanligt att intervjuaren och informanten är kollegor. För att avgöra vilka konsekvenser den kollegiala relationen kan få för intervjun är det rimligt att först belysa dess grundläggande kännetecken. Ordet »kollega» har egentligen inte någon enhetlig definition. I vid bemärkelse är personer som jobbar med likartade arbetsuppgifter kollegor, oavsett om de gör det på samma arbetsplats eller på olika kontinenter. Den upplevda känslan av gemenskap mellan »kollegor» på denna abstrakta och allmänna nivå varierar mellan yrken. Vissa professioner inom vården (exempelvis sjuksköterskor och läkare) kan uppleva en förhållandevis stark gemenskap med andra personer som är verksamma i professionen, oberoende av om de någonsin träffats eller jobbat på samma arbetsplats. I många fall är den allmänna relationen dessutom formaliserad och utkristalliserar sig organisatoriskt på olika sätt; »kollegor» i denna vida bemärkelse *kan* – men måste inte – vara förbundna genom att ingå i samma sällskap, (fackliga och icke-fackliga) föreningar, genom att ha svurit samma eller likartade eder, eller vara legitimerade av samma myndighet.

I en något smalare bemärkelse betyder ordet kollega också *medarbetare*. Man jobbar på samma arbetsplats. Även i denna smala bemärkelse finns det viss variation. Man kan ingå i samma konkreta organisation utan att någonsin ha träffat varandra, eller så träffas man dagligen och utför uppgifter tillsammans. Man kanske till och med är vänner. Kollegors platser i hierarkin kan vara likartade, men också olika.

Båda betydelseerna av ordet kollega betecknar alltså en viss närhet på flera olika nivåer: (fack)språklig gemenskap, (eventuellt) en gemensam syn på yrkets etiska och praktiska grundfrågor, likartade (eller gemensamma) erfarenheter. Man har kanske viss kännedom om historiska pionjärer i ämnet eller för tillfället ledande personer i yrket. Man hänger med i samma debatter. Man kanske har gemensamma bekanta. Att vara kollega är alltså benämningen på flera olika lager av närhet och gemenskap.

Ur ett etnografiskt perspektiv kan den kollegiala *intervju-relationen* ses som en underart till ett släkte av forskningsförhållanden som kännetecknas av forskarens närhet och innanförskap i förhållande till forskningens föremål: den forskande kollegan är en *insider*. Till insider (eller *native*, eller *indigenous* som det också har kallats) räknas personer, forskare, som »studerar populationer och gemenskaper och identitetsgrupper som de också är medlemmar av». ¹¹ Medlemskap, och därmed insider-status, i olika sammanhang är egentligen inte en antingen/eller-fråga. ¹² Tillhörighet kan sträcka sig från ett *perifert medlemskap* som kännetecknas av partiellt deltagande och stöd till gruppen (men ej av deltagande i centrala aktiviteter), till *fullskaligt medlemskap*

som karakteriseras av fullt deltagande i centrala aktiviteter och i viss mån även ett övertagande av gemenskapens generella världsåskådning. En vanlig rörelseriktning, som ofta förekommer vid deltagande observation i exempelvis etnografisk forskning, pekar från outsider till (partiell) insider.¹³ Ibland kan dock rörelsen nå hela vägen in till det fullskaliga medlemskapet. Ett känt exempel på det står antropologen Carlos Castaneda för. Det som från början skulle vara en ganska traditionell antropologisk fältstudie av den amerikanska ursprungsbefolkningens användning av medicinalväxter, förvandlades under resans gång till ett intimt deltagande i en Yaquischamans spirituella ritualer och världsåskådning.¹⁴ Castaneda blev fullskalig medlem, och återvände aldrig.

Den forskande *kollegan* hör däremot till en annan art av insidersläktet. Forskargärningen består här inte i en rörelse från naiv till nativ, eftersom hen *redan är en insider*. Hen innehar redan från början ett fullvärdigt och aktivt medlemskap i gemenskapen som utforskas, till skillnad från den (exempelvis Castaneda) som först bestämmer sig för ett forskningsfält, för att därefter idogt fältarbeta sig in.¹⁵ Den som redan befinner sig mitt i en verksamhet kanske är mer insider än någon renodlad etnograf eller antropolog någonsin kan bli. Samtidigt är denna innersta av insiderpositioner behäftad med sina egna unika hinder. För att skriva något vetenskapligt krävs det ett avstånd från det som studeras för att uppnå en viss grad av objektivitet och saklighet. Forskaren behöver därför (åter) bli en outsider. Det kan vara svårt för den som redan är insider (eller för den som likt Castaneda går så djupt att hen blir kvar). Den fullskaliga

medlemmen kan tendera att ta den beforskade rollens parti vid lojalitetskonflikter, och att känna sig främmande inför forskarrollen. För den som ursprungligen kommer utifrån kan allt detta vara något lättare att undvika, samtidigt som det då, som sagt, omvänt kan vara svårare att överhuvudtaget komma in.¹⁶

Det bör framhållas att innanförskapet aldrig kan tas för givet, oberoende av hur »inne» insidern anser sig vara. Nästan alla mänskliga gemenskaper kännetecknas av en inre differentiering, en mångfald av subjektpositioner, och kanske till och med flera olika gemenskaper under ett och samma paraply. Den ena medlemmens erfarenheter är inte den andra lik, liksom den ena undergruppens erfarenheter inte är den andra lik. Att reducera insider-outsider-problematiken till en endimensionell skala kan därför vara vilseledande. Man kan på samma gång vara insider *och* outsider, med avseende på olika dimensioner av ett sammanhang. Det kan vara frestande att skippa denna nödvändiga problematisering av insiderrollen och att förväxla exempelvis ett abstrakt och formellt innanförskap med en konkret närhet, särskilt eftersom innanförskapet ofta kan missbrukas som en skenbar garant för forskningens »validitet». Etnografen Charlotte Aull Davies presenterar Stephanie Jones avhandling om genus i ett före detta gruvsamhälle i södra Wales som ett exempel på innanförskapets kalejdoskopiska karaktär. Jones problematiserar och analyserar sina lager av tillhörighet. Å ena sidan är hon walesare, från en arbetarklassbakgrund. Men hon är samtidigt från en annan region i Wales med helt andra erfarenheter än dem hon studerar, och har dessutom slagit in på en akademisk yrkesbana

sedan många år.¹⁷ När jag själv intervjuade allmänläkare gjorde jag en liknande erfarenhet. Jag insåg att min blick på de specifika utmaningar som allmänläkarna på landsbygden kunde ställas inför var väldigt naiv. Jag hade knappt någon förförståelse för vad det innebär att många patienter är bekanta eller vänner, som man fick räkna med att träffa på krogen eller livsmedelsbutiken; och ännu mindre vad det kunde innebära för sjukskrivningsbeslutet. Även om jag är läkare, och därför kan prata med kollegor om många gemensamma erfarenheter, kan det alltid finnas vissa specifika erfarenheter och positioner som vi inte delar.

Det finns ytterligare skäl till att inte ta innanförskapet för givet, eller som en automatisk garant för validitet. Ibland kan innanförskapet *i sig* vara det som skapar ett avstånd. Även om det är en allestädes närvarande risk vid insiderrelationer i allmänhet – vilket Davies också framhåller¹⁸ – tror jag att fenomenet accentueras just vid kollegiala insiderrelationer. Jag har hittills utgått från det vanliga antagandet att den kollegiala relationens första och mest framträdande kännetecken är *närhet* och *jämlikhet*.¹⁹ Utöver dessa kännetecken bär relationen (åtminstone i en del yrken, inom vård och omsorg, i polisyrket, med flera) paradoxalt nog samtidigt på motsatsen. Läkaryrkets kollegiala gemenskap, för att ta ett exempel, förekommer i en rigid hierarkisk institutionell apparat, där många yrkesrelationer följaktligen också är hierarkiskt ordnade. Yngre och mindre erfarna kollegor är både formellt och informellt underställda äldre kollegor, och förväntas både lära sig av och lyda dem. I detta avseende kännetecknas relationen alltså samtidigt av ett hierarkiskt *avstånd*. Hierarkin kan ofta på olika sätt

projiceras på intervjurelationen, vilket jag kommer ta upp nedan. Jag ska i det följande fokusera på de säregenheter som utmärker denna underart av insider – *kollegan* – i ett specifikt moment i den kvalitativa forskningen – *intervjun*.

DEN KOLLEGIALA INTERVJUN

Kollegorna jag intervjuade, 20 stycken totalt, var en blandad skara. De flesta var kollegor i vid bemärkelse – vi delade yrkesidentitet, men hade aldrig tidigare träffats. Några hade jag stött på tidigare, vi hade jobbat på samma sjukhus, men inte tillsammans på samma avdelning. Ett mindre antal hade jag tidigare jobbat med på samma vårdcentral. Min yrkesmässiga relation till informanterna sträckte sig alltså från en anonym och abstrakt relation, till en personlig och konkret (före detta) medarbetarrelation. Inte alla läkare sysslar med motståndspraktiker mot Försäkringskassan, och den officiella linjen är förstås att motstånd inte ska förekomma. Byråkratin ska vara en funktionell enhet. Innan jag påbörjade intervjuerna var jag orolig för att läkarna inte skulle känna sig trygga med att prata om sina motståndspraktiker och -tekniker. Jag valde därför att intervju läkare enskilt (istället för att framställa och samla information via exempelvis fokusgrupper, som också är en tänkbar strategi), för att undvika själv censur till följd av upplevt eller reellt kollegialt fördömande.

Utöver de generella utmaningar som alla intervjuer är behäftade med, insåg jag att den kollegiala intervjun har ett antal särskilt framträdande svårigheter som en intervjuare behöver förhålla sig till, och som jag själv brottades med. Jag har nedan delat upp mitt urval av utmaningar i

tre kategorier: *relationsväxling* och *relationsförväxling*; *det underförstådda* och *det missförstådda*; samt *den kollegiala närhetens avstånd – elitism och misstänksamhet*.

Relationsväxling och relationsförväxling

Som ett led i att kartlägga och utforska sjuksköterskors praktiska kunskap på en neonatalavdelning, intervjuade sjuksköterskan Inger Danielsen andra sjuksköterskor i sin avhandling *Handlingsrommets evidens – om praktisk kunskap i nyfödtintensivsykepleien*. Det slog henne hur de enskilda samtalen med sjuksköterskorna antog en särskild dynamik som skilde sig från gruppsamtalen. I de enskilda samtalen var sjuksköterskorna hårdare i sina omdömen om avdelningen, och kunde ibland nästan skylla ifrån sig på yttre omständigheter när de samtalande om svåra situationer. De talade samtidigt mer öppen hjärtigt om sina egna erfarenheter och anförtrorde sig till Danielsen. Ibland kunde sjuksköterskorna till och med ställa frågor till henne som var i gränslandet mellan det personliga och professionella, som ibland gjorde henne ställd.²⁰

Danielsen är inte ensam i sina erfarenheter av en samtidigt positiv och påträngande kollegial närhet, som framförallt framträder vid intervjuer i enrum. Den mest påtagliga säregenheten i kollegiala intervjuer förefaller vara det fria växlandet mellan relationstyper. Chew-Graham med flera pekar i en studie om kollegiala intervjuer mellan allmänläkare på denna grundkaraktistik.

De intervjuade allmänläkarna pendlade mellan att relatera till intervjuaren som *professionell kollega* och att göra dem till *sina förtrogna*. Detta pendlande förekom inte (i lika

stor utsträckning) när de intervjuades av »lekmän». I den förstnämnda relationen formulerades svaren som offentliga representationer av attityder och aktiviteter, medan de i den sistnämnda relationen öppnade upp för en viss spontanitet och (därmed) även en sårbarhet.²¹

Vid mina intervjuer upplevde jag också detta, både i samtal med dem jag kände sen tidigare och dem jag inte kände. Mest förvånande var kanske den sistnämnda gruppens beredvillighet att växla till en personlig relation. Jag tror att det är en av de aspekter som gör den kollegiala intervjurelationen speciell. Den medför en närhet och ett förtroende, som bitvis kan kännas artificiellt, med personer man inte träffat tidigare. Den opersonliga gemenskapen innebär också indirekt att det är lättare att hitta gemensamma kontaktytor – exempelvis kunde en informant och jag bygga ett förtroende utifrån vårt gemensamma intresse kring fackliga frågor. Den utbredda och gemensamt upplevda frustrationen över Försäkringskassans handläggning av ärenden hos majoriteten av läkarna bidrog förstås också i många fall. Ett exempel på hur snabbt ett intervju med en kollega kan ta en personlig vändning uppvisades av en informant jag intervjuade. Knappt några minuter in i intervjun började hon prata om hur hennes eget välbefinnande påverkades av Försäkringskassans mer rigorösa tillämpning av regelverket runt 2016, och förhöll sig till mig som till en vän och förtrogen: »Det var ju hemskt alltså. Det var mycket sjå, och de [Försäkringskassan] förstörde arbetsmiljön oerhört. Där var jag faktiskt vacklande ett tag.»

210 Relationsväxlingar i allmänhet är knappast unika för kollegiala intervjuer, utan snarare uttryck för en tillit som

alla intervjuande forskare strävar efter i viss mån, för att kunna röra sig bortom ett ytligt och mekaniskt samtal. För forskare som till en början är *outsiders* behöver dessa personliga relationer byggas upp över tid genom exempelvis deltagande observationer. Den kollegiala intervjun *utmärker* sig däremot genom att närheten och tilliten kan finnas där nästan från början, och att den ibland till och med kan föregå personliga relationer mellan intervjuare och informant. Den hierarkiska relation som finns inbyggd i alla intervjusituationer är i regel – åtminstone vid en första anblick – nedtonad i det kollegiala mötet mellan formella jämlikar. Även om relationsväxlingen inte springer automatiskt ur den kollegiala relationen, kan det kännas så, ibland (som för Danielsen ovan, men som jag också kunde uppleva) på ett nästan överrumplande sätt.

Att utnyttja relationsväxlingarnas spelrum behöver inte vara ett problem. Tvärtom. Istället för att räkna upp en lista på metodologiska begränsningar för intervjun, väljer Holstein och Gubrium en mer produktiv väg i boken *The active interview*, som bekräftar både intervjuarens och den intervjuades konstitutiva roll i intervjumaterialet. De visar på hur en aktiv och engagerad intervjuteknik inte förorenar materialet, utan att alla intervjuer i någon mening snarare produceras av både intervjuaren och informanten.²² Denna dialogiska syn på intervjun var kontroversiell när den först började vinna mark, men är relativt vedertagen idag. Ett sätt att aktivt stimulera ett djup i intervjun, att öppna upp för en spontanitet och sårbarhet i samtalet – som är relevant framförallt vid intervjuer utförda av insiders – har kallats för *reflexive dyadic interviewing*.²⁵ Det är ett tillvägagångssätt

som på avgörande punkter liknar en »vanlig» intervju; fokus är i huvudsak riktat på informantens berättelse, intervjuaren ställer frågor och informanten är den som besvarar dem. Skillnaden ligger i intervjuarens beredskap att involvera sig själv, sina erfarenheter och affekter i intervjun, i den mån de på något sätt ansluter till informantens berättelse. Sådana tillfällen uppstår förstås oftare ju mer praktiskt, kunskaps- och känslomässigt involverad intervjuaren är i ämnet. I detta avseende kan *reflexive dyadic interviewing* vara lika mycket en aktiv strategi i den kollegiala intervjun som den (enligt Chew-Graham m.fl.) är en objektiv konsekvens av den kollegiala relationen. Följande utdrag ur en konversation mellan en etnograf och en informant – båda har en judisk bakgrund, och diskuterar här informantens relation till sitt samfund – visar hur samtalet kan arta sig på mikronivå:

She [informanten] nods. »Yes. At home we basically celebrated Passover and Hanukkah.»

I [etnografen] smile in recognition. »Yes me too. At least in my parents' house. I mostly learned about religion from my grandparents because they were more observant. They kept kosher and my grandfather walked to synagogue.»

Her eyes light up with familiarity. »Yes! Exactly! We have pictures of my grandfather saying the morning service prayers.»²⁴

Intervjuaren stimulerar här samtalet genom att dela med sig av sina egna likartade erfarenheter av hur religionen förvaltades hemma, utan att »ta över» intervjuns yttersta syfte,

som fortfarande är att utreda *informantens* erfarenheter. Det gäller alltså att tillämpa strategin med viss försiktighet för att undvika att ta över intervjun och ställa alltför ledande frågor.

Relationsväxlingar kan alltså uppmuntras och produktivt användas till undersökningens fördel. När parternas roller och relationer växlar under intervjun kan det dock ibland leda till förvirring och förväxlingar som kan försvåra både intervjun och tolkningsarbetet efteråt. Ta följande hypotetiska fall från en deltagande observation som presenteras av sjuksköterskan och forskaren Marilyn Asselin: En forskande sjuksköterska har uppgiften att studera andra sjuksköterskors praktiska färdigheter vid utvärdering av patienternas andningsfunktion. Arbetsplatsen är helt klart underbemannad, vilket gör henne upprörd. Eftersom hon är upptagen av detta faktum under observationen, missar hon viktiga observationer, misstolkar situationen och drar felaktiga slutsatser. Frestelsen att agera skyddsombud i ovanstående situation överskuggar och påverkar hennes forskarroll negativt. Enligt Asselin är risken för relationsförväxlingar särskilt betydande när den forskande kollegan har eller haft pågående eller tidigare uppgifter på arbetsplatsen hon utforskar, det vill säga när hon är kollega i den smalare bemärkelsen – en medarbetare.²⁵ En sådan involvering på en arbetsplats kan också innebära att *informanten* förväxlar forskarens roller. Asselin tar även upp ett exempel på detta: Hon berättar om en förväxling som en informant gjorde när hon studerade erfarna sjuksköterskors kunskapsbruk på samma arbetsplats som hon fortbildade sjuksköterskor. I intervjuerna frågade hon efter sjuksköterskornas erfarenhe-

ter av kunskap som förändrat deras praktiska synsätt. En av sjuksköterskorna frågade under intervjun ifall Asselin var ute efter kunskap som sjuksköterskan lärt sig av just henne som fortbildare. Det stod då klart för Asselin att sjuksköterskan fortfarande betraktade henne mer som fortbildaren än som forskaren. Om hon inte bekräftat och konsoliderat sin forskarroll hade informanten alltså begränsat sitt svar på ett sätt som varit kunskapsmässigt skadligt för undersökningen. Som lösning på liknande olyckliga rollförväxlingar föreslår Asselin att man under forskningens gång, bland annat under intervjun, specificerar och bekräftar vilka roller som är aktuella.²⁶ Att hålla reda på rollerna är dock en delikat balansgång. Att kategoriskt eliminera vissa roller och framhäva andra (i det här fallet forskarrollen) skulle också kunna underminera den produktiva roll- och relationsväxlingen och därmed möjligheten att komma informanten nära.

