

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 frågorna 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 undanfly 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 förskolläro-utbildning 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 förskolläraren 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 cogitots 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 teoris 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 »ständige 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.

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 Kofoed 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 Lappalainen 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, Ingerd 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 (1926–1955)», *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 Lappalainenens 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