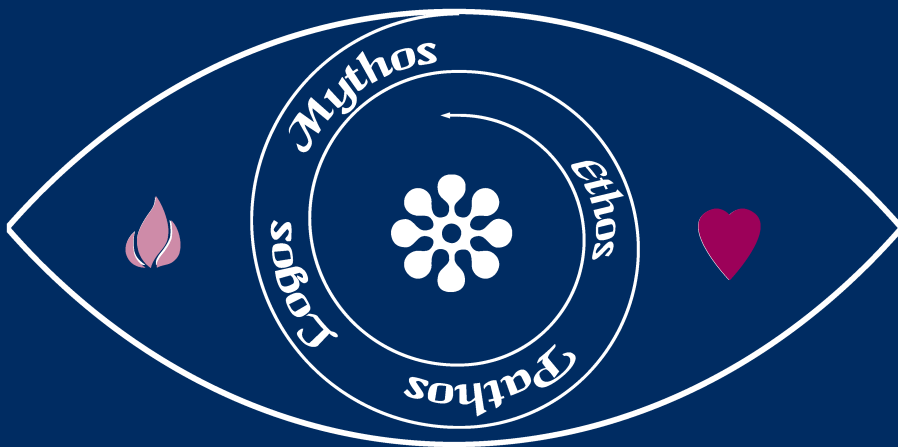


Ellinor Silius-Ahonen

# Lärande som text

En dramapedagogiskt förankrad läsning  
av det kroppsliga, rumsliga och  
retoriska i kunskapsbildande  
processer



## **Ellinor Silius-Ahonen**

är dramapedagog och lektor vid Yrkeshögskolan Arcada i Helsingfors. Fil.mag från Åbo Akademi, vidare studier i Vasa vid pedagogiska fakulteten.

Har verkat som folkbildare och vuxenutbildare, folkhögskolrektor och ledare för teaterlinjen i Lappfjärd, inom den fria bildningen, vid Folkhälsans yrkesutbildning, i organisationer och vid Utbildningsradion (YLE). Läroplansarbete i Undervisningsministeriets kommitté för grunder i uttryckskonst, som undervisningschef i Esbo Stad. Ägnat sig åt drama och teater på scen och i klass, vid Kårkulla Centralanstalt för utvecklingsstörda, som sufflös, barnklubbsledare, teaterkritiker, pjäsförfattare och utbildare.

Pärmbild: Mirko Ahonen, Nicolas Ahonen, Björn Lindholm  
Pärm layout: Tove Ahlbäck

## **Åbo Akademis förlag**

Tavastg. 30 C, FIN-20700 ÅBO, Finland

Tel. int. +358-2-215 3292

Fax int. +358-2-215 4490

E-post: [forlaget@abo.fi](mailto:forlaget@abo.fi)

<http://www.abo.fi/stiftelsen/forlag/>

## **Distribution: Oy Tibo-Trading Ab**

PB 33, FIN-21601 PARGAS, Finland

Tel. int. +358-2-454 9200

Fax int. +358-2-454 9220

E-post: [tibo@tibo.net](mailto:tibo@tibo.net)

<http://www.tibo.net>

# LÄRANDE SOM TEXT



# Lärande som text

En dramapedagogiskt förankrad läsning av  
det kroppsliga, rumsliga och retoriska i  
kunskapsbildande processer

Ellinor Silius-Ahonen

ÅBO 2005

---

ÅBO AKADEMIS FÖRLAG - ÅBO AKADEMI UNIVERSITY PRESS

### **CIP Cataloguing in Publication**

**Silius-Ahonen, Ellinor**

Lärande som text : en dramapedagogiskt  
förankrad läsning av det kroppsliga,  
rumsliga och retoriska i kunskapsbildande  
processer / Ellinor Silius-Ahonen. – Åbo :  
Åbo Akademis förlag, 2005.

Diss.: Åbo Akademi. – Summary.

ISBN 951-765-253-4

ISBN 951-765-253-4

ISBN 951-765-254-2

(digital)

Oy Arkmedia Ab

Vasa 2005

## Abstrakt

Mitt grundantagande, att lärande på något plan handlar om att leva, har jag uttryckt i fyra metaforer, rum, tid, fabel och figur. Teaterns grundmetaforer förenar lärande, kunskapsbildande och meningsskapande i ett begrepp som i studien förknippas med den personliga aspekten i kunskap. I en dramapedagogiskt förankrad läsning av lärohändelsen som pågående handling och kunskap som redan formad handling presenterar jag två delstudier av lärande som text. Textbegreppet syftar på en kulturell analysenhet.