Det är förstås inte bara *forskarens* roller som växlar och förväxlas i relationen. Även *informantens* roller kan växlas och förväxlas, av både forskaren och informanten själv. Ett intervjusamtal kan vid första anblick te sig motsägelsefullt. Informanter kan säga en sak ena stunden, för att kort därefter helt byta åsikt i samma fråga. Det är en erfarenhet som alla intervjuare har, menar Davies.²⁷ Många läkare jag intervjuade uppvisade en motsägelsefull inställning till Försäkringskassan. Det är inte konstigt eller ovanligt att människor har ambivalenta känslor, men jag insåg i tolkningsarbetet att det inte rörde sig om en renodlad ambivalens, utan att informanterna hade flera *olika* relationer till och känslor för Försäkringskassan, som företrädare för

patienten, som företrädare för en myndighet och som privatpersoner. De delade med sig av sina »offentliga» erfarenheter (som företrädare för patienten eller en myndighet) när vi hade en formell relation, och av sina privata känslor när vår relation blev mer personlig. Vad gäller förväxlingar av *informantens roller*, är det framförallt *forskarens* förväxlingar av dem som kräver mest uppmärksamhet. Forskaren kan exempelvis missa att informanten plötsligt växlar från en officiellt opersonlig till en privat och personlig relation. Att inte adekvat svara upp mot och själv följa informantens rollväxlingar under intervjun kan göra samtalet stelt och ytligt. De *kvalitativa* elementen i intervjun (åsikter, övertygelser, levda erfarenheter med mera) går då förlorade, och intervjun riskerar att reduceras till en godtycklig anhopning ytliga fakta. Den sista kategorin av rollförväxlingar är de som informanten själv gör av sina egna roller. Denna kategori borde egentligen inte kallas »förväxling» överhuvudtaget, eftersom de inte är ett fel eller ett misstag. Att växla mellan roller, att inneha flera roller på samma gång, att inte göra knivskarpa distinktioner mellan dem, är helt enkelt ett av människans existentiella grundvillkor. Det är upp till forskaren att hålla reda på informantens rollväxlingar under intervjun, och analysera dem när tolkningsarbetet tar vid efter intervjun. Inte sällan är det just först efter intervjun man upptäcker dem. För att sammanfatta, skulle man alltså kunna kategorisera roll(för)växlingar efter vems roller i relationen som förväxlas, och efter vem som förväxlar dem. Med hjälp av Asselin har jag tittat på förväxling av forskarens roller, och med utgångspunkt i Davies har jag adderat förväxlingen av informantens roller. Man får då fyra analy-

tiska kategorier: Forskarens roller kan förväxlas av både (1) forskaren själv och av (2) informanten. På samma sätt kan informantens roller (för)växlas av (3) forskaren och av (4) informanten själv. Denna sista kategori kan dock inte kallas förväxling, utan är ett växlande som hör till människans existentiella grundvillkor. Det bör också hållas i åtanke att växlingar och förväxlingar ofta rör hela relationer, snarare än den ena parterns roller.

Det underförstådda och det missförstådda

Sociologen Valli Kalei Kanuha berättar hur transkriptioner av intervjuer hon själv genomfört som insider inte sällan innehåller fraser i stil med »ja, du vet vad jag menar», eller »men jag antar att jag inte behöver berätta det för dig».²⁸ Vid forskning som utförs av insiders i allmänhet, och vid kollegiala intervjuer i synnerhet, är interaktionen mellan forskare och informant i regel mättad av *underförstådda inslag*, för vilka ovanstående fraser är markörer. Informanten utgår från att forskaren vet vad hen menar. Forskaren utgår också från att informanten vet vad hen menar. Det är ett välgrundat antagande. *Oftast* vet de – i kraft av en gemensam värld – vad den andra egentligen menar, utan att behöva artikulera det explicit. Men ofta är inte alltid.

Den kollegiala intervjun är behäftad med två utmaningar som springer ur den ömsesidigt förmodade förståelsen, som jag vill kalla *det underförstådda* och *det missförstådda*. *Det underförstådda* är den sortens antaganden om den andra (intervjuaren eller informanten) och dess utsagor, som i princip är riktiga. *Det missförstådda* kallar jag den sortens oriktiga antaganden som den ena gör om den andra

och dess utsagor. Både »underförstånd» och missförstånd kan alltså vara problematiska i intervjun, av två olika skäl.

För det första är det lätt att låta det underförstådda förbli underförstått i en intervju, att inte fråga efter ett förtydligande när informanten säger »ja, du vet vad jag menar», även om underlaget för det kommande tolkningsarbetet kan bli lidande genom att transkriptionerna blir fattiga på explicit innehåll. Det finns anledningar till att intervjuaren, mot bättre vetande, trots allt inte insisterar på att efterfråga förtydliganden. Det är för att sådana uttalanden är mer än en neutral beskrivning, och mer än ett uttryck för informantens lathet. De är iscensättanden av intervjuarens innanförskap, som fullbordas först när de bekräftas av intervjuaren: »Ja, absolut». Det kan därför vara lockande att spela med, särskilt när man är övertygad om att man faktiskt vet vad informanten menar.

För det andra finns det alltid en risk att man *felaktigt* tror sig veta vad informanten menar, vilket kan leda till missförstånd, både längre fram i intervjun och i tolkningsarbetet. Risker för missförstånd är särskilt stora när den kollegiala relationen är abstrakt, det vill säga när man är enbart professionskollegor, som i exemplet jag nämnde ovan från min egen intervju med en läkare på landsbygden. Den professionskollegiala rollens generalitet riskerade hela tiden att överskrida sina begränsningar och utplåna de säregenheter som kännetecknar »provinsialläkarens» levda erfarenhet, vilka i många avseenden skiljer sig från de erfarenheter som jag haft av mestadels urbana miljöer.

Det är därför viktigt att inte låta det underförstådda förbli underförstått, och vara beredd att agera och gräva vid de

tillfällen i intervjun som det underförstådda uppträder indirekt. De portar som är märkta med »du vet jag menar» (eller andra markörer för samma sak, som exempelvis facktermer, ironiska och sarkastiska internskaämt med mera) kan vara de viktigaste att öppna i samtalet, eftersom de leder till de mest grundläggande antaganden som intervjuaren och informanten har gemensamt.

Den kollegiala närhetens avstånd – maktförhållanden, misstänksamhet och eliter

Alla forskningsrelationer är också maktförhållanden som är mer eller mindre asymmetriska. Relationen *i sig*, om man bortser från alla tillfälliga omständigheter, ger forskaren övertaget. Det är oftast (i sista instans) forskaren som äger projektet, som formulerar frågeställningarna, som har ett kunskapsövertag (om själva forskningsprocessen). Det är forskaren som ställer frågorna och utstakar undersökningens allmänna riktning, som får informanten att blotta sig. Efter undersökningen har forskaren också ofta tolkningsmonopol vid framskrivandet av texten där deltagarnas sårbara punkter riskerar att exponeras. Det är informanterna som löper risken att känna sig utnyttjade istället för hörda, känna att de försagt sig eller sagt för mycket, och som kan ångra sitt deltagande. Det är viktigt att, så långt det är möjligt, försöka *minimera* de etiska och kunskapsteoretiska biverkningarna av maktrelationen. Kvale har dock varnat för att olika sätt att motverka asymmetrin (mer kollaborativa och dialoglika intervjuer, möjligheten att ta del av och anmärka på forskarens tolkningsarbete, möjligheten att dra sig ur studien ifall man är missnöjd, med mera) riskerar att

överskugga den andra viktiga uppgiften – nämligen att göra maktrelationen *transparent*, i den mån den ej går att eliminera helt och hållet. I värsta fall, menar Kvale, kan försöken att minimera den asymmetriska distributionen av makt etablera nya och mer sofistikerade former av dominans.²⁹

Alla dessa generella drag är också giltiga för den kollegiala intervjurelationen. Det finns dock ett antal uttryck för maktförhållandet som är mer specifika för den kollegiala intervjurelationen, vilka jag kommer fokusera på nedan. Jag nämnde tidigare att den kollegiala relationen utöver sitt närhetsskapande också samtidigt rymmer ett potentiellt avståndsskapande, bland annat för att yrkesrelationer (vissa mer än andra) förekommer i rigida hierarkiska strukturer. Med utgångspunkt i detta sakförhållande identifierar Chew-Graham m.fl. två roller som informanterna (som i artikeln är allmänläkare) kan tillskriva intervjuaren, vilka har sin grund i intervjuarens överordning. Den första är att intervjuaren/forskaren tillskrivs en expertroll, på samma sätt som den äldre kollegan är en expert i förhållande till den yngre »gesällen» eller »lärlingen» på arbetsplatsen. Informanternas svar kan då bli något mer försiktiga och osäkra. Det kan också innebära att informanterna implicit frågar efter vilka svar intervjuaren vill ha, för att kunna svara »korrekt». I den mån (den i det här fallet medicinska) gemenskapen också är en moralisk gemenskap, kan intervjuaren/forskaren för det andra tillskrivas en dömande och moraliserande roll. Informanterna kan då bli defensiva och känna att de behöver förklara varför de gjorde på ett särskilt sätt i situationer som kan uppfattas som moraliskt utmanande, eller i värsta fall, av rädsla för att bli utdömda,

undanhålla information från intervjuaren.⁵⁰ Att tillskrivas den dömande rollen kan vara särskilt förödande om forskningens ändamål just är att kartlägga och fördjupa kunskapen om etiskt svåra frågor i yrket.

Chew-Graham m.fl. försöker inte särskilt djupgående förklara *varför* eller *hur* det går till när detta händer, utan konstaterar endast att intervjuaren behöver vara medveten om det avstånd hierarkierna kan skapa. Jag kan nog lika lite som Chew-Graham m.fl. svara på varför avståndsskapande rollprojektioner inträffar vid intervjuer utförda av insiders. Däremot går det att ge ett något mer specifikt svar på *hur* det går till. Ett avstånd som är betingat av hierarkiska strukturer kan skapas mellan intervjuare och informant på två olika abstraktionsnivåer: (1) Avståndet kan vara resultatet av att intervjuaren och informanten sedan tidigare haft en hierarkiskt ordnad direkt relation till varandra, exempelvis som den överordnande relation Asselin hade till sjuksköterskorna hon utbildade. Omvänt kan intervjuaren också intervjuar medarbetare som hen haft en *underordnad relation* till, och kanske har väg- eller handletts av. (2) Utöver denna kvardröjande effekt av tidigare relationer, har hierarkin förmodligen också en effekt på informantens relation till forskare som kommer utifrån och som informanten *inte* har en personlig koppling till. Det här gäller i synnerhet för informanter som intervjuas om sin yrkesroll och sina yrkeskunskaper. Jag noterade i samband med mina intervjuer att ett stelt avstånd kunde accentueras ytterligare ifall informanten intervjuades på sin arbetsplats och/eller i uniform. Jag ser det som ett indicium på att komplext hierarki/byråkrati/professionalism påverkar intervjun. Samtidigt

behöver inte de hierarkiska relationerna vara det enda som gör mötet stelt, det kan exempelvis också orsakas av den ständigt närvarande tidspress som genomsyrar arbetet.

I en intervju jag genomförde med en erfaren allmänläkare var det tydligt att maktförhållandet mellan oss var mer komplext än att jag var överordnad och hon var underordnad. Vid ett tillfälle kom det till uttryck genom att hon (alldeles riktigt) förebrådde mig för att ställa en alltför sluten fråga. Jag hade frågat ifall hon pratar med sina kollegor om sjukskrivningsärenden. »Nu ställer du sånna här slutna frågor», svarade hon. Jag skrattade nervöst. Hon tyckte att frågan borde ha ställts annorlunda: »'Hur ofta' är [ett] bättre [sätt att ställa frågan]». Vid intervjuer med kollegor kan det hända att informanten (åtminstone i vissa avseenden) är den överordnade parten, tvärt emot hur makten distribueras i intervjurelationen i allmänhet. Ibland kan det bero på att man har att göra med en äldre, mer erfaren eller mer »framgångsrik» kollega. Ibland beror det på att man intervjuar högt utbildade yrkesgrupper som i allmänhetens ögon åtnjuter en hög social ställning, och då alltså inte är överordnade i förhållande till intervjuaren, men som är det enligt en mer allmän måttstock. Det är angeläget att vara medveten om att intervjun ibland kan anta formen av en intervju med en så kallad *elit*. Det kan kännas kontraintuitivt att förhålla sig till kollegor som om de vore medlemmar av en elit, också med tanke på att de flesta kvalitativa studier av så kallade *eliter* genomförts av outsiders, eller outsiders som i och genom själva forskningsarbetet arbetat sig fram till en närhet till sina informanter.⁵¹ Samtidigt är det som sagt inte ovanligt att intervjuer med kollegor kan anta en likartad dynamik.

I viss mån innebär informantens elitroll nästan en inversion av den dynamik som beskrivits ovan: nu är det istället informanten som spontant kan ställa motfrågor och »testa» intervjuarens kunskaper, eller till och med (implicit) döma ut forskningen. Intervjuaren kan då nästan behöva visa sig värdig uppdraget.

De flesta studier av eliter drar sig för att presentera alltför programmatiska intervjustrategier, vilket inte är så konstigt. Att varje möte är unikt är en plattityd som trots allt är sann. Etnografen och geografen Linda McDowell har beskrivit sin egen strategi vid intervjuer av tjänstemän på affärsbanker i London (som hon klassar som en »professionell elit») som ganska situationsspecifik: hon »spelade dum» med äldre patriarkala figurer, hon var »bryskt effektiv» med bitska äldre kvinnor, »systerlig» med kvinnor i samma ålder och i samma position, och var »kvik och välinformerad» med yngre män. Hennes råd är följaktligen att vara uppmärksam på vem man har framför sig i intervjun, och flexibelt anpassa sin intervjustrategi därefter.⁵² Det är också möjligt att växla mellan ovanstående roller under en och samma intervju. Det är tydligt att intervjuer med eliter kan kräva en bred palett av olika roll- och personlighetstoner. Den huvudsakliga ton och stil som dock är nästintill exklusiv för intervjuer med eliter är den som är mer självsäker och aktivt framställer sig som välinformerad och seriös, exempelvis genom ett medvetet bruk av komplicerad terminologi⁵³ och val av klädesplagg.⁵⁴

Jag tyckte intervjun med kollegan ovan trots allt gick ganska bra, men kanske hade den gått ännu bättre om jag (utöver att ställa öppna frågor förstås) varit mer självsäker

i min framtoning (vilket jag i efterhand uppfattar att informanten hade önskat, och som hennes kommentar indirekt försökte uttrycka). Det kan vid intervjun av eliter alltså vara en utmaning att balansera mellan att å ena sidan »spela dum» för att få informanten att redogöra för sina erfarenheter så uttryckligt som möjligt, och å andra sidan göra ett självsäkert intryck och för att bli tagen på allvar. Jag erfor hos ett par äldre och mer erfarna läkare en viss förvåning och besvikelse när det visade sig att jag inte var så insatt i vissa detaljer kring den svenska socialförsäkringen. Vid dessa intervjuer hade det förmodligen varit bättre om jag förberett mig för att axla den »expertroll» läkarna förväntade sig av mig.

AVSLUTNING

I den här texten har jag med utgångspunkt i min egen intervjustudie om allmänläkares motstånd mot Försäkringskassan ställt och utvecklat några metodologiska frågor kring intervjumomentet, vilka framträtt som relevanta för den praktiska kunskapens forskningsområde. Tyngdpunkten har legat på relationen till informanterna som kollegor, rollen som insider, och dess konsekvenser för framförallt intervjumomentet i studien. Bidraget kan därför vara särskilt relevant för de som är insiders, kollegor, eller som genomför intervjuer med informanter med jämbördig eller överordnad social ställning i förhållande till intervjuaren och/eller samhället i stort. De aspekter som jag har undersökt – relationsväxlingar, relationsförväxlingar, det underförstådda, det missförstådda, dialektiken mellan insiders närhet och avstånd, den mångfacetterade maktrelationen mellan inter-

vjuare och informant – är inte på något sätt unika för intervjuer med kollegor. Här är de dock accentuerade på ett sätt som påkallar ett särskilt reflektionsarbete hos forskaren.

Samtidigt är forskning inte bara ett oändligt reflekterande, utan också i allra högsta grad en praktisk aktivitet. Den praktiska kunskapen är därför inte bara forskningsarbetets *objekt*. Forskningen rymmer också själv en praktisk och tyst dimension som på olika sätt och av olika skäl undandrar sig artikulering.

Min förhoppning är att den här texten kan vara en hjälp på vägen för det reflektionsarbete som en intervjuande kollega behöver utföra, men också att den ska bidra till att vända blicken mot forskningens egen praktiska kunskap. Utöver att bespråkliga det tysta som utforskas, bör vi också ständigt påminna oss om att bespråkliga de tysta inslagen i själva utforskandet.

Att utforska praktisk kunskap med deltagande observation

MARTIN GUNNARSON

INLEDNING

Praktisk kunskap hör intimt samman med det sammanhang inom vilket den utövas. Ofta består den just i en förmåga att bedöma vad som är lämpligt att göra givet de unika omständigheter som föreligger i stunden. I sådana fall är den praktiska kunskapens innehåll inte avgjort på förhand, utan tar form genom handlandet i den specifika situationen. Detta betyder att både den som önskar tillägna sig och den som önskar utforska praktisk kunskap behöver skaffa sig en förtrogenhet med dess sammanhang.

Detta är ingen enkel uppgift. Inte bara är sammanhanget ständigt föränderligt; det består också av en mängd olika dimensioner: rumsliga, tidsliga, vanemässiga, relationella, personliga, kroppsliga, organisatoriska, politiska, historiska och så vidare. Dessa dimensioner låter sig inte på något enkelt sätt separeras från varandra och förstås var för sig. De är alla relaterade till varandra på olika sätt och i varierande grad beroende på situation. I relation till sådana mångdimensionella sammanhang står den praktiska kunskapen

aldrig i ett externt förhållande. Utövandet och tillblivelsen av praktisk kunskap förutsätter och består i en närvaro i, känslighet för och förtrogenhet med sammanhanget. Som Hans-Georg Gadamer påpekar gäller detta såväl praktisk klokhet, *fronesis*, som den form av hantverksmässigt kunnande som Aristoteles kallar *techne*, om än i olika grad och på olika sätt. Även den hantverksmässigt kunniga måste anpassa det redan förvärvade vetandet till den konkreta handlingssituationen.¹

Den handlande personen spelar här alltså en central roll. Hen formar och formas av sitt sammanhang och sätter sin personliga prägel på den praktiska kunskap hen förvärvar och utövar i de praktiker hen ingår. Den som utforskar praktisk kunskap måste därför rikta sin uppmärksamhet både mot de omständigheter och villkor som leder fram till olika handlingssituationer och sätt att handla och mot de individuella reflektionsprocesser och ställningstaganden som den handlande personen utför i den konkreta situationen.

Men hur *gör* man då? Hur går man metodologiskt tillväga? Denna fråga är jag inte ensam om att försöka besvara i denna antologi; alla bidrag närmar sig den på något sätt. Frågan har alltså inte bara ett möjligt svar, utan flera. I den här texten hämtar jag inspiration från två akademiska discipliner för vilka frågan om människans relation till sitt sammanhang är och alltid har varit central: antropologin och etnologin. Båda dessa discipliner har från början intresserat sig för hur mänsklig tillvaro och samvaro blir till och formas i och genom specifika sammanhang. Här är såväl sammanhangets mångdimensionalitet, som jag pekade på ovan, som dess intima relation till mänskligt handlande och

kunskapande central. Så här formulerar antropologen Tim Ingold det till exempel:

More than any other discipline in the human sciences, [anthropology] has the means and the determination to show how knowledge grows from the crucible of lives lived with others. This knowledge, as we are well aware, consists not in propositions about the world but in skills of perception and capacities of judgment that develop in the course of direct, practical, and sensuous engagements with our surroundings.²

Likt utforskandet av praktisk kunskap intresserar sig alltså antropologin, såväl som etnologin, ofta för den kunskap som uppstår, utövas och delas när människor handlar i sina vardagliga sammanhang. Här är förståelsen av handlingarna, kunskapen och sammanhanget som ömsesidigt beroende en central utgångspunkt.

Mot denna bakgrund kan man sluta sig till att antropologins och etnologins kunskapsmål har flera beröringspunkter med utforskandet av praktisk kunskap. Således bör även ett metodologiskt utbyte dem emellan vara möjligt. Att visa och ge exempel på detta är ambitionen med denna text. Mer specifikt vill jag lyfta fram den potential som finns i det metodologiska tillvägagångssättet deltagande observation. När Ingold lite skrytsamt påstår att antropologi är bättre skickat än någon annan humanistisk disciplin att utforska den kunskap som framträder ur mänskligt liv är det just deltagande observation han har i åtanke. Detta är ett metodologiskt tillvägagångssätt som länge har utgjort kärnan i antropologisk och etnologisk forskning. Enkelt uttryckt innebär metoden

att man som forskare under en längre tid deltar i och observerar de människors liv vilka man studerar. Ingolds poäng är att deltagande observation är särskilt väl lämpad för att utforska mänskligt handlande och kunskapande såsom det uppstår och utövas i specifika sammanhang. Detta är en poäng även jag vill göra i denna text.

Jag är inte den första som identifierar ett släktskap mellan antropologi och etnologi, å ena sidan, och forskningen om praktisk kunskap, å den andra. Inte heller är det metodologiska utbyte jag föreslår här något helt nytt. Redan i sin avhandling från 1968 tog Tore Nordenstam inspiration från antropologin i sin ambition att genom upprepade samtal med ett fåtal informanter utforska sudanesisk etik.⁵ På så sätt bidrog han till det som senare skulle bli dialogseminariemetoden.⁴ Kvalitativa intervjuer och observationer av olika slag har sedan dess varit ett återkommande inslag i forskningen om praktisk kunskap, såväl i ämnet yrkeskunskande och teknologi vid Kungliga tekniska högskolan som på Senter for praktisk kunnskap i Bodø. Längre har dock de upprepade samtalen med forskningsdeltagarna, i grupp eller enskilt, snarare än olika observationsmetoder, stått i centrum i forskningen. Man har tenderat att lägga större vikt vid deltagarnas artikulerade reflektioner om sin praktiska kunskap än deras praktiska utövande av den.⁵ Men deltagande observation förekommer, inte minst i avhandlingsarbeten förlagda till Senter for praktisk kunnskap i Bodø.⁶ Jag kommer att återkomma till ett av dessa senare i texten när jag ger exempel på olika sätt att arbeta med deltagande observation.

pologin och etnologin. Det är i dessa discipliner som den deltagande observationen har sitt ursprung och det är här den har varit föremål för den mest systematiska reflektionen och transformationen. Mitt mål med denna text är att bidra till en fördjupad förståelse för och en mer kvalificerad användning av deltagande observation i forskningen om praktisk kunskap.

Jag börjar med att ge en bakgrund till deltagande observation som den har diskuterats och förståtts inom antropologin och etnologin. Därefter ökar jag konkretionen och försöker, med hjälp av exempel, visa på olika sätt att utforska praktisk kunskap med hjälp av deltagande observation.

VAD ÄR DELTAGANDE OBSERVATION?

Som vetenskapligt tillvägagångssätt har deltagande observation sitt ursprung i antropologin. Under tidigt 1900-tal började antropologerna Bronislaw Malinowski och Franz Boas förespråka och använda sig av metoden. De hade båda slagits av den komplexitet som karakteriserade de så kallade »primitiva» samhällen som de studerade och den etnocentrism som kännetecknade de dåvarande antropologiska metoderna. De standardiserade frågeformulär som man fram till dess hade använt förmådde inte fånga de avlägsna kulturernas komplexitet och var genomsyrade av en evolutionistisk syn på kultur,⁷ menade Malinowski och Boas. Vad som istället behövdes, hävdade de, var ett tillvägagångssätt som gjorde det möjligt att undersöka de studerade samhällena på deras egna villkor och ge akt på den detaljrikedom och de meningsdjup som kännetecknade livet i dem.⁸

Detta kunde man, enligt Malinowski och Boas, uppnå ge-

nom deltagande observation. Och, genom sitt förespråkande och praktiserande av metoden, lade de grunden till det som skulle bli antropologins mest centrala metodologiska tillvägagångssätt fram till dags dato. I sin mest klassiska utformning utförs deltagande observation av en ensam forskare som under en längre tid (vanligen minst ett år) lever tillsammans med de människor hen studerar. Tanken är att forskaren, genom att både delta i och observera de studerade människornas vardagsliv, skaffar sig tillträde till och gradvis tillägnar sig en djupt initierad kunskap om de meningssammanhang som detta består av. Som jag antytt ovan tenderade antropologer under större delen av 1900-talet att studera samhällen som förstods som både geografiskt och kulturellt avlägsna från västvärlden – där forskarna befann sig. Forskningens frågor och kunskapsmål var därför ofta intimt sammankopplade med och anpassade till det »folk» eller den »kultur» som studerades, och tanken var att den deltagande observationen skulle resultera i en så gott som uttömmande beskrivning av dessa. För att åstadkomma detta var det nödvändigt att löpande dokumentera de erfarenheter som gjordes i fält. Därför kopplades också en rad dokumentationstekniker till den deltagande observationens praktik. Den vanligast förekommande var antecknandet. Med anteckningsblock och skrivmaskin dokumenterade den deltagande observatören det hen var med om. Men fotografi och djupupptagningar var också vanligt förekommande. Genom sådana dokumentationstekniker menade man sig vara förmögen att skapa ett empiriskt material som var omfattande och detaljrikt nog för att ligga till grund för en uttömmande beskrivning av det samhälle som studerades.⁹

Deltagande observation idag

Även om mycket har hänt sedan Malinowskis och Boas tid, både med antropologin och etnologin som ämnen och med den värld de studerar, har den grundläggande idén om vad deltagande observation är och går ut på varit förhållandevis konstant. Än idag förstås deltagande observation som forskarens simultana deltagande i och observerande av människors vardagsliv. Än idag är målet att nå och utforska det mänskliga handlandets och kunskapandets meningssammanhang. Men en hel del har förändrats, och i det följande kommer jag att ta upp några sådana aspekter som det är viktigt att ha med sig när vi för in deltagande observation på den praktiska kunskapens område.

Något som är tydligt i beskrivningen jag har givit ovan av den deltagande observationen i sin ursprungliga form är att den karakteriserades av en positivistisk vetenskapssyn och en essentialistisk kultursyn. Forskaren förstods som en neutral observatör kapabel att inhämta kunskap om och åstadkomma en uttömmande beskrivning av livet som det faktiskt levdes i det studerade samhället. Paradoxalt nog såg man deltagandet som det som möjliggjorde detta. Det var genom att delta som forskaren skaffade sig tillträde till och till slut blev en oreflekterad del av det studerade samhället, vilket gjorde att hen utan att väcka någon uppmärksamhet eller påverka det som observerades kunde skapa sig en bild av den studerade kulturen som stämde överens med verkligheten.¹⁰

Den essentialistiska kultursynen visade sig bland annat i förståelsen av de samhällen som studerades som avgränsade kulturella formationer. Kulturer förstods generellt som

oupplösligt sammanflätade med den plats där de levdes. Särskilt de »primitiva» kulturerna – som ju var antropologernas primära studieobjekt – sågs som begränsade till och intimt sammankopplade med en specifik och avgränsad lokalitet. Denna kultursyn påverkade den deltagande observationen på så sätt att endast det fältarbete som utfördes på en avgränsad plats förstods just som deltagande observation.¹¹

Båda dessa grundantaganden kom under hård attack under andra halvan av 1900-talet. På 60-talet började flera antropologer problematisera och tematisera sin egen roll i fältet och den process varigenom de omvandlade sina fält-erfarenheter till text. Det nya var att de, i sina publicerade verk, diskuterade hur de som forskare både påverkade och påverkades av de människor de studerade och hur deras fälterfarenheter transformerades när de översattes till fältanteckningar och därefter till en publicerbar vetenskaplig text. Dessa forskares erfarenhet av att praktisera deltagande observation gick alltså stick i stäv med den positivistiska idén om forskaren som en neutral observatör som inhämtar oförvanskade fakta om den kultur som studeras.

Det var dock inte förrän på mitten av 80-talet, i och med den så kallade »Writing culture»-debatten, som sådana erfarenheter började diskuteras på allvar inom antropologin.¹² Nu kom de etiska, politiska och epistemologiska implikationerna av de insikter som började anas på 60-talet upp på bordet, vilket gav upphov till en diskussion som på många sätt kom att transformera antropologin och, med den, den deltagande observationen. Nu kunde den deltagande observatören inte längre vara lyckligt omedveten om sig själv och sin egen inverkan på det som studerades och de resultat som

forskningen landade i. Hen måste istället aktivt och explicit möta de etiska, politiska och epistemologiska utmaningarna.

Med vilken rätt och utifrån vilken förförståelse beskriver jag de människor jag forskar om? I vilken mån vilar forskningen på och reproducerar särskilda politiska strömningar och makthierarkier? Vilken inverkan har den jag är och de metoder jag använder på den kunskap som forskningen resulterar i? Dessa var några av de frågor som antropologer och etnologer nu avkrävdes svar på, vilket gav upphov till vad man i efterhand har talat om som den »reflexiva vändningen» i etnografisk forskning. Det är under epitetet »reflexivitet» som man nuförtiden diskuterar hur och i vilken mån forskaren bör medvetandegöra sin egen roll i forskningsprocessen och hur detta bör återspeglas i den skrivna produkten. Tanken är att man genom att medvetandegöra detta inte bara förmår redogöra för det utan också agera på det och förändra det under forskningsprocessens gång. Att den som praktiserar deltagande observation bör vara reflexiv är idag för de allra flesta en självklarhet, men på vilket sätt och i vilken utsträckning är fortfarande mycket omdebatterat. Det ligger dock utanför detta kapitels omfång att redogöra för hela denna diskussion.¹⁵

Något jag skulle vilja lyfta fram är insikten som många etnologer och antropologer gjort sedan 80-talet att ett reflexivt förhållningssätt inte bara är ett sätt att hantera de utmaningar av etisk, politisk och epistemologisk art som jag diskuterat ovan utan att det också kan resultera i såväl metodologiska som kunskapsmässiga upptäckter. Här vill jag ge ett exempel. I artikeln *Embodied ethnography: Doing*

culture reflekterar antropologen Aaron Turner över sin pågående studie av unga vuxna mäns liv i västra London.¹⁴ Turners studie är en klassisk deltagande observation i så måtto att han under en längre tid både deltar i och observerar de unga männens liv. Detta tillvägagångssätt för dock med sig en mängd utmaningar, vilka Turner reflekterar över i artikeln. Till exempel visar sig hans ambition att hålla en låg profil när de unga männen beslutar sig för vad de ska göra vara svår att realisera. Han blir ständigt tillfrågad om vad han vill hitta på och märker att de läser av och förhåller sig till hans kroppsspråk när olika förslag på aktiviteter kastas fram. Men han upptäcker också att han gör likadant själv; även han läser av och anpassar sig efter de andras outtalade preferenser. Genom att ge akt på sig själv i forskningssituationen inser Turner att han som deltagande observatör är en del av den sociala samvaro han studerar och att detta är en förutsättning för att han överhuvudtaget ska få tillträde till den.¹⁵

Detta är i sig en forskningsmässig insikt. Den säger något om den tillvaro och samvaro som de unga männen delar. Den berättar att delaktighet i denna förutsätter att man delar med sig av sina egna preferenser och att man aktivt deltar i förhandlingen om dessa. En liknande insikt gör Turner när han spelar fotboll med de unga männen. Han förstår tidigt att de aktiviteter de väljer ofta innehåller ett tävlingsmoment, vilket till en början är svårt för honom att förhålla sig till som forskare. Men han märker snart att även han förväntas uppvisa tävlingsinstinkt och spelförmåga. Han förstår att detta innebär en inträdesbiljett till gruppen. Denna insikt gör i sin tur att han lägger märke till hur de

yngre killarna, som varken är med i gänget han studerar eller i fotbollsmatcherna, sparkar tillbaka de bollar som rullar iväg från planen. Han noterar att de lägger stor möda bakom att visa upp sin egen förmåga när de skjuter tillbaka de förlupna bollarna, och att detta innebär en möjlighet för dem att visa att de är duktiga nog för att delta i matcherna och, i förlängningen, i umgänget.¹⁶

Turners text visar alltså att forskaren aldrig helt har kontroll över sitt eget deltagande i de studerade människornas liv. Forskningsdeltagarna tolkar och förhåller sig till den deltagande observatören utifrån sina förståelsehorisonter, vilket inte bara påverkar vad den senare kan göra som forskare utan också inbegriper och orienterar denne som en förkroppsligad person. Turner märker ju till exempel att han, utan att först lägga märke till det själv, signalerar till de unga männen vilka aktiviteter han, som person, föredrar. Men detta behöver inte betyda att forskningen går om intet – att forskarblicken går förlorad eller att det som studeras förvrängs i sådan grad att utforskandet blir meningslöst – utan kan istället leda till att man gör insikter som man inte annars skulle göra, förutsatt att man, genom ett reflexivt förhållningssätt, försöker medvetandegöra sig själv i fältet. Det förhåller sig alltså inte så, som de tidiga antropologiska positivisterna menade, att ett initialt deltagande möjliggör ett efterföljande neutralt observerande. Snarare visar exemplet Turner att man alltid är mer eller mindre deltagande i det som studeras, ett deltagande som både påverkar det studerade och möjliggör kunskap om det som annars inte skulle vara möjlig. Genom deltagande observation tillägnar man sig en förtrogenhet med det meningssammanhang

man studerar, men detta förutsätter på samma gång att man själv närvarar i det på ett sådant sätt att man i någon mån blir en del av det.

Att delta och observera

Deltagande observation är alltså inte, som begreppet vid en första anblick kan göra gällande, en oxymoron. Det går att vara deltagande och observerande på samma gång. Eller det är snarare omöjligt att inte vara det. Även om man inte blir aktivt in dragen i den praktik man observerar påverkar ens blotta närvaro ofrånkomligen det som sker. Det är denna insikt som den reflexiva vändningen inom antropologisk och etnologisk forskning har gett oss. Samtidigt är ett fullt deltagande inte möjligt. Som forskare deltar man aldrig på samma villkor som dem man studerar. Även om man stundtals känner sig helt uppslukad av det som försiggår är man alltid i någon mån en utomstående, en som kommer utifrån och som närsomhelst kan och så småningom kommer att lämna det sammanhang som studeras.¹⁷ Att stanna i ett sådant uppslukat tillstånd skulle också stå i motsättning till den egna forskningsambitionen. Då skulle man »go native», som det har kallats inom antropologin, och helt uppgå i det som studeras, vilket innebär att man inte längre är forskare.

Även när man studerar sin egen yrkespraktik, vilket man ibland gör inom forskningen om praktisk kunskap, deltar man på andra premisser än dem man studerar. Bara genom att inta forskarrollen distanserar man sig från den yrkesroll man normalt intar. För forskargärningen är denna distans nödvändig, samtidigt som den förtrogenhet man redan har med den verksamhet som studeras kan hjälpa en

att förstå den praktiska kunskap som där blir till och utövas.

Faktumet att ingen av deltagandets eller observationens extrema poler kan och bör intas, utesluter dock inte en betoning av den ena eller den andra, i olika forskningsprojekt eller vid olika moment i ett och samma forskningsprojekt. Snarare, menar flera forskare, bör man eftersträva en slags dialektik mellan deltagande och observation.¹⁸ Antropologen Paul Rabinow talar om det som en dialektisk spiral i vilken deltagandet förändrar forskaren så att hen omorienterar sitt sätt att observera, vilket i sin tur leder till nya sätt att delta, och så vidare.¹⁹ I vissa fall kan det dock visa sig vara fruktbart att lägga betoningen på den ena av de två polerna under hela eller stora delar av en studie. Charlotte Aull Davies ger i sin bok *Reflexive Ethnography* exempel på två sådana studier.²⁰ I den ena undersöker antropologen John Joseph Gleason vardagen på ett boende för människor med grava mentala och fysiska funktionshinder. Gleason märker snart att han förmår vinna en djupare insikt om interaktionen mellan de boende om han intar ett mer observerande förhållningssätt än om han aktivt deltar i personalens arbete.²¹ Ett exempel på detta är när han observerar hur två av de boende använder en leksaksgräsklippare för att få kontakt och kommunicera med varandra. När personalen senare initierar en utbildningsinsats med syfte att förbättra de boendes förmåga att interagera noterar Gleason hur de två som använde gräsklipparen gör motstånd mot flera av personalens på förhand bestämda utbildningsinsatser eftersom de redan själva har skapat ett sätt att umgås på. Detta får honom att inse att de boendes interaktion inte är helt synlig för dem som arbetar på boendet.

I det andra av Davies exempel är det tvärtom deltagandet som betonas. I likhet med Turner noterar antropologen Dorinne Kondo en bit in i sin fältstudie i Japan att hon både oavsiktligt och som en medveten strategi successivt deltar i allt högre grad i det hon studerar.²² Kondo är intresserad av de liv som levs i och kring japanska familjeföretag och förstår efter ett tag att hennes forskningsdeltagare förväntar sig att hon, inte minst eftersom hon har japanskt påbrå, både ska klä sig som dem och följa de rutiner och ritualer som de lever efter. Genom att på så sätt själv erfara det liv hon undersöker blir de maktrelationer och identitetsformerande processer som karakteriserar familjeföretagarnas vardag ytterst påtagliga, menar Kondo.

Slutsatsen man kan dra av dessa två exempel är att frågan om huruvida man bör lägga betoningen på deltagande eller observation – på närhet eller distans – eller välja att inte betona någon av dem när man praktiserar deltagande observation, sällan är avgjord på förhand. Detta måste bedömas utifrån omständigheterna för varje enskild studie.

Hur länge?

Inom antropologin och etnologin fanns länge en tämligen strikt norm kring hur lång tid en deltagande observation bör pågå. Ett års sammanhängande fältarbete sågs ofta som ett minimum. Denna norm har under de senaste två decennierna kommit att ifrågasättas. Detta har till stor del med den reflexiva vändningen inom antropologin och etnologin att göra. I och med att man har gjort sig av med de positivistiska kunskapsideal och den essentialistiska kultursyn som tidigare präglade disciplinerna har man också lämnat

bakom sig tanken om att det som bör åstadkommas är en fullständigt uttömmande beskrivning av den kultur som studeras. Barbara Czarniawska visar i sin bok *Shadowing, and Other Techniques for doing Fieldwork in Modern Society* hur kravet på långa fältarbeten just har vilat på en idé om kulturer som oföränderliga och klart avgränsade entiteter. Inte minst i en tid som vår, präglad av hastig förändring, behöver vi lämna standardiserade tidskrav bakom oss, menar Czarniawska.²⁵

Något som också har påverkat synen på hur långt ett fältarbete bör vara är det faktum att deltagande observatörer under senare decennier i allt högre grad har börjat intressera sig för de samhällen de själva lever i. De kulturella kontexter de möter är därför inte längre i samma utsträckning främmande för dem, vilket möjliggör kortare studier. En annan bidragande orsak är de förändringar som har ägt rum på forskningsfinansieringens område. Det är idag få finansieringsinstitut som beviljar medel för forskningsprojekt som är så långa att de förmår inrymma ett eller flera år av sammanhängande fältarbete.

Som en följd av dessa såväl inom- som utomvetenskapliga förändringar finns det inom antropologin och etnologin idag en större öppenhet för att den enskilda studiens mål och studieobjekt får påverka den deltagande observationens längd. Detta innebär dock inte att frågan om tid är oväsentlig eller att en kortare studie alltid är bättre än en längre. Det omvända kan många gånger vara fallet. Inte minst om målet är att skaffa sig en förståelse för de meningssammanhang som möjliggör och möjliggörs av praktisk kunskap. För att upptäcka och undersöka den kunskap som sitter i kroppen och

som är situationell, och som yrkesutövaren kanske inte ens själv är medveten om eller har ord för, kan tid vara just det man som deltagande observatör behöver. Genom att under en längre tid pendla mellan att samla sinnesintryck genom observation och kroppsligt erfara genom deltagande kan så småningom de meningslager framträda som vid en kortare vistelse inte är möjliga att upptäcka. Men så behöver inte alltid vara fallet. Om man forskar om sin egen yrkespraktik, till exempel, kan den redan förvärvade förtrogenheten med verksamheten möjliggöra en kortare studie.