En ramanalysmodell har varit vägledande i min belysning av formmässiga samband mellan begreppen lärande och kunskap. Begreppsapparaten är förankrad i dramapedagogisk förförståelse. I litteraturstudien har jag retoriskt granskat kunskaps- och förståelseformer med intresse för transformationens logiska uppbyggnad. De klassiska begreppen logos, pathos, ethos och mythos har kopplats till människans mångdimensionella rationalitet. I den ingår det kroppslig – rumsliga utforskandet, den retoriska förhandlingens rumsliga, kontextuella villkor och människans förmåga till överskridande tänkande, fantasi.

I en etnografisk fallstudie har jag samlat material med en attityd av ”progressiv phronesis”, dvs. ett intresse för det partikulära. Kunskapskonstruktion genom utforskande (kroppslig, rumslig och muntlig) handling har granskats som synliga performativa tecken. Det empiriska materialet bygger på tre problembaserade lärohändelser i yrkeshögskoleutbildning inom det sociala området, förverkligat som problembaserat lärande.

I resultatbilden tydliggörs både gränser och öppenhet i den liminalitet som en epistemisk akt av överskridande och förändring innebär. Lärande som kunskapsbildande framstår som ett uttryck för en inre förståelseform där begripande och förnimmelse har en invändig förbindelse.

I den aristoteliska kunskapsformen phronesis igenkänner jag en logisk struktur lik den lärande handlingen. Kunskapsbildande handlingar i en förhandling av ”ja” och ”nej”, av struktur och glapp för det improvisatoriska och oväntade konfigureras i den rörlighet som jag kallar transformation rörelse. Den är relaterad till både de syntagmiska och de paradigmatiska dragen i tänkande.

Utforskandet av det ännu okända, synen på kunskapskonstruktion som utforskande handling i mellanrum, perspektivbytet närhet – distans och kritik – tillit, hör till de aspekter i dramapedagogiken som kan ge en mångsidig belysning av lärande handling. I en argumentation kring kunskaps värde och lärandets möjlighet har det dialogiska perspektivet varit övergripande för att lyfta fram samband i individens utforskande handling och scenens, kulturens redskap.

Sökord: dramapedagogik, transformation, utforskande lärande, problembaserat lärande, förståelse- och kunskapsformer, phronesis, retoriska resurser

## **Abstract**

My presupposition, that learning at some level deals with life praxis, is expressed in four metaphors: space, time, fable and figure. Relations between learning, knowledge building and meaning making are linked to the concept of personal knowledge. I present a two part study of learning as text in a drama pedagogical rooted reading where learning is framed as the ongoing event, and knowledge, as the product of previous processes, is framed as culturally formed utterances .

A frame analysis model is constructed as a topological guide for relations between the two concepts learning and knowledge. It visualises an aesthetic understanding, rooted in drama pedagogical comprehension. Insight and perception are linked in an inner relationship that is neither external nor identical. This understanding expresses the movement “in between” connecting asymmetrical and nonlinear features of human endeavour and societal issues.

The performability of bodily and oral participation in the learning event in a socio-cultural setting is analysed as a dialogised text. In an ethnographical case study I have gathered material with an interest for the particular. The empirical material is based on three problem based learning situations in a Polytechnic setting. The act of transformation in the polyphony of the event is considered as a turning point in the narrative emplotment. Negotiation and figuration in the situation form patterns of the space for improvisation (flow) and tensions at the boundaries (thresholds) which imply the logical structure of transformation. Learning as a dialogised text of “yes” and “no”, of structure and play for the improvised, interrelate in that movement. It is related to both the syntagmic and the paradigmatic forms of thinking.

In the philosophical study, forms of understanding are linked to the logical structure of transformation as a cultural issue. The classical rhetorical concepts of Logos, Pathos, Ethos and Mythos are connected to the multidimensional rationality of the human being. In the Aristotelian form of knowledge, phronesis, a logic structure of inquiry is recognised.

The shifting of perspectives between approaches, the construction of knowledge as context and the human project of meaning making as a subtext, illuminates multiple layers of the learning text. In an argumentation that post-modern apprehension of knowledge, emphasising contextual and situational values, has an empowering impact on learning, I find pedagogical benefits. The dialogical perspective has opened lenses that manage to hold in aesthetic doubling the individual action of inquiry and the stage with its cultural tools in a three dimensional reading.