En inkluderande förståelse av deltagande observation

Inom antropologin och etnologin har frågan om hur inkluderande begreppet deltagande observation bör vara länge debatterats. På den ena sidan står de som menar att det bör begränsas till deltagande och observation i en snäv bemärkelse. På den andra sidan står de som menar att det även bör kunna omfatta till exempel intervjuer, nedtecknade livshistorier och dokument.²⁴ Jag tenderar att hålla med de senare. Den viktigaste anledningen till detta är att ett mer öppet och utforskande förhållningssätt då blir möjligt. Min erfarenhet är att det kan vara både svårt och etiskt problematiskt att begränsa sig till ett strikt deltagande och observerande. I fältarbetet för min avhandling om dialys och njurtransplantation gjorde jag deltagande observationer på dialysavdelningar.²⁵ Inte sällan hamnade jag då i samtal med patienter som ville berätta om sig själva och sina erfarenheter medan de genomgick behandlingen. Dialysbehandlingen äger dock i regel rum i stora lokaler där ett flertal patienter genomgår behandlingen samtidigt. Ur forsknings-

synpunkt ville jag gärna ta del av patienternas berättelser men kände att jag inte kunde inleda ett djupare samtal med dem i den förhållandevis offentliga dialysmiljön. Det hörde också till saken att jag inte hade fått tillstånd av etikprövningsnämnden att spela in ljud under mina deltagande observationer. Jag kunde därför inte dokumentera de samtal som ägde rum spontant under behandlingen på det sätt jag önskade. Jag föreslog därför ofta att patienten och jag istället skulle träffas i en mer avskild miljö för en inspelad intervju, vilket de allra flesta gick med på. I mitt fältarbete hängde alltså deltagande observation och intervjuande tätt ihop, både etiskt och praktiskt, och detta är allt annat än ovanligt. Det blir då möjligt att som forskare, med den deltagande observationen som utgångspunkt, vara öppen för att successivt addera och kombinera olika metodologiska tillvägagångssätt som framstår som lämpliga och gångbara för den egna studien. Denna insikt kommer vara vägledande när konkretionen nu ökar och jag försöker ge exempel på hur praktisk kunskap kan utforskas med hjälp av deltagande observation.

ATT UTFORSKA PRAKTISK KUNSKAP MED DELTAGANDE OBSERVATION – NÅGRA EXEMPEL

I det som följer ger jag exempel på olika former av deltagande observation som jag finner särskilt relevanta för utforskandet av praktisk kunskap. Min ambition är att på ett konkret sätt visa på den deltagande observationens potential men också på dess variation. Som exemplen visar är det när metoden står i ett dynamiskt förhållande till studiens frågeställningar och forskningsområde som den kommer mest till sin rätt. Det som följer ska alltså inte ses som en uttöm-

mande beskrivning av alla de sätt på vilka deltagande observation kan utövas, en sådan är sannolikt omöjlig att göra.

Att agera lärling eller redan ha lärt sig

Inom antropologin och etnologin har ett klassiskt tillvägagångssätt länge varit att fungera som lärling till dem man studerar. Genom att själv försöka lära sig det som de andra kan tillägnar man sig inte bara deras kunskap, och får en känsla för vad det innebär att kunna det som de kan, utan man skaffar sig också en förståelse för själva inlärningsprocessen och, i förlängningen, för de skeenden varmed man som nybörjare skolas och utomstående socialiseras in i den praktik som studeras.²⁶ I takt med att det inom etnologin och antropologin under de senaste två decennierna har etablerats en förståelse av kunskap som oskiljaktig från de praktiker inom vilka den äger rum och de praktiserande människor som sätter den i verket har kunskapens personliga, relationella, kroppsliga och kontextuella karaktär i allt högre grad betonats.²⁷ När den kunskap som utforskas är så tätt sammanlänkad med den praktik och det sammanhang i vilken den utövas går det inte, menar man, att överföra den från forskningsperson till forskare på något enkelt sätt – som steg-för-steg-beskrivningar eller manualer. Det kan då vara fruktbart att som forskare fungera som lärling och följa den kunnige i dennes arbete med målet att själv lära sig så mycket som möjligt.²⁸

Detta betyder inte att man som forskare bör sträva efter att lära sig allt den kunnige kan. Det vore inom ramen för ett forskningsprojekt sannolikt omöjligt och kanske inte heller önskvärt eftersom den insats detta skulle kräva i många

fall skulle innebära forskningsgärningens slut. Inte heller i lärlingsstudier bör forskarens mål vara att »go native», att bli en del av det hen studerar. Snarare kan målet vara att själv kroppsligen uppleva vad det innebär att göra det den andra gör. Eller att genom själva lärlingsprocessen tillsammans med mästaren försöka förstå och sätta ord på vad kunnandet består i. Eller helt enkelt utbilda sin egen uppmärksamhet så att man upptäcker sådant man annars inte skulle upptäcka, och således erfarenhetsmässigt och kroppsligt får en ökad förståelse för det man tidigare endast fått förklarat för sig med ord.²⁹

För etnologen Oscar Pripp var det just en upplevelse av kunskapens kontextuella och oartikulerade karaktär som fick honom att välja ett slags lärlingsskap för sin studie om assyriska och syrianska företagare i Södertälje.⁵⁰ Pripp var intresserad av i vilka situationer och på vilka sätt etnicitet blev och gjordes verksamt i företagarnas yrkespraktik, och märkte tidigt i sin undersökning att intervjuer inte räckte för att till fullo förstå detta. Intervjuerna »kunde inte förmedla tonlägen, ordval, rörelser och gester hos aktörerna när dessa korsade varandras vägar i butiker, barer och restauranger», skriver Pripp.⁵¹ Han beslöt sig därför för att komplettera sitt intervjumaterial med deltagande observationer och tog kontakt med ägaren till en livsmedelsbutik som han kände till, där han sedan fungerade som praktikant under den följande sommaren och hösten. För Pripp hade det aktiva deltagandet i arbetet på livsmedelsbutiken två övergripande syften. Det handlade dels om att få möjlighet att på nära håll studera de möten som ägde rum i butiken, och dels om att, som forskare, själv få erfara dessa möten och

de övriga sysslor som ingick i butiksarbetet, och på så sätt få en förkroppsligad förståelse för den kunskap som krävdes för att arbeta där.

Något som Pripp också lyfter fram som centralt, men som han först insåg efter hand, var att han, i sin roll som praktikant, gjorde samma resa som butiksägarens bror och brorson hade gjort, nämligen skolades in i handlaryrket under ägarens försorg. I takt med att Prippts ansvarsområden i butiken växte och att arbetets krav gjorde att butiksägaren och han inte förmådde förhålla sig till varandra som forskare och forskningsperson kom Pripp i allt högre grad att behandlas som en av de anställda. Ett exempel på detta som han återger är när han efter stor möda och med en särskild teknik som han övat upp hade rensat bort skräp från nötter och melonkärnor, vägt upp dessa och förseglat dem i plastpåsar med en knut möttes av en av de anställdas irritation över att knutarna inte var korrekt utförda och uppmaningen att knyta om dem alla. Genom den förorättning och besvikelse Pripp själv kände i denna stund förstod han att det inte bara var forskningspersonerna som för tillfället såg honom som ett vanligt butiksbiträde snarare än en utomstående forskare utan även han själv. Att i rollen som lärling själv erfara det man studerar kan alltså vara ett sätt att, åtminstone stundtals, lämna den distanserade forskarpositionen bakom sig och både erfara det man gör och den man är som en del av sitt studieobjekt. Det är dock viktigt att man, som jag påpekat ovan, för den skull inte tror sig ha tillägnat sig en entydig och oproblematiserad insiderposition i förhållande till det man studerar.⁵² För Pripp var det just pendlingen mellan rollerna som forskare och butiksbiträde som gjorde

det möjligt för honom att på ett förhållandevis distanserat sätt betrakta den egna känslan av personlig förorättning och genom denna bättre förstå vad man som butiksanställd förväntades kunna och vem som kunde förvänta sig vad av vem.

Antropologen Rebecca Prentice höjer dock ett varningens finger för att lärlingsskapet kan leda till att man, även efter att man har lämnat fältstudien bakom sig, omedvetet intar de studerades perspektiv.⁵⁵ Prentice beskriver hur hon efter att ha återvänt tillbaka till sitt amerikanska universitet efter en lång fältvistelse som lärling på en klädfabrik i Trinidad Tobago upptäckte att hennes initiala analyser okritiskt hade ärvt forskningsdeltagarnas perspektiv. Likt dem framhöll hon den emancipatoriska kraft som fanns till exempel i den etablerade praktiken att stjäla till sig tid vid en av fabriken maskiner för privata projekt. När hon återvände hem från sin fältvistelse framstod sömmerskornas agentskap som det starkast lysande fyndet, detta trots de undermåliga arbetsvillkor som rådde på fabriken. Det var först när hon läste om antropologen Michael Burawoys bok *Manufacturing Consent: Changes in the Labor Process under Monopoly Capitalism* som hon insåg betydelsen av att det var med fabriksledningens goda minne som arbetarna använde maskinerna för egna projekt. Från ledningens perspektiv var detta ett sätt att undvika andra, mer transformativa, protestaktioner, insåg hon.

Slutsatsen som Prentice drar av detta är att lärlingsskapets möjligheter också för med sig påtagliga risker. Just eftersom man som forskare tillägnar sig en kroppslig kunskap – i Prentice fall av sömnadsarbetet – kommer man ock-

så, åtminstone till viss del, att förkroppsliga det perspektiv som de som utövar yrket intar. Detta innebär, vilket såväl Prentice som Pripp framhåller, en möjlighet att studera inte bara vad ett arbete betyder för dem som utför det utan också vad denna praktik och kunnande gör med dem. Men det innebär också en risk såtillvida att man som forskare kan få svårt att medvetandegöra och frigöra sig från denna kroppsliga orientering när man återvänder från fältstudien.

Att frigöra sig från invanda perspektiv och förförståelser är kanske ännu svårare när man redan från början tillhör den yrkeskategori man studerar. Detta är ofta fallet i student- och avhandlingsarbeten i praktisk kunskap. I dessa arbeten är det inte sällan den egna (tidigare) yrkespraktiken som är föremål för forskningen. Fördelarna med detta är många och överensstämmer i mångt och mycket med dem som framhålls i relation till lärlingskapet. Som förtrogen med den yrkespraktik man utforskar har man förkroppsligad erfarenhet av att ingå och delta i arbetet och besitter själv mycket av den kunskap man önskar förstå. Vidare har man, genom sina tidigare erfarenheter, tillgång till ett slags råmaterial som kan göras om till ett empiriskt material genom att exempelvis gestaltas som berättelser.⁵⁴ I linje med argumenten för lärlingskap är det dessutom troligt att man, i kraft av sin redan befintliga förtrogenhet, förmår göra initierade och djupgående deltagande observationer av praktiken.

Så upplevde åtminstone Inger J. Danielsen det. Danielsen lade år 2013 fram sin avhandling med titeln *Handlingsrommet evidens – om praktisk kunnskap i nyfödtintensivsykepleien* vid Senter for praktisk kunnskap i Bodø. I avhand-

lingen vänder hon sig till sin egen tidigare yrkesroll och –praktik. Hon undersöker sjuksköterskornas arbete på två intensivvårdsavdelningar för permatura barn. Mer specifikt intresserar hon sig för den kunskap som sjuksköterskorna litat till och ser som giltig i utförandet av sitt arbete. För att närma sig denna fråga kombinerade Danielsen deltagande observation av vårdpraktiken med intervjuer med sjuksköterskorna, såväl i grupp som enskilt.

Danielsen upplevde att hennes förtrogenhet med den yrkespraktik hon studerade gjorde att hon, i sina deltagande observationer, många gånger delade de praktiserande sjuksköterskornas förståelse av de situationer de ställdes inför. Genom sin egen erfarenhet av yrket och sin kunnighet om dess olika moment förstod hon ofta vad som stod på spel för de yrkesverksamma i olika situationer, och kunde, utifrån denna förförståelse, mer direkt närma sig den mening dessa knöt till sina överväganden och handlingar.⁵⁵

Men förförståelsen var inte helt oproblematiske. När hon vid ett tillfälle gick tillbaka och läste om en episod som hon hade nedtecknat i sin fältdagbok såg hon att hon endast hade använt uttrycket »sett efter» för att beskriva vad en sjuksköterska gjorde medan den som var ansvarig för barnet ifråga blandade mediciner. Danielsen insåg då att det var hennes förtrogenhet med praktiken som hade gjort det möjligt för henne att sammanfatta det som skedde med det oprecisa uttrycket »se efter». När hon nu återvände till episoden genom sina egna fältanteckningar ställde hon sig frågan »Vad var det egentligen sjuksköterskan gjorde?». Detta fick henne att förstå att hon i högre grad behövde vända sig mot sig själv i en reflexiv rörelse för att inte förbise centrala aspek-

ter av den praktik hon undersökte.⁵⁶ Även Danielsens fall visar alltså på vikten av att aktivt pendla mellan de roller man intar i fältet för att på så sätt, åtminstone i någon mån, synliggöra dessa för sig själv, och i förlängningen upptäcka nya aspekter av det man studerar.

Skuggning

I många forskningsprojekt finns inte en förtrogenhet med det som studeras där från början. De flesta forskare studerar inte sina egna tidigare eller nuvarande yrkespraktiker. Ofta är det inte heller möjligt att fungera som någons lärling. Det kan vara forskningsprojektets tidliga ramar som omöjliggör detta. Att på allvar gå in i lärlingsrollen tar tid. Det kan också vara det studerade yrkets natur som sätter käppar i hjulet. Många yrken är idag i hög grad specialiserade och kräver en universitetsexamen för att utövas. Att som nybörjare utan utbildning prova på yrket är då inte möjligt. Detta var till exempel fallet för mig i det fältarbete jag gjorde för min avhandling. Även om jag hade velat hade jag inte tillåtits utföra sjuksköterskornas och läkarnas arbetsuppgifter.

I vissa fall är det kanske inte heller fruktbart att inta rollen som lärling. Kanske är det istället mer givande att vara en aning distanserad till händelseförloppet och lägga betoningen på observation snarare än deltagande. I mitt fältarbete upplevde jag det så. Under mina deltagande observationer intresserade jag mig primärt för interaktionen mellan vårdgivare och vårdtagare, och genom att inte aktivt delta i denna kunde jag observera den. På majoriteten av de dialysavdelningar jag besökte följde jag sjuksköterskorna i deras arbete. På så sätt befann jag mig alltid i närheten

när de interagerade med patienterna och kunde observera denna interaktion på nära håll. Men detta tillvägagångssätt innebar också att jag hela tiden var nära nog för att vid olika tidpunkter och i olika grad bli indragen i händelseförloppet. Ibland togs ingen notis om mig alls. Jag stod vid fotändan på patientens säng medan hen kopplades till dialysmaskinen och diskuterade olika ämnen av både medicinsk och personlig natur med de närvarande sköterskorna. Inte sällan blev jag dock på olika sätt indragen i det som skedde, särskilt i samtal av olika slag. I vissa fall frammanade min närvaro, som jag påpekat ovan, en vilja hos patienterna att berätta om sig själva och sina erfarenheter av sjukdomen och behandlingarna. I andra fall drogs jag in i samtal av mer vardaglig och inte sällan skämtsam karaktär och tillfrågades, likt Turner ovan, om mina åsikter i ämnen som skönlitteratur och idrott. I ytterligare andra fall ledde patient och sköterska mig igenom behandlingsproceduren och berättade vad de gjorde och varför de gjorde som de gjorde. Under hela fältarbetet var det tydligt att det inte var min närvaro i en neutral bemärkelse som gjorde att jag drogs in i samtalen, utan det var just som en okunnig, utomstående forskare, med en viss ålder och bakgrund, samt med särskilda frågeställningar – vilka jag hade beskrivit för de medverkande – som jag appellerades.⁵⁷

Detta något distanserade, men ändå i högsta grad närvarande, förhållningssätt gav mig många viktiga insikter om interaktionen mellan patienter och sköterskor i dialysvården, och i förlängningen om den praktiska kunskap som utvecklas i denna praktik, insikter som jag sedan tog med mig in i de efterföljande intervjusamtal som jag genomförde. En

viktig sådan insikt var det sätt på vilket sköterskorna, i samspel med patienterna, utnyttjade de relationer av personlig karaktär som behandlingens repetitiva natur gav upphov till. Med patienter de känt en längre tid kunde sköterskorna föra konversationer genom vilka de riktade uppmärksamheten bort från den högteknologiska kliniska miljö och de livshotande tillstånd som patienterna befann sig i och mot sådant som personliga intressen, familjeangelägenheter, aktuella händelser i samhället och så vidare.⁵⁸

Barbara Czarniawska skulle nog beskriva den form av deltagande observation som jag praktiserade under mitt fältarbete som ett exempel på »skuggning» [shadowing].⁵⁹ Skuggning karakteriseras, enligt Czarniawska, just av att den lägger betoningen på observation snarare än deltagande. Den som skuggar är därför i högre grad en outsider än en insider i förhållande till det som studeras, något Czarniawska framhåller som en styrka hos metoden. Outsiderskapet, hävdar hon, utgör nämligen en källa till reflektion för såväl forskaren som forskningspersonen. Som utomstående forskare blir man tidigt varse både sin egen okunskap och sina förutfattade meningar, menar Czarniawska, vilka i sig kan göras till viktiga forskningsinsikter.⁴⁰

Så var fallet för mig. Efter min första fältarbetsperiod märkte jag till exempel att jag tagit för givet att patienternas motiv till att placera sig på väntelistan för transplantation överstämde med de medicinska motiven till att genomföra ingreppet. Jag ställde därför väldigt få frågor om detta. Men när jag sedan återvände hem och läste mina fältanteckningar och transkriberade intervjuer förstod jag att det fanns en mängd olika sätt att förhålla sig till transplantation

bland patienterna, och att deras förhållningssätt till stor del berodde på var i behandlingsprocessen de befann sig. Vad denna insikt sa mig var inte bara att jag hade närmat mig fältet som en okunnig utomstående, utan också utifrån en bestämd men ofreflekterad utgångspunkt, formad av den inflytelserika och spridda förståelsen av organtransplantation som en oproblematisk livräddare och bot. Genom att möta fältet som en outsider blev jag alltså efter en ganska kort tid varse om inte bara mina egna förutfattade meningar utan också om den tongivande transplantationsdiskursens existens, vilket i sin tur fick mig att inse varför patienter som ännu inte genomgått transplantation tenderade att hysa mer grandiosa förhoppningar om behandlingen än dem som genomgått den vid ett eller flera tillfällen.⁴¹

Även för den som beforskas kan närvaron av en skuggande, utomstående forskare leda till reflektion. Här är självklart de explicita frågor som forskaren ställer till forskningspersonen viktiga, men ibland kan det räcka med den förras blotta närvaro för att en reflektionsprocess ska påbörjas eller artikuleras hos den senare.⁴² Även detta märkte jag. Här var just min position som både okunnig utomstående och intresserad forskare viktig. Det var uppenbart att forskningsdeltagarnas möte med mig frammanade reflektioner som var relaterade till just den position jag intog. Mest uppenbart var detta när jag tilltalades som forskare. Vid ett tillfälle, då jag observerade hur en patients behandling avslutades, påkallades min uppmärksamhet av en annan patient som genomgick sin behandling i samma rum. Gunnar, som vi kan kalla honom, ville förmedla att han tyckte att det var viktigt att någon forskade om dialys. Detta efter-

som han hade insett, sedan han insjuknade, att människor i allmänhet lever sina liv bortvända från sanningen. När man insjuknar i en sjukdom som njursvikt skrattar dock sanningen en i ansiktet, menade han, och man blir tvungen att verkligen möta livets skörhet och förgänglighet. Denna erfarenhet, ansåg Gunnar, hade gjort honom till en mer empatisk person. Detta visade det sig, var en erfarenhet som han delade med många av sina medpatienter.

Ibland framkallades reflektion också av tillsynes oansenliga frågor från min sida. Ett sådant tillfälle var den diskussion mellan en sköterska och två patienter som uppstod en dag på den så kallade »självdialysavdelningen», en avdelning där patienterna i hög grad skötte sin dialysbehandling själva. Här räckte det med att jag frågade en av patienterna om han någonsin skött sin behandling i hemmet för att en diskussion skulle uppstå där det blev tydligt att de två patienterna och sköterskan inte riktigt visste var på skalan mellan institution och hem de skulle placera självdialysavdelningen. Detta var ett viktigt fynd för mig eftersom jag intresserade mig för hur patienter och vårdgivare uppfattade och tog sig an de rum som behandlingen ägde rum i. Säkerligen var detta inte något dessa tre skulle diskutera om inte jag varit där.⁴⁵

Förutom att på detta sätt frammana reflektion karakteriseras skuggandet som jag påpekat ovan av en närhet till själva handlandet. Även om man som forskare själv inte utför de studerade handlingarna, som i lärlingsrollen, kan man på nära håll studera den praktik som forskningspersonerna är involverade i. Detta beror till stor del på att skuggning är en mobil metod. Istället för att observera från en

fast punkt, följer den skuggande forskaren med dem som studeras. Detta kan vara både besvärligt och pinsamt, och ibland etiskt problematiskt. Som sådan konfronterar metoden forskaren med frågor som vilken inverkan skuggandet har på den studerade praktiken, om det finns situationer som inte är lämpliga att närvara i och i vilken mån deltagarnas integritet kränks genom närvaron av en förhållandevis distanserad observatör. I de flesta situationer kan sådana svårigheter hanteras genom att man som forskare står i konstant dialog med dem som deltar. På så sätt har deltagarna möjlighet att påverka såväl formerna för som innehållet i de observationer som görs. Men att denna möjlighet finns måste från början klargöras av forskaren.

Walking and talking methods

I både lärlingsskap och skuggning ingår samtal av olika slag i varierande grad. I sin renaste form består dock inget av dessa två tillvägagångssätt av regelrätta intervjuer. För Czarniawska utgör intervjuer en naturlig förlängning av skuggandet, och lärlingsskapet kan kompletteras med denna form av samtal, vilket Pripps studie är ett exempel på. Men i den form av deltagande observation vi nu ska titta närmare på är intervjusamtal från början ett centralt inslag. Det rör sig om en form av deltagande observation som fick sitt genombrott så sent som i början av 2000-talet och som kombinerar gående med intervjusamtal. Tillvägagångssättet liknar på så sätt skuggning, i det att forskaren följer dem som studeras, men med skillnaden att det innehåller ett större inslag av strukturerade samtal. Denna metod har under sin korta livstid inte försetts med något entydigt namn.

Margarethe Kusenbach, som mig veterligen var den första att skriva om den, kallar den »go-along», men den har också kallats exempelvis »walking conversations». Under senare år, då aktiviteten att gå tillsammans med sina forskningspersoner har blivit alltmer populär, har man också börjat tala om förekomsten av ett antal olika »walking methods». I det följande fokuserar jag dock kombinationen gå och prata, och det utifrån två av de mest ursprungliga texterna om denna variant: Margarethe Kusenchs »Street Phenomenology: The Go-Along as Ethnographic Research Tool» och Jon Andersons »Talking Whilst Walking: A Geographical Archaeology of Knowledge».⁴⁴

Både Kusenbach och Anderson hämtar sin teoretiska inspiration för metoden från den fenomenologiska teori-bildningen och dess framhållande av den djupa sammanflätningen mellan plats och person. Plats och person är ömsesidigt konstituerande, menar de, vilket innebär att en persons handlingar och utsagor alltid är både platsberoende och platsgörande. Vill man som forskare förstå en person och hans handlingar och praktiker, behöver man också förstå de platser på vilka dessa äger rum, och tvärtom, lyder Kusenbachs och Andersons teoretiska utgångspunkt.

Men hur leder detta dem fram till det metodologiska tillvägagångssätt de förespråkar? På lite olika sätt, är svaret. För Anderson var det under en längre studie av miljöaktivisters arbete som metoden växte fram. Efter en tid märkte han att aktivisterna stundtals behövde ta en paus från det många gånger krävande livet på protestplatserna. De vandrade då iväg, tog en fika, besökte lokala aktivister i deras hem, vilade i ett ockuperat hus eller gick helt enkelt bara en promenad.

Efter tag började Anderson följa med dem på dessa gångturer och märkte då hur dessa erbjöd möjlighet till samtal av ett slag som han inte tidigare haft. Dels upplevde han att det många gånger ganska planlösa gåendet – Anderson kallar det »bimbling» – gav upphov till en samtalssituation som var mindre asymmetrisk än traditionella intervjuer, i vilka intervjuaren normalt är den som styr. Genom att tillsammans utöva den vardagliga aktiviteten att gå skapades istället ett mer intimt band mellan de två aktörerna, vilket gjorde att samtalet kunde flyta mer fritt. Konversationen drevs inte bara framåt av forskarens frågor, utan också av relationen mellan platsen och forskningspersonen, upplevde han. Men han märkte också att de gående samtalen gjorde det lättare för aktivisterna att artikulera sina kunskaper och återkalla sina minnen. Genom att delta i en av de praktiker som skapade protestplatsen och gjorde denna beboelig – gåendet – framträdde också aktivisterna som kunniga och erfarna personer. Anderson märkte att promenaderna bort från och tillbaka till protestplatsen innebar en möjlighet för både honom och aktivisterna att tematisera och återupprepa för sig själva varför de befann sig där.⁴⁵

I relation till detta diskuterar Anderson betydelsen av den fysiska aktiviteten att gå för de samtal som uppstod. Genom att gå och vara i förhållandevis planlös rörelse tillsammans, skapades en slags avslappnande rytm som lät relationen mellan plats och person – och med denna, erfarenheter, minnen och känslor – komma till ytan, menar Anderson.⁴⁶ Kusenbach framhåller liknande egenskaper hos gåendet, men hon betonar också betydelsen av att det, när metoden praktiseras, är en forskare med en otränad sinnlighet för

platsen som följer med en person med en mer slipad perceptionsapparat. Genom att göra sina vardagliga förflyttningar tillsammans med en utomstående forskare, menar Kusenbach, öppnar sig möjligheten för att bli varse om hur den egna upplevelsen och förståelsen av platsen skiljer sig från forskarens, vilket då blir meningsfullt att försöka artikulera.⁴⁷

Det var i stor utsträckning denna erfarenhet som fick Kusenbach att inse de gående intervjuernas – det hon kallar »go-alongs» – potential. Hon hade tidigare under sin studie om hur invånarna i fem grannskap i Hollywood, Los Angeles, uppfattade sin närmiljö känt en frustration över att de mer traditionella formerna av deltagande observation och intervju hon använde inte förmådde koppla samman plats och person. När hon vistades i grannskapen som en deltagande observatör upplevde hon att det var svårt att skaffa sig en förståelse för hur invånarna erfor och tolkade platsen; resultatet blev istället en slags autoetnografi där fokus låg på hennes egna upplevelser. När hon istället genomförde intervjuer med invånarna märkte hon att dessa, eftersom de rent rumsligt separerade intervjupersonerna från deras vardagliga miljöer och aktiviteter, inte förmådde frambringa de kroppsliga och perceptiva kunskaper och praktiker med vilka invånarna bebodde grannskapen. Det var genom erfarenheten av dessa två tillkortakommande som Kusenbach sedan upptäckte go-along-metoden.⁴⁸

Ett exempel från Kusenbachs fältarbete som är relevant för utforskandet av praktisk kunskap är den insikt hon gjorde när hon följde en mäklare som levde och arbetade i ett av grannskapen. Under en av deras go-alongs gjorde mäklaren

hennes uppmärksam på en aspekt av grannskapet som var avgörande för hur han uppfattade att bo och arbeta i området, men som hon själv aldrig hade tänkt på. Mäklaren talade om för henne att, på grund av den geologiska instabilitet som präglade området, var de strandnära bostäderna egentligen inte beboeliga. En jordbävning eller översvämning skulle kunna orsaka stora skador på dessa fastigheter, insikter som i hög grad förstod Kusenbach, präglade hur mäklaren förhöll sig till området både på ett personligt och professionellt plan, och det var just genom att gå tillsammans med honom genom grannskapet som sådan kunskap artikulerades, menar Kusenbach.⁴⁹

Som detta exempel illustrerar kan »walking and talking methods» fungera som ett sätt att utforska relationen mellan kunskap och sammanhang. En risk med metoden är dock att den distanserar sig från handlandet. När platsen, gåendet och berättelsen blir det viktiga riskerar de handlingar som deltagarna normalt utför på de platser som studeras att hamna i skymundan. Detta kan ses som en svaghet hos metoden. Men i de fall handlingarnas mening och relation till platsen inte framträder trots att man är där och deltar och observerar, kan walking and talking methods ha mycket att bidra med.

AVSLUTNING

Med de exempel jag nu har givit har min ambition varit att visa på den deltagande observationens potential för utforskandet av praktisk kunskap. Trots det avstånd som råder mellan antropologi och etnologi, å ena sidan, och den praktiska kunskapens teori, å den andra, har det metodologiska

utbytet dem emellan visat sig kunna vara ganska omfattande. Genom de olika former av deltagande observation som jag har lyft fram blir det möjligt att närma sig praktisk kunskap på olika sätt. Lärlingsskapet låter forskaren själv tillägna sig ett praktiskt kunnande och på så sätt öka sin förmåga att undersöka praktiken inifrån och närma sig verksamheten och de verksamma från ett initierat perspektiv. Skuggning innebär omvänt en förhållandevis utomstående blick och position, vilken möjliggör en distanserad men ändå nära observation av den praktiska kunskap som ligger till grund för de handlingar och interaktioner som äger rum. Detsamma gäller walking and talking methods där närvaron på själva platsen i kombination med gåendets praktik ofta förmår frammana artikulationer av handlingar, kunskaper och sammanhang som inte tidigare varit möjliga.

En viktig ambition med texten har varit just att lyfta fram den variation som kan rymmas inom den deltagande observationens ram. Det simultana deltagandet och observerandet utgör metodens grund och möjliggör genom dessa två grundläggande aspekter ett utforskande av praktisk kunskap i dess sammanhang. Med utgångspunkt i detta kan dock många anpassningar göras. Den deltagande observationen låter sig formas både efter de frågeställningar och kunskapsmål som den specifika studien utgår ifrån och de erfarenheter forskaren gör under sitt fältarbete. Denna öppenhet är en styrka hos metoden som forskaren bör ta tillvara. Detta kräver dock ett reflexivt förhållningssätt, vilket metoden i sig självt möjliggör och underlättar. Genom den pendling mellan närhet och distans, deltagande och observation och mellan olika roller och positioner som den inne-

bär kan det egna bli synligt på nya sätt, för såväl forskaren som för dem som deltar.

Om man som forskare i den praktisk kunskapens teori är intresserad av att använda sig av deltagande observation som metod bör man dock inte lägga funderingarna över vad det innebär att förflytta denna från sin hemvist i etnologin och antropologin till det egna ämnet därhän. Denna förflyttning är kanske inte helt oproblematiske. Om man hårdrar det skulle man kunna säga att antropologin och etnologin strävar efter att åstadkomma så detaljerade och exakta beskrivningar – etnografier – av forskningsdeltagarnas kultur som möjligt, medan forskningen om praktisk kunskap anlägger mer epistemologiska och etiska perspektiv och frågar sig hur olika kunskapsformer samspelar eller vilken handling som är lämplig att utföra i vissa situationer. Att denna skillnad existerar på en generell nivå är säkert sant, och bör som sådan tas i beaktande, men om man tittar närmare upptäcker man snart att den är en ganska grov förenkling. Inom antropologin exempelvis kan man idag skönja ett växande intresse för de kunskapsmässiga och etiska dimensionerna av mänskligt liv.⁵⁰ I sådana studier används deltagande observation inte sällan för att studera enskilda människors vardagliga strävan efter att bedöma vad som är rätt för dem och hur de bäst bör tillämpa sitt personliga omdöme. Här är målet ofta att studera handlandet ur ett förstapersonsperspektiv, inte i första hand som ett resultat av kollektiva eller kulturella processer. Här är också dygdetiska, fenomenologiska och hermeneutiska teorier vanligt förekommande.⁵¹

I och med detta skifte i intresse närmar sig alltså antropo-

login forskningen om praktisk kunskap. Men den omvända rörelsen kan också skönjas. Inom den praktiska kunskapens teori, inte minst på Södertörns högskola, finns ett växande intresse såväl för olika former av kollektivt kunnande och omdöme som för de historiska, kulturella och politiska villkoren för praktisk kunskap i olika sammanhang.⁵² Beroende på hur och var man tittar i de olika ämnena kan alltså deras kunskapsmål ligga relativt nära varandra. När detta är fallet bör det metodologiska utbytet kunna ske ganska friktionsfritt. I andra fall krävs mer översättningsarbete. Vad jag har velat visa med denna text är dock att den deltagande observationens potential för utforskandet av praktisk kunskap är närvarande i båda fallen.

Inledning

MARTIN GUNNARSON

- 1 Emmanuel Levinas, »Questions and answers», *Of God who Comes to Mind*, Stanford: Stanford University Press, 1998, s. 89; Max van Manen, *Phenomenology of Practice: Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*, Walnut Creek: Left Coast Press, 2014, s. 27.
- 2 Aristoteles, »Bok VI ur Nikomachiska etiken», *Klassiska texter om praktisk kunskap*, red. Jonna Hjertström Lappalainen, Huddinge: Södertörn Studies in Practical Knowledge, 2015, s. 40.
- 3 Fredrik Svenaeus, »Vad är praktisk kunskap? En inledning till ämnet och boken», *Vad är praktisk kunskap?*, red. Jonna Bornemark och Fredrik Svenaeus, Huddinge: Södertörn Studies in Practical Knowledge, 2009, s. 15.
- 4 För den som vill förkovra sig i dialogseminariemetoden vill jag rekommendera Bo Göranson, *Det praktiska intellektet: datoranvändning och yrkeskunnande*, Stockholm: Carlsson, 1990; Adrian Ratkic, *Dialogseminariets forskningsmiljö*, Stockholm: Dialoger, 2006; Maria Hammarén, *Ledtråd i förvandling: om att skapa en reflekterande praxis*, Stockholm: Santérus förlag, 2008.
- 5 Theodor Adorno, »Essän som form», *Essä*, red. Arne Melberg, Göteborg: Daidalos, 2013, s. 323–324.

Praktikerns blick som forskningsmaterial

JONNA HJERTSTRÖM LAPPALAINEN

- 1 Det finns också en del publikationer om detta sätt att arbeta med studenter. Se till exempel Lotte Alsterdal, »Essäskrivande som utforskning», *Konst och lärande*, red. Anders Burman, Huddinge: Södertörn Studies in Higher Education, 2015; Maria Hammarén, *Skriva: en metod för reflektion*, Stockholm: Santérus förlag, 2005; Jan Selmer Methi, »Fortelling som erkjennelseform», *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning*, red. James McGuirk och Jan Selmer Methi, Bergen: Fagbogsforlaget, 2015. Arbetet med att skriva i enlighet med denna metod har de senaste åren utarbetats som strikta riktlinjer på Centrum för praktisk kunnskaps program och kurser, och det har också utformats riktlinjer för examensarbeten i form av essäskrivande på Lärarutbildningar och Polisutbildningen som inbegriper större studentkullar, kortare undervisningsperioder och ett möte med andra utbildningsprograms examinationskrav. Dessutom har frågan berörts och fördjupats i flera av de avhandlingar i praktisk kunnskap där en praktiker undersöker sitt eget fält med den egna erfarenheten som utgångspunkt. Se till exempel Maria Johansson, *Skådespelarens praktiska kunnskap*, Stockholm: Premiss förlag, 2012; Niklas Hald, *Skådespelaren i barnteatern*, Stockholm: Dialoger, 2015; Linda Antoniëtt Hoel, *Politiarbeid i praksis: politibetjenters erfaringer*, Universitetsforlaget, 2015.
- 2 Jonna Bornemark och Fredrik Svenaeus red., *Vad är praktisk kunnskap?*, Huddinge: Södertörn Studies in Practical Knowledge, 2007; Ulla Ekström von Essen red., *Den goda polisen: sju essäer om reflekterad yrkeserfarenhet*, Huddinge: Södertörns högskola, 2009; Eva Schwarz red., *Bibliotekariens praktiska kunnskap – om kunnskap, etik och yrkesroll*, Regionsbibliotek Stockholm, 2016.
- 3 Några exempel på forskningsprojekt inom praktisk kunnskap där man har använt sig av studentuppsatser som forskningsmaterial är: »Att vara och bli. Ett fenomenologiskt perspektiv på förskolepedagogikens formativa dimensioner i Sverige och Tyskland», »Decode – Community Design for Conflicting Desires» (se Bornemarks bidrag i denna antologi) och »Kollektivets fronesis. En undersökning av kollektivitet, beslutsfattande och professionella överväganden i välfärdsyrken i Sverige och Tyskland».

-
- 4 Anna Thulin, *Kunskapen, klokheten och kallet. En undersökande essä om att vara sjuksköterska i akutsjukvården*, Magisteruppsats i praktisk kunskap, Södertörns högskola, 2015 (<http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:706790/FULLTEXT01.pdf>).
 - 5 Se tex sidorna 49, 59 och i synnerhet 64ff i Alsterdal »Essäskrivande som utforskning».
 - 6 Det handlar här inte om att jag vill upprätta en absolut distinktion mellan subjektivt vinklade berättelser och ett empiriskt stoff. Även subjektiva berättelser kan utgöra empiriskt stoff. Det som är avgörande är att Thulins utforskande av sin egen berättelse också innehåller en ovanligt stark subjektivitet eftersom hon även i analysen av sin berättelse använder sina associationer och känslor. Det subjektiva förhållningssättet är en del av uppsatsskrivandet i praktisk kunskap. Detta leder till att även hennes slutsatser i en mening är uttalat präglade av en viss subjektivitet.
 - 7 Ursula Tidd, »Introduction», *»The Useless Mouth» and other Literary Writings*, red. M. A. Simmons & M. Timmerman, Urbana, Chicago & Springfield: University of Illinois Press, 2011, s. 155.
 - 8 Simone de Beauvoir, *För en tvetydighetens moral*, Göteborg: Daidalos, 1990, s. 26 ff.
 - 9 Simone de Beauvoir, »Mon expérience d'écrivain» *Les écrits de Simone de Beauvoir*, red. Claude Francis & Fernande Gontier, Paris: Gallimard, 1979. Jag kommer genomgående att hänvisa till den engelska utgåvan »My experience as a writer», *»The Useless Mouth» and other Literary Writings*, red. M. A. Simmons & M. Timmerman, Urbana, Chicago & Springfield: University of Illinois Press, 2011.
 - 10 Beauvoir, Simone de, Denna text utgör ett bidrag till boken *Que peut la littérature?*, red. Yves Buin, (Paris: 10/18 – Union Générale d'Éditions, 1965, s 75–90. Jag kommer genomgående hänvisa till den engelska utgåvan, »What Can Literature Do?», *»The Useless Mouth» and other Literary Writings*, red. M. A. Simmons & M. Timmerman, Urbana, Chicago & Springfield: University of Illinois Press, 2011, s. 198.
 - 11 *Ibid.*, s. 199.
 - 12 *Ibid.*, s. 199.
 - 13 *Ibid.*, s. 201.
 - 14 *Ibid.*, s. 200f.