Descriptors: drama education, transformation, exploratory learning, problem-based learning, forms of understanding and knowledge, phronesis, rhetorical resources



## Prolog

*I live in a world of others' words.*

*Michail Bachtin*

När jag skriver till Dig, kära läsare, har många år förflutit sedan jag inledde mitt forskningsprojekt. I den intrigen kan jag lokalisera flera startpunkter. Som en röst där andras röster skymtar är det omöjligt att tacka alla dem som indirekt har bidragit till den här berättelsen. Samtal – om allt annat än avhandling – under årens lopp har erbjudit levande stoff av frågor och argument.

Alla elever, studenter, kursdeltagare och arbetskamrater som jag mött under åren har format min nyfikenhet på lärande. Jag tänker på studerande i vuxenutbildning vid Folkhälsans Barnavårdsskola vars sunda misstro mot begrepp stärkte mitt intresse för begreppens funktion att öppna och tillsluta världar. Jag tänker på de barn (egna och andras) vars utforskande handlande konkretiserat kropps-fenomenologiska antaganden. Och jag tänker på skolans och utbildningars oerhörda ansvar för att bibehålla människors lust att lära och ifrågasätta ett enda sätt att lära, en enda rationalitet, ett enda kunskapsbegrepp.

Under de här sex åren har jag haft förmånen att vara tjänstledig tolv månader under fyra perioder (2, 3, 3 och 4 månader). Min tacksamhet riktar sig här till mitt team på yrkeshögskolan Arcada som i början av processen ställde upp som fält för min empiriska undersökning och som tålmodigt väntat på att läsa resultatet. Tack Max och Caritha, Karin och Ingmar, Tina och Carina Arla, Åsa och Christel.

Jag riktar mig ödmjukt till mina bidragsgivare. Den första periodens understöd har jag beviljats av Arcada via Konstsamfundet, det följande från Svenska Kulturfonden och därefter från Åbo Akademi genom Pedagogiska fakulteten, Forskarutbildningen och Projektet Språk och kommunikation i brytningstid. Ett tack riktar sig likaså till Branderska stiftelsen för anskaffning av litteratur. Ett speciellt tack vill jag rikta till Waldemar v. Frenckells stiftelse. Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi i Vasa har här visat en tilltro som värmer.

Splittringen i tid och rum har fördröjt och försvårat avhandlingsprocessen. För den som tror på personlig kunskap gäller det att inte gå lätta vägar utan vandra längs de krokiga. Ibland har pusslet med arbetslivet, ibland Livet med stort L ställt sig på spets.

Länge var tankarna och resonemanget kring läsningar en inre dialog, länge därefter hade jag en dialogpartner, min handledare, Anna- Lena. De utsnitt ur mångfalden som jag har presenterat vid seminarier och konferenser har varit viktiga steg. När jag öppnade min text för Göran fick jag värdefulla kommentarer för att klarlägga. Beslutet att välja en dispositio från den klassiska retoriken bekräftades av Märta i en stärkande diskussion.

Mina forskarutbildningskamrater har varit en krets som med Benny i spetsen, fått mig att känna mig som en välkommen gäst i Vasa. Med allt vad det innefattar från den första forskarkursen med Ian och den andra med Jan till seminarier och informella samtal. Jag har känt saknad efter den gemenskapen liksom den med kretsen i projektet ”Språk och kommunikation i brytningstid” där brevkontakten med Anna och Tom har kunnat minska det rumsliga avståndet.

Jag vill rikta ett tack till Håkan vars förtjänst det är att jag en gång för länge sedan valde pedagogik som huvudämne och som till nyligen funnits med i min nya studiemiljö. Likaså har Kaj fungerat som en länk till gamla tider. Och Kickan med familj, som så ofta öppnat sitt hem under mina forskarbesök.

Stöd har funnits hos familjen och storfamiljen (vänner och närsläkten) som utan att ha fått vara med i själva processen funnits nära. Ni har förankrat mig i verkligheten och påmint mig om vad som är viktigare än något annat. Era kloka kommentarer under promenader, i brev och samtal, har kommit när jag bäst behövt det.

Såväl Mirko, Nicolas och deras kamrat Björn har kommit med ovärderligt tekniskt stöd och de tre gossarnas pärm bild är fångad på kornet. Lasse var den som med sin bror Seppo, överförde min första ramanalysmodell, inför NFPP-kongressen i Lahtis 1998, på dator och som tillsammans med Emma är den som lånat mig sitt öga i denna elfte timme.