Noter

- 15 Sören Kierkegaard, *Sören Kierkegaards Skrifter (SKS) 4*, red. N. Cappelørn et al., Köpenhamn: Gads forlag, 1997, s. 146.
- 16 Philosophien vender sig mod den forbigangne Tid, mod hele den oplevede Verdenshistorie, den viser, hvorledes de discursive Momenter gaee sammen i en høiere Eenhed, den medierer og medierer. Derimod synes den mig slet ikke at svare paa det, hvorom jeg spørger; thi jeg spørger om den tilkommende Tid. (SKS 5, s. 168).
- 17 SKS 5, s. 171.
- 18 Beauvoir, Simone, *För en tvetydighetens moral*, Göteborg: Daidalos, 1997, s. 52.
- 19 Ibid, s. 56.
- 20 »My Experience as a writer», s. 292f.
- 21 Ibid., s. 292.
- 22 Ibid., s. 293.
- 23 Ibid., s. 294.
- 24 Simone de Beauvoir, »Une historie que je me racontais» i *Collection Français de notre temps nr 24*. Jag hänvisar till den engelska versionen: »A Story I used to tell Myself», *The Useless Mouth and other Literary Writings*, red. M. A. Simmons & M. Timmerman, Urbana, Chicago & Springfield: University of Illinois Press, 2011, s. 158f.
- 25 Ibid., s. 295.
- 26 Ibid., s. 293.
- 27 Thulin, s. 28.
- 28 Thulin, s. 24ff.
- 29 Thulin, s. 31.
- 30 Se hennes diskussioner om ond tro och autencitet till exempel i *För en tvetydighetens moral*, s. 16ff samt *Det andra könet*, Stockholm: Nordstedts, 2012, s. 18off.
- 31 Jan Selmer Methi, »Fortelling som erkjennelseform», *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning*, red. James McGuirk och Jan Selmer Methi, Bergen: Fagbogsforlaget, 2015.

Att forska med skrivande praktiker

JONNA BORNEMARK

1 »Praktiker» används i den här texten för att benämna de personer som arbetar inom den undersökta professionen. Självklart

- är även forskningen en praktik, och i en undersökning av forskningen skulle forskarna vara undersökningens praktiker – men det är inte fallet i de forskningsprojekt jag diskuterar här.
- 2 Roland Paulsen, *Vi bara lyder: en berättelse om Arbetsförmedlingen*, Stockholm: Atlas, 2016.
 - 3 Rosalyn Deutsche, *Evictions: art and spatial politics*, Cambridge, Mass.: MIT Press, 1996.
 - 4 Lotte Alsterdal red., *Omtankar: praktisk kunskap i äldreomsorg*, Huddinge: Södertörn Studies in Practical Knowledge, 2011; Lotte Alsterdal och Maria Pröckl red., *Inifrån och utifrån: om praktisk kunskap i förskolan*, Huddinge: Södertörn Studies in Practical Knowledge, 2016; Jonna Bornemark och Fredrik Svenaeus red., *Vad är praktisk kunskap?*, Huddinge: Södertörn Studies in Practical Knowledge, 2009; Lotta Victor Tillberg red., *Kvalitetsjakten: om professionalitet i välfärden*, Stockholm: Premiss i samarbete med Arena idé, 2014; Eva Schwarz red., *Bibliotekariens praktiska kunskap: om kunskap, etik och yrkesrollen*, Stockholm: Regionbibliotek Stockholm, 2016; Jonna Hjertröm Lappalainen, Ann-Sofie Köping Olsson och Tommy Larsson Segerlind red., *Att lära en företagsekonom att tänka*, Huddinge: Södertörns högskola, 2014.
 - 5 Gustav Fridlund, *Utan tvivel är en inte klok: En studie om personliga skavningar som resurs för praktisk klokhet inom svensk kommunal planering*, diss. Stockholm: Kungliga Tekniska högskolan, 2017.
 - 6 Se Hjertröm Lappalainen bidrag i denna antologi.
 - 7 Så som de beskrivs i Jürgen Habermas, *Kommunikativt handlande: texter om språk, rationalitet och samhälle*, Göteborg: Daidalos, 1990 respektive Chantal Mouffe, *Om det politiska*, Hägersten: Tankekraft, 2008.
 - 8 Jonna Bornemark, »Maktens väggar och möjligheten att skapa det som ännu inte finns», Stockholm: Statens konstråd, 2019.
 - 9 Detta förhållande undersöks närmare av Sofia Wiberg i *Lysnandets praktik: Medborgardialog, icke-vetande och förskjutningar*, diss. Stockholm: Kungliga Tekniska högskolan, 2018.

Noter

Förskjutningar som forskningsmetod för att sätta praktiken i ett reflekterande ljus

SOFIA WIBERG

- 1 Susan Bickford, *The dissonance of Democracy: Listening, Conflict and Citizenship*. Ithaca US: Cornell University Press, 1996.
- 2 Shaown Jeffrey Bardzell och Lone Koefoed Hansen, *Immodest Proposals: Research Through Design and Knowledge*, CHI, 2015.
- 3 Meike Schalk, Ramia Mazé, Therese Kristiansson och Maryam Fanny (2017), Introduction: Anticipating Feminist Futures of Spatial Practice. *Feminist Futures of Spatial Practice: Materialism. Activism. Dialogues. Pedagogies. Projections*, red. Meike Schalk, Ramia Mazé, Therese Kristiansson och Maryam Fanny, Baunach: AADR (Spurbuchverlag), 2017, s. 15–23.
- 4 Se Bornemarks bidrag i denna antologi.
- 5 Något hon gör bland annat i: Sara Ahmed, »Orientations: Toward a Queer Phenomenology», *GLO: A Journal of Lesbian and Gay Studies* 12:4, 2006.
- 6 Viktorija Kalonaitytė, *Normkritisk pedagogik för den högre utbildningen*, Lund: Studentlitteratur, 2014.
- 7 Kate Lacey, *Listening Publics: The Politics and Experience of Listening in the Media Age*, Cambridge: Polity, 2013.
- 8 Se Hjertröm Lappalainenens bidrag i denna antologi.
- 9 Donna Haraway, *Staying with the Trouble. Making Kin in the Chthulucene*, Durham: Duke University Press, 2016.
- 10 Se Schwarz bidrag i denna antologi.

Den ständige nybörjaren

EVA SCHWARZ

- 1 Se Harry Collins, *Tacit and Explicit Knowledge*, Chicago/London: University of Chicago Press, 2010; Hubert L. Dreyfus och Stuart E. Dreyfus, »Fem steg från nybörjare till expert», *Klassiska texter om praktisk kunskap*, red. Jonna Hjertröm Lappalainen, Huddinge: Södertörn Studies in Practical Knowledge, 2015; James McGuirk och Jan Selmer Methi, »Praktisk kunnskap som fag- og forskningsfält», *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning*, red. James McGuirk och Jan Selmer Mehti, Bergen: Fag-

- bokförlaget, 2015; Donald A. Schön, *The Reflective Practitioner*, New York: Basic Books, 1983; Carl Cederberg och Eva Schwarz, »Reflektion – En nödvändighet», *Förskoletidningen*, 2015;6, 2015.
- 2 Se till exempel Anders Lindseth, »Refleksiv praksisforskning», *Humanistiske forskningstilnærminger til profesjonspraksis*, red. Katrine Torbjørnsen Halås, Ingrid Gåre Kymre, Kari Steinsvik, Oslo: Gyldendal Akademisk, 2017; Steen Wackerhausen, »Erfaringsrom, handlingsbåren kunnskap och refleksjon», *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning*, red. James McGuirk och Jan Selmer Mehti, Bergen: Fagbokforlaget, 2015.
 - 3 Detta är en fråga som har en lång tradition inom antropologi och etnologi under beteckningen »reflexivitet». Se till exempel Charlotte Aull Davies, *Reflexive Ethnography*, New York: Routledge, 2008. Se också Gunnarsons bidrag i denna antologi.
 - 4 Se till exempel Anders Lindseth »Svarene og kritisk refleksjon – Hvordan utvikle praktisk kunnskap?», *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning*, red. James McGuirk och Jan Selmer Mehti, Bergen: Fagbokforlaget, 2015.
 - 5 Edmund Husserl, *Idéer till en ren fenomenologi och fenomenologisk filosofi*, Stockholm: Thales, 2004 [1913].
 - 6 Till exempel James McGuirk, »Fenomenologiska överveielser om praktisk kunnskap», *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning*, red. James McGuirk och Jan Selmer Mehti, Bergen: Fagbokforlaget, 2015.
 - 7 Se till exempel Karin Dahlberg et al. *Reflective Lifeworld Research*, Lund: Studentlitteratur 2008; Jan Bengtsson, »En livsvärldsansats för pedagogisk forskning», *Med livsvärlden som grund*, red. Jan Bengtsson, Lund: Studentlitteratur, 2005.
 - 8 Jonathan Smith et al., *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*, New York: Sage Publishing, 2009.
 - 9 Max van Manen, *Phenomenology of Practice*, London/New York: Routledge, 2014.
 - 10 Lotte Alsterdal och Maria Pröckl red., *Inifrån och Utifrån: Om praktisk kunnskap i förskolan*, Huddinge: Södertörn Studies in Practical Knowledge, 2016.
 - 11 Projektet heter »Being and Becoming. A phenomenological perspective on the formative dimensions of preschool education in Sweden and Germany» och är finansierat av Östersjöstiftelsen (Projektnummer dnr 1254/3.1.1./2015).

- 12 Se text Dreyfus & Dreyfus, *Fem steg från nybörjare till expert*.
- 13 Se Gilbert Ryle, »Knowing How and Knowing That», *Proceedings of the Aristotelian Society*, New Series, 1945–1946:46, 1945–1946, s. 1–16.
- 14 Se Eva Schwarz, »Subjektivitetens sårbarhet: ett fenomenologiskt perspektiv på socialpsykiatri», *Socialpsykiatrins grunder*, red. Englander & Ingvarsdotter, Malmö: Gleerups, 2017, s. 129–144.
- 15 Donald Schön, »Att lära ut konstnärlighet genom reflektion-i-handling», *Klassiska texter om praktisk kunskap*, red. Jonna Hjertström Lappalainen, Huddinge: Södertörn Studies in Practical Knowledge, 2015.
- 16 Nina Eriksson, »Anknytningen mellan barn och vuxna», *Inifrån och utifrån: Om praktisk kunskap i förskolan*, red. Lotte Alsterdal och Maria Pröckl, Huddinge: Södertörn Studies in Practical Knowledge, 2016.
- 17 Detta gäller även om det är ett individuellt eller kollektivt reflekterande med kollegor som ledde till att hon handlar på ett visst sätt. Även om vi skulle säga att till exempel en förskollärare måste ha förmågan att sätta ord på det hen gör, att förklara varför hen gör som hen gör och hur detta relaterar till läroplanen för att kunna legitimera sig som professionell, så är det inte *samma sak* som att kunna handla pedagogiskt. Eller åtminstone inte tillräckligt för att vara en skicklig pedagog. Att förklara för ett barn varför man gör som man gör är dock en viktig del av pedagogens professionella handlande. Man kan dock – i princip – tänka sig en förskollärare som är otroligt skicklig med barnen utan att kunna sätta ord på det. Och man kan lika väl tänka sig någon som är bra på att formulera sig om yrkeskunskapen utan att vara lika kunnig i själva utövningen.
- 18 Se Cederberg och Schwarz *Reflektion – En nödvändighet*.
- 19 Se Lotta Ståhlberg, »Förskola i samhällets tjänst?», *Inifrån och utifrån: Om praktisk kunskap i förskolan*, red. Lotte Alsterdal och Maria Pröckl, Huddinge: Södertörn Studies in Practical Knowledge, 2016 och Lotta Viktor Tillberg »Kvalitet i förskolan – ett föräldraperspektiv», *Inifrån och utifrån: Om praktisk kunskap i förskolan*, red. Lotte Alsterdal och Maria Pröckl, Södertörn Studies in Practical Knowledge, 2016.
- 20 Donald Schön beskriver skillnaden mellan de olika reflektionsvanorna träffande i sin text »Att lära ut konstnärlighet genom

reflektion-i-handling», s. 368: »[D]et är utan tvekan en sak att kunna reflektera-i-handling och en helt annan att kunna reflektera över vår reflektion-i-handling och frambringa en god språklig beskrivning av den; och ytterligare en helt annan att reflektera över den resulterande beskrivningen.

21 Eriksson, *Anknytningar mellan barn och vuxna*.

22 Ibid., s. 28.

23 Ibid.

24 Ibid., s. 20.

25 Anders Lindseth, filosof och professor på Senter for praktisk kunnskap i Bodø, verkar föredra en något annan tolkning av deskription. Enligt honom innebär situationsbeskrivningen själv en dimension av reflektion. Han kallar det för »upprinnelig reflektion». Beskrivningen av situationen måste förs skrivas ner och sedan reflekteras och skrivas om igen, tills författaren har lyckats fånga det problematiska med situationen. »Vi må gi rike nok beskrivelser, det vil si at vi må fortelle frem hva som skjedde, hva som berørte oss, hva vi opplevde sto på spill. Slik »fremfortelling» kaller jeg »opprinnelig refleksjon». Det er en refleksiv prosess, for vi må merke gjennom fortellingen om vi får frem det vesentlige eller ikke. Vi forteller og så ser vi gjerne at noe viktig ikke er fanget inn. Altså må vi fortelle på nytt. Dermed får vi kanskje bedre frem hva vi følte vi ville uttrykke. Men så merker vi at noe er blitt borte som kom bedre frem i den første fortellingen. Igjen må fortellingen omskrives. Til sist er vi fornøyd, ikke fordi fortellingen er blitt perfekt eller fullstendig »riktig», men vi synes den er god nok for sitt formål.» Se Lindseth »Refleksiv praksisforskning», s. 248. Problemet med denna framställning är dock att den riskerar att suddas ut skillnaden mellan deskription och reflektion.

26 Se Hjertström Lappalainenens bidrag i denna antologi.

27 Relationen mellan filosofin och vetenskapen är ett tema som Husserl vidareutvecklade i sin senare skrift »Den europeiska mänsklighetens kris och filosofi» (1935) som publicerades postumt 1954 under titeln *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Philosophie*. Där är han mera intresserad av den historiska kontexten och idéen om en universell mänsklig kultur. Se Edmund Husserl, *Fenomenologi och filosofins kris*, Stockholm: Thales, 2002 [1911].

- 28 Ibid., s. 11.
- 29 »Philosophy is an ever-renewed experiment of its own beginning, it consists entirely in describing this beginning.» Maurice Merleau-Ponty, *Phenomenology of Perception*, London/New York: Routledge, 2002 [1945], s. XV.
- 30 Husserl 2004, s. 115.
- 31 Detta har diskuterats intensivt under beteckningen »psykologism» både i början av den fenomenologiska rörelsen (Edmund Husserl, »Logische Untersuchungen. Erster Band: Prolegomena zur reinen Logik», *Husserliana XVIII*, red. E. Holenstein, The Hague: Nijhoff, 1975 [1900]) men också på sistone i relation till en fenomenologisk kritik av relativismen (Se Gail Soffer, *Husserl and the Question of Relativism*, Dordrecht: Springer, 1991).
- 32 Max van Manen skriver: »A fundamental issue of phenomenological method is that even in naming an experience we have already lifted it up, so to speak, from the seeming raw reality of human existence. ...To do phenomenology is to orient to these primal or inceptual beginning» (Max van Manen, *Phenomenology of Practice*, s. 52). Den danske fenomenologen Dan Zahavi formulerade nyligen en kritik av denna typ av framställning av den fenomenologiska metoden, som jag anser sammanfattar problematiken väl: »The aim of the phenomenological description cannot be simply to reproduce the original experience unaltered. Rather, as Husserl points out, at the beginning we are confronted with the so to speak dumb experience that must then be made to articulate its own sense (...). One aim of the phenomenological work is consequently to disclose, disentangle, explicate, and articulate those components and structures that are implicitly contained in the pre-reflective experience (...).» Dan Zahavi, »Getting It Quite Wrong: Van Manen and Smith on Phenomenology», *Qualitative Health Research* 29:6, 2018, s. 904.
- 33 Edmund Husserl, »Zur Phänomenologischen Reduktion. Texte aus dem Nachlass (1926–1935)», *Husserliana XXXIV*, Sebastian Luft red., Dordrecht: Kluwer, 2002, s. 5.
- 34 Edmund Husserl, *Cartesianska meditationer: en inledning till fenomenologin*, Stockholm: Daidalos, 1992, § 15.
- 35 Husserls elev Eugen Fink har ifrågasatt den intresselösa åskådarens och den transcendentala reflektionens ontologiska status i sin text *Sixth Cartesian Meditation* och framförde den med

- figurerna i Platons grottniknelsen som lämnar grottan, ser solljuset och återvänder till grottan där de förstår vad som är fallet. Se Eugen Fink, *Sixth Cartesian Meditation: The Idea of a Transcendental Theory of Method*, Bloomington: Indiana University Press, 1995.
- 36 Se till exempel Robert Sokolowski, som har skrivit en utmärkt introduktion till fenomenologin, nästan utan att använda de »svåra orden». Robert Sokolowski, *Introduction to Phenomenology*, New York: Cambridge University Press, 1997.
- 37 Se *ibid.*, s. 35–36.
- 38 Det är ett begrepp som inte ska förväxlas med »intention», som avsikt.
- 39 För en utförligare framställning av detta se min artikel »Habitualisering und Sedimentierung» (Habitualisering och sedimentering), *Filozofický asopis*, 2010:10, 2010.
- 40 Husserl, *Idéer*, s. 107.
- 41 *Ibid.*, s. 107f.
- 42 *Ibid.*, s. 109; författarens kursivering.
- 43 *Ibid.*, s. 110.
- 44 *Ibid.*, s. 211.
- 45 *Ibid.*
- 46 Se *ibid.*, s. 127; Något som han själv anmärker självkritiskt på lite längre fram i paragraf 38 om reflektion: »Vi anknyter här till distinktionen mellan transcendent och immanent varseblivning. Talet om yttre och inre varseblivning, som är förenat med stora betänkligheter, skall vi undvika».
- 47 Om man även förstår det vetenskapliga arbetet som en praktik, så finns också där behov av reflektioner av praktisk natur: Hur många situationer ska jag beskriva för att kunna undersöka problematiken? Ska jag intervjua kollegor? Hur många teoretiska positioner ska jag använda mig av? Det är dock viktigt att inte reducera forskningen i den praktiska kunskapens teori till en ren »praxisforskning». Det vetenskapliga arbetet är också en praktik, där människor gör något tillsammans, skriver texter, gör intervjuer. Skillnaden är att den har ett explicit sanningsanspråk. Elisabeth A. Kinsella föreslår till exempel ett »kontinuum av reflektion», hon skiljer mellan olika reflektionsformer som är relevanta för praktisk kunskap (Elisabeth A. Kinsella, »Practitioner reflection and judgment as phronesis», *Phronesis as Professional*

Knowledge, red. Elizabeth Ann Kinsella och Allans Pitman, Rotterdam: Sense, 2012. Nackdelen med den typen av distinktioner är att gränsen mellan det teoretiska och det praktiska blir suddig.