Ambitionen att belysa ett fält med tänkande från ett annat fält har långsamt mognat under åren. Mina tankar går till min första förening och tiden då dramagnistan tändes, Åbo Amatörteaterförening, och det äldsta gänget, med Ulla och Clara, med Mumse, Petra, med Tetta som har gått samma väg som jag och som har uppmuntrat mig vidare. Liksom cum – och laudaturgruppen i drama, de finska och de nordiska kollegerna: känn värmen i mina tankar. Det som för mig, under alla år kännetecknat dramapedagogiken är det sublima: där ”golvet” och ”tanken” vävs samman utan den diskursiva hierarki som präglar många andra rum. Antielitismen, som var de gamla entusiasternas ledstjärna, hoppas jag att aldrig lämnar mig.

Men utan Tarjas hjälp med datorgrafik och allt annat hade du, kära läsare, inte haft boken i din hand. Sebastian, Barbro och ni andra som hjälpt till under tidspress: Mitt tack för mödan och mina bugningar!

Utan min handledares tilltro hade jag trots allt varit beredd att ge upp flera gånger. Att gå min egen väg har varit ett val som inte alltid varit lätt och sällan bejakats av applåder. Hennes tilltro har ”varit blind och utan grund” (se Zymborska, se Wittgenstein i den här texten) och det är den enda tillit som är autentisk. Att ge mig styrka att arbeta vidare och att avsluta projektet har av henne krävt ovärderlig seghet och tålamod.

I maj 2005

Min avhandling dedicerar jag (postumt) till mina föräldrar som förebilder för självständigt tänkande och till mina barn som jag önskar uppmuntra på samma sätt.

Ellinor

# Innehåll

## Prolog

## Förteckning över figurer

## Förteckning över tabeller

<b>Akt I Intellectio</b>	<b>13</b>
1. Exordium	15
1.1 Problemgestaltning	15
1.2 Övergripande perspektiv på forskningsuppgiften	19
1.3 Positionering	27
1.4 Metod	37
2. Narratio	43
2.1 En dramapedagogisk diskurs	44
2.2 Estetiskt betydelseskapande	52
2.3 The reflective performer – the reflective practioner	59
2.4 Övergripande begrepp i den dramapedagogiska läsningen	62
2.5 En vägledande tankemodell	67
<b>Akt II Inventio</b>	<b>75</b>
3. Partitio	77
3.1 Rum för lärande	77
3.2 Kunskapsfabel som produkt av lärande	85
3.3 Lärande handling ur tre tidsperspektiv	89
3.4 Figurens kroppslig – rumsliga handling	93
4. Elocutio	101
4.1 Empirisk avsikt: till fältet	102
4.2 Analys- och tolkningsmetoder	106
4.3 Randvillkor	113
4.4 Etiska överväganden	115
<b>Akt III Propositio</b>	<b>119</b>
5. Actio	121
5.1 Lärohändelse I	123
5.2 Lärohändelse II	134
5.3 LärohändelseIII	141
5.4 Lärohändelsens kroppsliga, rumsliga och retoriska mellanrum	153

<b>Akt IV Argumentatio</b>	<b>163</b>
6. Confirmatio	165
6.1 Rum för rationalitet: kunskapsformer	167
6.2 Retoriska resurser som förståelseformer: logos, mythos, pathos och ethos	174
6.3 Phronesis som en invändig förståelseform	182
6.4 Modellbygge: läsarten	191
<b>Akt V Peroratorio</b>	<b>199</b>
7. Conclusio	201
7.1 Lärande som dialogisk text	201
7.2 Transformation i lärande	207
7.3 Samband mellan kunskap och lärande	213
7.4 De tre förståelseplanen	221
8. Amplificatio	229
8.1 Kunskaps värde och lärandets möjligheter	229
8.2 Confutatio	240
8.3 Cirkeln öppnar sig	249
8.4 Coda	251
<b>Summary</b>	<b>253</b>
<b>Litteratur</b>	
<b>Bilaga</b>	