- 48 Se Svetlana Zandi, »Den stora matfesten», *Kvalitetsjakten: Om professionalitet i välfärden*, red. Lotta Viktor Tillberg, Stockholm: Arena 2014.
- 49 Tex Eva Johansson, *Etik i små barns värld: Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 1999.
- 50 Tex Bengtson *Med livsvärlden som grund*.
- 51 Hanne Jacobs argumenterar för att den fenomenologiska reflektionen är så omvälvande att den omöjliggör ett återvändande till sitt ursprungliga sätt att se på världen (Hanne Jacobs, »Phenomenology as a way of life? Husserl on phenomenological reflection and self-transformation», *Continental Philosophical Review* 46:3, 2016). Se även Hans Reiner Sepps avhandling *Praxis und Theoria. Husserls transzendental-phänomenologische Rekonstruktion des Lebens*, München: Alber, 1992.

Att göra tänkandet synligt med topisk analys

MARIA WOLRATH SÖDERBERG

- 1 Se Hjertström Lappalainen bidrag i denna antologi.
- 2 För en mer djupgående diskussion av reflektionsbegreppet se Schwarz bidrag i denna antologi.
- 3 Jag använder en försvenskad terminologi. På grekiska heter det *ett topos, flera topoi*. Jag har i samråd med expertis från svenska språknämnden valt att försvenska pluralformen till *topos*, dvs ett topos flera topos. En samling topos eller en toposlära kallas en *topik*.
- 4 För en genomgång av toposbegreppet och toposlärans historia se Maria Wolrath Söderberg, *Topos som meningsskapare: retorikens topiska perspektiv på tänkande och lärande genom argumentation*, Ödåkra: Retorikförlaget, 2012, 27–55.
- 5 Maria Wolrath Söderberg, *Aristoteles retoriska toposlära – en verktygsrepertoar för fronesis*, Huddinge: Södertörn Rhetorical

-
- Studies, 2017.
- 6 Aristoteles *Topiken* (101a och 163b).
 - 7 Wolrath Söderberg, 2012, s. 56–66.
 - 8 Wolrath Söderberg, 2012, s. 111–126.
 - 9 Se Chaïm Perelman och Lucie Olbrechts-Tyteca, *The New Rhetoric: A Treatise on Argumentation*, Notre Dame. Ind.: University of Notre Dame Press, 1969.
 - 10 Perelman och Olbrechts-Tyteca, 1969.
 - 11 Aristoteles, *Retoriken*.
 - 12 Se Michael Billig, *Arguing and Thinking: A Rhetorical Approach to Social Psychology*, Cambridge: Cambridge University Press, 1996 eller Michael Mendelson, *Many Sides: A Protagorean Approach to the Theory, Practice and Pedagogy of Argument*, Dordrecht: Springer, 2013.
 - 13 Lev Semenovic' Vygotskij, *Tänkande och språk*, Göteborg: Daidalos, 2001.
 - 14 John Langshaw Austin, *How to do Things with Words*, Cambridge Mass.: Harvard University Press, 1975.
 - 15 Maria Wolrath Söderberg, »Kritisk självreflektion i komplexa frågor: Att hjälpa studenterna att ta makten över sitt tänkande», *Högre utbildning* 7:2, 2017.
 - 16 Wolrath Söderberg, 2017.
 - 17 Se exempelvis Alan G. Gross, *The Rhetoric of Science*, Cambridge Mass.: Harvard University Press, 1996 eller Lawrence J. Prelli, *A Rhetoric of Science: Inventing Scientific Discourse*, University of Columbia: University of South Carolina Press, 1989.
 - 18 Ett exempel är Deirdre N. McCloskey, *The Rhetoric of Economics*, Madison: University of Wisconsin Press, 1998.
 - 19 Derek G. Ross, *Topic-Driven Environmental Rhetoric*, New York: Routledge, 2017, samt Lynda Walsh och Casey Boyle, *Topologies as Techniques for a Post-Critical Rhetoric*, Cham: Palgrave Macmillan, 2017.
 - 20 Wolrath Söderberg, 2017
 - 21 Perelman och Olbrechts-Tyteca, *The New Rhetoric*.

Om intervjuens säregenheter på den praktiska kunskapens forskningsfält

MANI SHUTZBERG

- 1 Begreppet »informant» kommer i den här texten användas som en generell beteckning för den person som blir intervjuad av forskaren. Begreppet är i detta sammanhang alltså i regel utbytbart mot andra benämningar såsom »forskningsdeltagare» eller »respondent».
- 2 Margarethe Kusenbach, »Street Phenomenology: The go-along as ethnographic research tool», *Ethnography* 2003:4, 2003, s. 462.
- 3 Michael Polanyi, *The tacit dimension*, Chicago: University of Chicago press, 2009, s. 4.
- 4 Edmund L. Gettier, »Is Justified True Belief Knowledge?», *Analysis* 25:6, 1965.
- 5 Kjell S. Johannessen, *Praxis och tyst kunnande*, Stockholm: Dialoger, 1999, s. 80.
- 6 Exemplet är lånat från Ingela Josefson, *Kunskapens former: det reflekterade yrkeskunnandet*, Stockholm: Carlsson, 1991, s.28, med vissa modifikationer. Se även Hubert L. Dreyfus och Stuart E. Dreyfus, »Fem steg från nybörjare till expert», *Klassiska texter om praktisk kunskap*, red. Jonna Hjertström Lappalainen, Huddinge: Södertörn Studies in Practical Knowledge, 2015, s. 330–331, för ett snarlikt exempel.
- 7 Adrian Ratkić, *Dialogseminariets forskningsmiljö*, Stockholm: Dialoger, 2006.
- 8 Se Bornemarks bidrag i denna antologi.
- 9 Kjell S. Johannessen, »Tankar om tyst kunskap», *Dialoger* 1988:6, 1988, s. 86.
- 10 Se bl.a. Bengt Molander, *Kunskap i handling*, Göteborg: Daidalos, 1996, s. 44; Rosmari Eliasson, *Egenheter och allmänheter: en antologi om omsorg och omsorgens villkor*, Lund: Arkiv förlag, 1992, s. 28; Fredrik Svenaeus. »Vad är praktisk kunskap? En inledning till ämnet och boken», *Vad är praktisk kunskap*, red. Jonna Bornemark och Fredrik Svenaeus, Huddinge: Södertörn Studies in Practical Knowledge, 2009, s.15.
- 11 Valli K. Kanuha, »'Being' native versus 'going native': Conducting social work research as an insider», *Social work* 45:5, 2000, s. 459. Min översättning.

-
- 12 Charlotte Aull Davies, *Reflexive Ethnography: A Guide to Researching Selves and Others*, London: Routledge, 1999, s. 54. Det bör också tilläggas att närhet i vid bemärkelse är förutsättning för nästintill all kvalitativ forskning.
 - 13 För den deltagande observationens roll på den praktiska kunskapens forskningsfält, se Gunnarson i denna antologi.
 - 14 Carlos Castaneda, *The teachings of Don Juan: a Yaqui way of knowledge*, New York: Washington Square Press, 1990[1968].
 - 15 Patricia A. Adler och Peter Adler, *Membership roles in field research*, Newbury Park: Sage, 1987, s. 69.
 - 16 Ibid., s. 73–74.
 - 17 Charlotte Aull Davies, *Reflexive Ethnography: A Guide to Researching Selves and Others*, London: Routledge, 1999, s. 54–55.
 - 18 Ibid., 55.
 - 19 Se exempelvis Luan Coar och Julius Sim, »Interviewing one's peers: methodological issues in a study of health professionals», *Scandinavian journal of primary health care* 24:4, 2006; Carolyn A. Chew-Graham, Carl R. May och Mark S. Perry, »Qualitative research and the problem of judgement: lessons from interviewing fellow professionals», *Family Practice* 9:3, 2002; Jennifer Platt, »On interviewing one's peers», *The British Journal of Sociology* 32:1, 1981.
 - 20 Inger J. Danielsen, *Handlingsrommets evidens: om praktisk kunnskap i nyfödtintensivsykepleien*, diss. Bodø: Universitetet i Nordland, 2015, s. 54–55.
 - 21 Chew-Graham, May och Perry.
 - 22 James A. Holstein och Jaber F. Gubrium, *The active interview*, Newbury Park: Sage, 1995.
 - 23 Carolyn Ellis, *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*, Walnut Creek: Altamira press, 2004; Carolyn Ellis och Leigh Berger, »Their Story/My Story/Our Story: Including the Researcher's Experience in Interview Research», *Handbook of Interview Research*, red. Jaber F. Gubrium och James A Holstein, Thousand Oaks: Sage, 2003.
 - 24 Ellis, s. 62.
 - 25 Marilyn E. Asselin, »Insider research: Issues to consider when doing qualitative research in your own setting», *Journal for Nurses in Staff Development* 19:2, 2003, s. 102.
 - 26 Ibid., s. 101.

- 27 Davies, s. 96–97.
- 28 Kanuha, s. 442.
- 29 Steinar Kvale, »Dominance through interviews and dialogue«, *Qualitative Inquiry* 2006:12, 2006.
- 30 Chew-Graham, May och Perry.
- 31 Se exempelvis Robert Mikecz, »Interviewing elites: Addressing methodological issues«, *Qualitative inquiry* 18:6, 2012; Sarah Neal och Eugene McLaughlin, »Researching up? Interviews, emotionality and policy-making elites«, *Journal of Social Policy* 38:4, 2009; Linda McDowell, »Elites in the City of London: some methodological considerations«, *Environment and planning A* 30:12, 1998.
- 32 McDowell, s. 2138.
- 33 Mikecz, s. 484.
- 34 Davis Richards, »Elite Interviewing: Approaches and Pitfalls«, *Politics* 16:3, 1996, s. 202–203.

Att utforska praktisk kunskap med deltagande observation

MARTIN GUNNARSON

- 1 Hans-Georg Gadamer, »Återerövrandet av det hermeneutiska grundproblemet«, *Klassiska texter om praktisk kunskap*, red. Jonna Hjertström Lappalainen, Huddinge: Södertörn studies in practical knowledge, 2015, s. 173–174.
- 2 Tim Ingold, »That's enough about ethnography!«, *Hau: Journal of Ethnographic Theory* 4:1, 2014, s. 387.
- 3 Tore Nordenstam, *Sudanese Ethics*, Uppsala: Nordiska Afrikainstitutet, 1968.
- 4 Adrian Ratkic, *Dialogseminariets forskningsmiljö*, Stockholm: Dialoger, 2006, s. 35–36.
- 5 Se till exempel Lotte Alsterdal, *Det tredje ögat: om yrkeskunskande i vård och omsorg*, Stockholm: PM Bäckström, 1999; Maja-Lisa Perby, *Konsten att bemästra en process: om att förvalta yrkeskunskande*, Hedemora: Gidlund, 1995.
- 6 Se till exempel Inger J. Danielsen, *Handlingsrommets evidens – om praktisk kunskap i nyfödtintensivsykepleien*, diss. Bodø: Universitetet i Nordland, 2015; Jorunn Hov, »De får han aldri«:

- Om erfaringane til pårørende og pleiepersonalet og det som står på spel i møtet mellom heimverda og sjukeheimsverda*, diss. Bodø: Universitetet i Nordland, 2015; Cathrine Fredriksen Moe, *Hverdagsrehabilitering i praksis: en studie fra spenningsfeltet mellom ulike aktører og interesser*, diss. Bodø: Universitetet i Nordland, 2017.
- 7 Enligt denna kultursyn följer alla kulturer en och samma utvecklingsbana. Några kulturer (de västerländska) har kommit längre, medan andra (de primitiva) ligger efter.
 - 8 Charlotte Aull Davies, *Reflexive Ethnography: A Guide to Researching Selves and Others*, London och New York: Routledge, 2008, s. 77–79.
 - 9 Ibid., s. 39.
 - 10 Ibid., s. 80–81.
 - 11 Akhil Gupta och James Ferguson, »Beyond ‘Culture’: Space, Identity, and the Politics of Difference», *Cultural Anthropology* 7:1, 1992.
 - 12 James Clifford och George E. Marcus red., *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*, Berkeley och Los Angeles: University of California Press, 1986. I »Writing culture»-debatten var frågan om vad som sker när erfarenhet blir text central. Man diskuterade hur forskaren bör skriva för att göra de liv som studeras rättvisa.
 - 13 Se Schwartz bidrag i denna antologi för en diskussion om reflektionens möjligheter och begränsningar.
 - 14 Aaron Turner, »Embodied ethnography: Doing culture», *Social Anthropology* 8:1, 2000.
 - 15 Ibid., s. 54.
 - 16 Ibid., s. 56.
 - 17 Mark Harris, »Ways of Knowing», *Ways of Knowing: New Approaches in the Anthropology of Experience and Learning*, red. Mark Harris, New York och Oxford: Berghahn Books, 2007, s. 7.
 - 18 Se t. ex. Davies, s. 82–87.
 - 19 Paul Rabinow, *Reflections on Fieldwork in Morocco*, Berkeley: University of California Press, 1977, s. 79–80.
 - 20 Davies, s. 85–86.
 - 21 Joseph Gleason, *Special Education in Context: An Ethnographic Study of Persons with Developmental Disabilities*, Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

- 22 Dorinne K. Kondo, *Crafting Selves: Power, Gender, and Discourses of Identity in a Japanese Workplace*, Chicago: University of Chicago Press, 1990.
- 23 Barbara Czarniawska, *Shadowing, and Other Techniques for doing Fieldwork in Modern Society*, Malmö: Liber, 2007, s. 14.
- 24 Kathleen M. DeWalt och Billie R. DeWalt, *Participant Observation: Guide for Fieldworkers*, Plymouth: AltaMira Press, 2011, s. 2.
- 25 Martin Gunnarson, *Please Be Patient: A Cultural Phenomenological Study of Haemodialysis and Kidney Transplantation Care*, Lund: Lund Studies in Arts and Cultural Sciences, 2016.
- 26 Sarah Pink, *Doing Sensory Ethnography*, London: Sage, 2015, s. 105–104.
- 27 Harris.
- 28 Pink, s. 105.
- 29 Ibid.
- 30 Oscar Pripp, *Företagande i minoritet: Om etnicitet, strategier och resurser bland assyrier och syrianer i Södertälje*, Tumba: Mångkulturellt centrum, 2001, s. 32. Pripp använder själv inte termen lärling, men den roll han intog och den intention han hade med denna överensstämmer till stor del med den beskrivning av lärlingskapet som jag givit ovan.
- 31 Ibid., s. 17.
- 32 Ibid., s. 111.
- 33 Rebecca Prentice, »Knowledge, Skill, and the Inculcation of the Anthropologist: Reflections on Learning to Sew in the Field», *Anthropology of Work Review* 5, 2008.
- 34 Se Lappalainenens bidrag i denna antologi för en ingående diskussion om detta tillvägagångssätt.
- 35 Danielsen, s. 57–58.
- 36 Ibid., s. 59.
- 37 Gunnarson.
- 38 Ibid., kapitel 5.
- 39 Czarniawska.
- 40 Czarniawska, s. 20–21.
- 41 Gunnarson, kapitel 7.
- 42 Czarniawska, s. 31.
- 43 Gunnarson, s. 232.
- 44 Margarethe Kusenbach, »Street Phenomenology: The Go-Along

-
- as Ethnographic Research Tool», *Ethnography* 4:3, 2003; Jon Anderson »Talking Whilst Walking: A Geographical Archaeology of Knowledge», *Area* 36:3, 2004.
- 45 Anderson, s. 257–258.
- 46 Ibid., s. 258.
- 47 Kusenbach, s. 467.
- 48 Ibid., s. 458–462.
- 49 Ibid., s. 467.
- 50 Se till exempel Mark Harris red., *Ways of Knowing: New Approaches in the Anthropology of Experience and Learning*, New York: Berghahn Books, 2007 och Michael Lambek red., *Ordinary Ethics: Anthropology, Language and Action*, New York: Fordham University Press, 2010.
- 51 Se till exempel Cheryl Mattingly, *Moral Laboratories: Family Peril and the Struggle for a Good Life*, Oakland: University of California Press, 2014.
- 52 Se till exempel Jonna Bornemark, *Det omätbaras renässans: en uppgörelse med pedanternas världsherravälde*, Stockholm: Volante, 2018 och forskningsprojektet »Kollektivets fronesis. En undersökning av kollektivitet, beslutsfattande och professionella överväganden i välfärdsyrken i Sverige och Tyskland» http://www.sh.se/p5/ext/content.nsf/aget?openagent&key=projekt_page_1487064129897, 2018-09-28.

Käll- och litteraturförteckning

- Adler, Patricia A. och Adler, Peter, *Membership roles in field research*, Newbury Park: Sage, 1987.
- Ahmed, Sara, »Orientations: Toward a Queer Phenomenology», *GLO: A journal of Lesbian and Gay Studies* 12:4, 2006.
- Adorno, Theodor, »Essän som form», *Essä*, red. Arne Melberg, Göteborg: Daidalos, 2013.
- Alsterdal, Lotte, *Det tredje ögat: om yrkeskunnande i vård och omsorg*, Stockholm: PM Bäckström, 1999.
- Alsterdal, Lotte red., *Omtankar: praktisk kunskap i äldreomsorg*, Huddinge: Södertörn Studies in Practical Knowledge, 2011.
- Alsterdal, Lotte, »Essäskrivande som utforskning», *Konst och lärande*, red. Anders Burman, Huddinge: Södertörn Studies in Higher Education, 2015.
- Alsterdal, Lotte & Pröckl, Maria red., *Inifrån och utifrån: om praktisk kunskap i förskolan*, Huddinge: Södertörn Studies in Practical Knowledge, 2016.
- Anderson, Jon, »Talking Whilst Walking: A Geographical Archaeology of Knowledge», *Area* 36:3, 2004.
- Aristoteles, *Nikomachiska etiken*.
- Aristoteles, »Bok VI ur Nikomachiska etiken», *Klassiska texter om praktisk kunskap*, red. Jonna Hjertström Lappalainen, Huddinge: Södertörn Studies in Practical Knowledge, 2015.
- Aristoteles, *Retoriken*.

Aristoteles, *Topiken*.

Asselin, Marilyn E., »Insider research: Issues to consider when doing qualitative research in your own setting», *Journal for Nurses in Staff Development* 19:2, 2003.

Austin, John Langshaw, *How to do Things with Words*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1975.

Bardzell, Jeffrey, Bardzell, Shaowen och Koefoed Hansen, Lone, *Immodest Proposals: Research Through Design and Knowledge*, CHI, 2015.

Beauvoir, Simone de, »A Story I Used to Tell Myself», *The Useless Mouth» and Other Literary Writings*, red. M. A. Simmons & M. Timmerman, Urbana, Chicago & Springfield: University of Illinois Press, 2011.

Beauvoir, Simone de, *Det andra könet*, Stockholm: Nordstedts, 2012.

Beauvoir, Simone de, *För en tvetydighetens moral*, Göteborg: Daidalos, 1997.

Beauvoir, Simone de, »My Experience as a Writer», *The Useless Mouth» and Other Literary Writings*, red. M. A. Simmons & M. Timmerman, Urbana, Chicago & Springfield: University of Illinois Press, 2011.

Beauvoir, Simone de, »What Can Literature Do?», *The Useless Mouth» and Other Literary Writings*, red. M. A. Simmons & M. Timmerman, Urbana, Chicago & Springfield: University of Illinois Press, 2011.

Bengtson, Jan, »En livsvärldsansats för pedagogisk forskning», *Med livsvärlden som grund*, red. Jan Bengtson, Lund: Studentlitteratur, 2005.

Bickford, Susan, *The dissonance of Democracy: Listening, Conflict and Citizenship*, Ithaca US: Cornell University Press, 1996.

Billig, Michael, *Arguing and Thinking: A Rhetorical Approach to Social Psychology*, Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

Bornemark, Jonna red., *Medborgardialog – om det svåra i att mötas: praktikers reflektioner om ett av demokratins viktigaste verktyg*, Arkus: Stockholm, 2016.

Bornemark, Jonna, »Maktens väggar och möjligheten att skapa det som ännu inte finns», Stockholm: Statens konstråd, 2019.

Bornemark, Jonna, *Det omätbaras renässans: en uppgörelse med pedanternas världsherravälde*, Stockholm: Volante, 2018.

Bornemark, Jonna och Svenaeus, Fredrik red., *Vad är praktisk*

- kunskap?*, Huddinge: Södertörn Studies in Practical Knowledge, 2009.
- Castaneda, Carlos, *The teachings of Don Juan: a Yaqui way of knowledge*, New York: Washington Square Press, 1990[1968].
- Cederberg, Carl och Schwarz, Eva, »Reflektion – En nödvändighet», *Förskoletidningen*, 2013;6, 2013.
- Chew-Graham, Carolyn A., May, Carl R. och Perry, Mark S., »Qualitative research and the problem of judgement: lessons from interviewing fellow professionals», *Family Practice* 19;3, 2002.
- Clifford, James och Marcus, George E. red., *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*, Berkeley och Los Angeles: University of California Press, 1986.
- Coar, Luan och Sim, Julius, »Interviewing one's peers: methodological issues in a study of health professionals», *Scandinavian journal of primary health care* 24;4, 2006.
- Collins, Harry, *Tacit and Explicit Knowledge*, Chicago: University of Chicago Press, 2010.
- Czarniawska, Barbara, *Shadowing, and Other Techniques for doing Fieldwork in Modern Society*, Malmö: Liber, 2007.
- Dahlberg, Karin et al., *Reflective Lifeworld Research*, Lund: Studentlitteratur, 2008.
- Danielsen, Inger J., *Handlingsrommets evidens – om praktisk kunskap i nyfödtintensivsykepleien*, diss. Bodø: Universitetet i Nordland, 2013.
- Davies, Charlotte Aull, *Reflexive Ethnography: A Guide to Researching Selves and Others*, London och New York: Routledge, 1999/2008.
- Deutsche, Rosalyn, *Evictions: art and spatial politics*, Cambridge Mass.: MIT Press, 1996.
- DeWalt, Kathleen M. och DeWalt, Billie R., *Participant Observation: Guide for Fieldworkers*, Plymouth: AltaMira Press, 2011.
- Dreyfus, Hubert L. och Dreyfus, Stuart E., »Fem steg från nybörjare till expert», *Klassiska texter om praktisk kunskap*, Jonna Hjertström Lappalainen red., Huddinge: Södertörn Studies in Practical Knowledge, 2015.
- Ekström von Essen, Ulla red., *Den goda polisen: sju essäer om reflekterad yrkeserfarenhet*, Huddinge: Södertörns högskola, 2009.
- Eliasson, Rosmari, *Egenheter och allmänheter: en antologi om omsorg och omsorgens villkor*, Lund: Arkiv förlag, 1992.

- Ellis, Carolyn och Berger, Leigh, »Their Story/My Story/Our Story: Including the Researcher's Experience in Interview Research», *Handbook of Interview Research*, red. Jaber F. Gubrium och James A Holstein, Thousand Oaks: Sage, 2003.
- Ellis, Carolyn, *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*, Walnut creek: Altamira press, 2004.
- Eriksson, Nina, »Anknytningen mellan barn och vuxna», *Inifrån och utifrån: Om praktisk kunskap i förskolan*, red. Lotte Alsterdal och Maria Pröckl, Huddinge: Södertörn studies in practical knowledge, 2016.
- Fink, Eugen, *Sixth Cartesian Meditation: The Idea of a Transcendental Theory of Method*, Bloomington: Indiana University Press, 1995.
- Fredriksen Moe, Cathrine, *Hverdagsrehabilitering i praksis: en studie fra spenningsfeltet mellom ulike aktører og interesser*, diss. Bodø: Universitetet i Nordland, 2017.
- Fridlund, Gustav, *Utan tvivel är en inte klok: En studie om personliga skavningar som resurs för praktisk klokhet inom svensk kommunal planering*, diss. Stockholm: Kungliga Tekniska högskolan, 2017.
- Gadamer, Hans-Georg, »Återerövrandet av det hermeneutiska grundproblemet», *Klassiska texter om praktisk kunskap*, red. Jonna Hjertström Lappalainen, Huddinge: Södertörn studies in practical knowledge, 2015.
- Gettier, Edmund L., »Is Justified True Belief Knowledge?», *Analysis* 23:6, 1963.
- Gleason, Joseph, *Special Education in Context: An Ethnographic Study of Persons with Developmental Disabilities*, Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- Gross, Alan G., *The Rhetoric of Science*, Cambridge Mass.: Harvard University Press, 1996.
- Gunnarson, Martin, *Please Be Patient: A Cultural Phenomenological Study of Haemodialysis and Kidney Transplantation Care*, Lund: Lund Studies in Arts and Cultural Sciences, 2016.
- Gupta, Akhil och Ferguson, James, »Beyond 'Culture': Space, Identity, and the Politics of Difference», *Cultural Anthropology* 7:1, 1992.
- Göranzon, Bo, *Det praktiska intellektet: datoranvändning och yrkeskunnande*, Stockholm: Carlsson, 1990.
- Habermas, Jürgen, *Kommunikativt handlande: texter om språk, rationalitet och samhälle*, Göteborg: Daidalos, 1990.

- Hald, Niklas, *Skådespelaren i barnteatern*, Stockholm: Dialoger, 2015.
- Hammarén, Maria, *Ledtråd i förvandling: om att skapa en reflekterande praxis*, Stockholm: Santérus förlag, 2008.
- Hammarén, Maria, *Skriva: en metod för reflektion*, Stockholm: Santérus förlag, 2005.
- Haraway, Donna, *Staying with the Trouble. Making Kin in the Chthulucene*, Durham and London, Duke University Press, 2016.
- Harris, Mark red., *Ways of Knowing: New Approaches in the Anthropology of Experience and Learning*, red. Mark Harris, New York och Oxford: Berghahn Books, 2007.
- Harris, Mark, »Ways of Knowing», *Ways of Knowing: New Approaches in the Anthropology of Experience and Learning*, red. Mark Harris, New York och Oxford: Berghahn Books, 2007.
- Hjertström Lappalainen, Jonna, Köping Olsson, Ann-Sofie och Larsson Segerlind, Tommy red., *Att lära en företagsekonom att tänka*, Huddinge: Södertörn Studies in Higher Education, 2014.
- Hoel, Linda Antoniett, *Politit arbeid i praksis: politibetjenters erfaringer*, Universitetsforlaget, 2015.
- Holstein, James A. och Gubrium, Jaber F., *The active interview*, Newbury Park: Sage, 1995.
- Hov, Jorunn, »De får han aldri»: Om erfaringane til pårørende og pleiepersonalet og det som står på spel i møtet mellom heimverda og sjukeheimsverda, diss. Bodø: Universitetet i Nordland, 2015.
- Husserl, Edmund, *Idéer till en ren fenomenologi och fenomenologisk filosofi*, Stockholm: Thales, 2004 [1913].
- Husserl, Edmund, »Logische Untersuchungen. Erster Band: Prolegomena zur reinen Logik», *Husserliana XVIII*, red. E. Holenstein, The Hague: Nijhoff, 1975 [1900].
- Husserl, Edmund, *Cartesianska meditationer: en inledning till fenomenologin*, Stockholm: Daidalos, 1992, § 15.
- Husserl, Edmund, »Zur Phänomenologischen Reduktion. Texte aus dem Nachlass (1926–1935)», *Husserliana XXXIV*, Sebastian Luft red., Dordrecht: Kluwer, 2002.
- Husserl, Edmund. »Filosofi som sträng vetenskap», *Fenomenologi och filosofins kris*, Edmund Husserl, Stockholm: Thales, 2002 [1911].
- Ingold, Tim, »That's enough about ethnography!», *Hau: Journal of Ethnographic Theory* 4:1, 2014.

- Jacobs, Hanne, »Phenomenology as a way of life? Husserl on phenomenological reflection and self-transformation», *Continental Philosophical Review* 46:3, 2016.
- Johannessen, Kjell S., »Tankar om tyst kunskap», *Dialoger* 1988:6, 1988.
- Johannessen, Kjell S., *Praxis och tyst kunnande*, Stockholm: Dialoger, 1999.
- Johansson, Maria, *Skådespelarens praktiska kunskap*, Stockholm: Premiss förlag, 2012.
- Josefson, Ingela, *Kunskapens former: det reflekterade yrkeskunnandet*, Stockholm: Carlsson, 1991.
- Kalonaityté, Viktorija, *Normkritisk pedagogik för den högre utbildningen*, Lund: Studentlitteratur, 2014.
- Kanuha, Valli K., »'Being' native versus 'going native': Conducting social work research as an insider», *Social work* 45:5, 2000.
- Kierkegaard, Sören, *Søren Kierkegaards Skrifter bind 3, 4*, red. N. J. Cappelørn et al., Köpenhamn: Gads forlag, 1997.
- Kinsella, Elizabeth Anne, »Practitioner reflection and judgment as phronesis», *Phronesis as Professional Knowledge*, Elizabeth Ann Kinsella och Allans Pitman red., Rotterdam: Sense, 2012.
- Kondo, Dorinne K., *Crafting Selves: Power, Gender, and Discourses of Identity in a Japanese Workplace*, Chicago: University of Chicago Press, 1990.
- Kusenbach, Margarethe, »Street Phenomenology: The Go-Along as Ethnographic Research Tool», *Ethnography* 4:3, 2003.
- Kvale, Steinar, »Dominance through interviews and dialogue», *Qualitative Inquiry* 2006:12, 2006.
- Lacey, Kate, *Listening Publics: The Politics and Experience of Listening in the Media Age*, Cambridge: Polity, 2013.
- Lambek, Michael red., *Ordinary Ethics: Anthropology, Language and Action*, New York: Fordham University Press, 2010.
- Levinas, Emmanuel, »Questions and answers», *Of God who Comes to Mind*, Stanford: Stanford University Press, 1998.
- Lindseth, Anders, »Refleksiv praksisforskning», *Humanistiske forskningsstiltænminger til profesjonspraksis*, red. Katrine Torbjørnssen Halås, Ingjerd Gåre Kymre, Kari Steinsvik, Oslo: Gyldendal Akademisk, 2017.
- Lindseth, Anders, »Svarene og kritisk refleksjon – Hvordan utvikle praktisk kunnskap?», *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning*,

- red. James McGuirk och Jan Selmer Mehti, Bergen: Fagbokförlaget, 2015.
- Mattingly, Cheryl, *Moral Laboratories: Family Peril and the Struggle for a Good Life*, Oakland: University of California Press, 2014.
- McCloskey, Deirdre N., *The Rhetoric of Economics*, Madison: University of Wisconsin Press, 1998.
- McDowell, Linda, »Elites in the City of London: some methodological considerations», *Environment and planning A* 30:12, 1998.
- McGuirk, James och Methi, Jan Selmer, »Praktisk kunnskap som fag- og forskningsfält», *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning*, red. James McGuirk och Jan Selmer Mehti, Bergen: Fagbokförlaget, 2015.
- McGuirk, James, »Fenomenologiska overveielser om praktisk kunnskap», *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning*, red. James McGuirk och Jan Selmer Mehti, Bergen: Fagbokförlaget, 2015.
- Mendelson, Michael, *Many Sides: A Protagorean Approach to the Theory, Practice and Pedagogy of Argument*, Dordrecht: Springer, 2013.
- Merleau-Ponty, Maurice, *Phenomenology of Perception*, London/ New York: Routledge, 2002 [1945].
- Methi, Jan Selmer, »Fortelling som erkjennelseform», *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning*, red. James McGuirk och Jan Selmer Methi, Bergen Fagbogsforlaget, 2015.
- Mikecz, Robert. »Interviewing elites: Addressing methodological issues», *Qualitative inquiry* 18:6, 2012.
- Molander, Bengt, *Kunnskap i handling*, Göteborg: Daidalos, 1996.
- Mouffe, Chantal, *Om det politiska*, Hägersten: Tankekraft, 2008.
- Neal, Sarah och McLaughlin, Eugene, »Researching up? Interviews, emotionality and policy-making elites», *Journal of Social Policy* 38:4, 2009.
- Nordenstam, Tore, *Sudanese Ethics*, Uppsala: Nordiska Afrikainstitutet, 1968.
- Paulsen, Roland, *Vi bara lyder: en berättelse om Arbetsförmedlingen*, Stockholm: Atlas, 2015.
- Perby, Maja-Lisa, *Konsten att bemästra en process: om att förvalta yrkeskunnsande*, Hedemora: Gidlund, 1995.
- Perelman, Chaïm och Lucie Olbrechts-Tyteca, *The New Rhetoric: A Treatise on Argumentation*, Notre Dame. Ind.: University of Notre Dame Press, 1969.

- Pink, Sarah, *Doing Sensory Ethnography*, London: Sage, 2015.
- Platt, Jennifer, »On interviewing one's peers», *The British Journal of Sociology* 52:1, 1981.
- Polanyi, Michael, *The tacit dimension*, Chicago: University of Chicago press, 2009.
- Prelli, Lawrence J. A., *Rhetoric of Science: Inventing Scientific Discourse*, University of Columbia: University of South Carolina Press, 1989.
- Prentice, Rebecca, »Knowledge, Skill, and the Inculcation of the Anthropologist: Reflections on Learning to Sew in the Field», *Anthropology of Work Review* 3, 2008.
- Pripp, Oscar, *Företagande i minoritet: Om etnicitet, strategier och resurser bland assyrier och syrianer i Södertälje*, Tumba: Mångkulturellt centrum, 2001.
- Pröckl, Maria, »Inifrån och utifrån», *Inifrån och utifrån – om praktisk kunskap i förskolan*, red. Lotte Alsterdal och Maria Pröckl, Huddinge: Södertörn Studies in Practical Knowledge, 2016.
- Rabinow, Paul, *Reflections on Fieldwork in Morocco*, Berkeley: University of California Press, 1977.
- Ratkic, Adrian, *Dialogseminariets forskningsmiljö*, Stockholm: Dialoger, 2006.
- Richards, David, »Elite Interviewing: Approaches and Pitfalls», *Politics* 16:3, 1996.
- Ross, Derek G., *Topic-Driven Environmental Rhetoric*, New York: Routledge, 2017.
- Ryle, Gilbert, »Knowing How and Knowing That», *Proceedings of the Aristotelian Society*, New Series, 1945-1946:46, 1945-1946.
- Schalk, Meike, Mazé, Ramia, Kristiansson, Therese och Fanny, Maryam, »Introduction: Anticipating Feminist Futures of Spatial Practice», *Feminist Futures of Spatial Practice: Materialism. Activism. Dialogues. Pedagogies. Projections*, red. Meike Schalk, Ramia Mazé, Therese Kristiansson och Maryam Fanny, Baunach: AADR (Spurbuchverlag), 2017.
- Schwarz, Eva »Habitualisering och Sedimentering» (Habitualisering och sedimentering), *Filozofický asopis* 2010:10, 2010.
- Schwarz, Eva red., *Bibliotekariens praktiska kunskap – om kunskap, etik och yrkesroll*, Regionsbibliotek Stockholm, 2016.
- Schwarz, Eva, »Subjektivitetens sårbarhet: ett fenomenologiskt perspektiv på socialpsykiatri», *Socialpsykiatrins grunder*, red.

- Englander & Ingvarsdotter, Malmö: Gleerups, 2017.
- Schön, Donald A., *The Reflective Practitioner*, New York: Basic Books, 1987.
- Schön, Donald, »Att lära ut konstnärlighet genom reflektion-i-handling», *Klassiska texter om praktisk kunskap*, red. Jonna Hjertström Lappalainen, Huddinge: Södertörn Studies in Practical Knowledge, 2015.
- Sepp, Hans Reiner, *Praxis och Theoria. Husserls transzendental-fenomenologise Rekonstruktion des Lebens*, München: Alber 1992.
- Smith, Jonathan, Flowers, Paul och Larkin, Michael, *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*, New York: Sage Publishing, 2009.
- Soffer, Gail, *Husserl and the Question of Relativism*, Dordrecht: Springer, 1991.
- Sokolowski, Robert, *Introduction to Phenomenology*, New York: Cambridge University Press, 1997.
- Stålberg, Lotta, »Förskola i samhällets tjänst?», *Inifrån och utifrån: Om praktisk kunskap i förskolan*, red. Lotte Alsterdal och Maria Pröckl, Huddinge: Södertörn Studies in Practical Knowledge, 2016.
- Svenaesus, Fredrik, »Vad är praktisk kunskap? En inledning till ämnet och boken», *Vad är praktisk kunskap?*, red. Jonna Bornemark och Fredrik Svenaesus, Huddinge: Södertörn Studies in Practical Knowledge, 2009.
- Thulin, Anna, *Kunskapen, klokheten och kallet. En undersökande essä om att vara sjuksköterska i akutsjukvården*, Magisteruppsats i praktisk kunskap, Södertörns högskola, 2013. (<http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:706790/FULLTEXT01.pdf>)
- Tidd, Ursula, »Introduction», *'The Useless Mouth' and Other Literary Writings*, red. M. A. Simmons & M. Timmerman, Urbana, Chicago & Springfield: University of Illinois Press, 2011.
- Turner, Aaron, »Embodied ethnography: Doing culture», *Social Anthropology* 8:1, 2000.
- van Manen, Max, *Phenomenology of Practice: Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*, Walnut Creek: Left Coast Press, 2014.
- Victor Tillberg, Lotta red., *Kvalitetsjakten: om professionalitet i välfärden*, Stockholm: Premiss i samarbete med Arena idé, 2014.

- Viktor Tillberg, Lotta »Kvalitet i förskolan: ett föräldraperspektiv», *Inifrån och utifrån: Om praktisk kunskap i förskolan*, red. Lotte Alsterdal och Maria Pröckl, Södertörn Studies in Practical Knowledge, 2016.
- Vygotskij, Lev Semenovič, *Tänkande och språk*, Göteborg: Daidalos, 2001.
- Wackerhausen, Steen, »Erfaringsrom, handlingsbåren kunnskap och refleksjon», *Praktisk kunskap som profesjonsforskning*, red. James McGuirk och Jan Selmer Mehti, Bergen: Fagbokförlaget, 2015.
- Walsh, Lynda och Casey, Boyle, *Topologies as Techniques for a Post-Critical Rhetoric*, Cham: Palgrave Macmillan, 2017.
- Wiberg, Sofia, *Lyssnandets praktik: Medborgardialog, icke-vetande och förskjutningar*, diss. Stockholm: Kungliga Tekniska högskolan, 2018.
- Wolrath Söderberg, Maria, *Aristoteles retoriska toposlära – en verktygsrepertoar för fronesis*. Huddinge: Södertörn Rhetorical Studies, 2017.
- Wolrath Söderberg, Maria, »Kritisk självreflektion i komplexa frågor: Att hjälpa studenterna att ta makten över sitt tänkande», *Högre utbildning* 7:2, 2017.
- Wolrath Söderberg, Maria, *Topos som meningsskapare : retorikens topiska perspektiv på tänkande och lärande genom argumentation*, Ödåkra: Retorikförlaget, 2012.
- Zahavi, Dan, »Getting It Quite Wrong: Van Manen and Smith on Phenomenology», *Qualitative Health Research* 29:6, 2018.
- Zandi, Svetlana, »Den stora matfesten», *Kvalitetsjakten: Om professionalitet i välfärden*, red. Lotta Viktor Tillberg, Stockholm: Arena 2014.