**Förteckning över figurer**

<b>Figur 1.</b> Forskningsdesign i föreliggande studie	42
<b>Figur 2.</b> Studiens strukturella förståelseramar	68
<b>Figur 3.</b> Studiens tre antaganden	71
<b>Figur 4.</b> Studiens forskningsfrågor	101
<b>Figur 5.</b> Fallstudiens förståelseramar	119
<b>Figur 6.</b> Metaforer i dialog	128
<b>Figur 7.</b> Förhandling och figuration i lärohändelse I	133
<b>Figur 8.</b> Förhandling och figuration i lärohändelse II	140
<b>Figur 9.</b> Kampen om företräde	151
<b>Figur 10.</b> Exempel på utforskande lärande	152
<b>Figur 11.</b> Transformationsrörelse (a)	210
<b>Figur 12</b> Transformationsrörelse (b)	210
<b>Figur 13.</b> Rörelsens skelett	211
<b>Figur 14.</b> Samband i lärande som text	218
<b>Figur 15.</b> Fönstret: Läsningens tredimensionella struktur	220

**Förteckning över tabeller och matriser**

<b>Tabell 1.</b> Dialoganalys i lärohändelse I	126
<b>Tabell 2.</b> Dialoganalys i lärohändelse II	135
<b>Tabell 3.</b> Dialoganalys i lärohändelse III	145
<b>Tabell 4.</b> Hur förståelseform och kunskapsform definieras i studien	166
<b>Tabell 5.</b> Transformation	212
<b>Tabell 6.</b> Figurens bidrag till cirkulation av värden	217
<b>Tabell 7.</b> Läroprocess	223
<b>Tabell 8.</b> Läsararter i relation till trovärdighet	225
<b>Tabell 9.</b> Trösklar mellan vokabulärer	226
<b>Tabell 10.</b> Jämförelse mellan kvalitativ och kritisk ansats	241
<b>Matris 1.</b> Fem läsararter av lärohändelsen	112
<b>Matris 2.</b> Dialoganalysens fyra dimensioner	113

# Akt I Intellectio

*Ty varje början är bara fortsättning följer  
och skeendets bok  
ligger alltid uppslagen på mitten.*

*(Wisława Szymborska)*

Studien, Lärande som text, är uppbyggd i fem akter. Dispositionen har jag hämtat i den klassiska retoriken med en vokabulär från Quintilianus (Dahlberg 1988; Hägg 2002) med vissa modifikationer och med beaktande av den vetenskapliga genrens krav. Stilarten kunde kallas ”movere”, vilket motsvarar att driva en tes.

Början är ledsagande där ett inledande blickfång åtföljs av en framställning fakta (kapiteln exordium, narratio) där jag drar från ridån för den forskningsuppgift som här föreligger. Intellectio klarlägger uppgiftens syfte, och forskningsproblemet får en översiktlig beskrivning.

Det första kapitlet går in på uppgiftens övergripande syfte där problemet gestaltas och forskningsintresset formuleras översiktligt. Det belyser det dialogiska perspektivet och presenterar en första metodbeskrivning. Fakta står för en förankring och en förförståelse: ”detta har redan hänt”.

Den andra akten bygger upp en teoretisk referensram för två delstudier, en fallstudie (en fältstudie) och en retorisk studie (litteraturstudie) i kapitlet Partitio. Metodkapitlet heter Elocutio vilket motsvarar den språkliga utformningen i den klassiska retoriken med figurer och tankeredskap.

Jag har hållit kvar dramats komposition i akt III och IV med var sitt omfattande kapitel. I den tredje akten lägger jag fram min fältstudie, min propositio. Den fjärde aktens litteraturstudie kallar jag argumentatio.

Akt V, peroratorio, innehåller en resultatredogörelse och en tillämpning (conclusio och amplificatio). Det avslutande kapitlet innefattar en granskning (confutatio) och en slutplädering (coda).





# 1. Exordium

*Människan handlar för att skapa mening och det sker i ständig dialog med sig själv, andra och världen omkring henne. Jag tror att utbildning som inte tar sig uttryck i olika livsformer, värda att levas för sin egen skull, alltid är en dålig ersättning för äkta verklighet och har en tendens att förlama och döda.*

*(John Dewey)*

## 1.1 Problemgestaltning

Mitt övergripande intresse i studien är att argumentera för betydelsen av personlig kunskap och belysa dess premiss, d.v.s. lärande. På det sättet önskar jag dels delta i en diskussion om sambanden mellan kunskap och lärande, dels lyfta fram en dramapedagogiskt förankrad belysning av de frågeställningar som aktualiseras. Studiens övergripande syfte är att problematisera frågor kring kunskapsvärde och lärandets möjligheter. Avsikten är att undersöka transformation som en formmässig förbindelse mellan lärohändelse och kunskapsbildande. Det gör jag genom ett vägledande tredimensionellt tankeredskap.

De tre dimensioner jag syftar på är det situationella perspektivet på begreppet lärande, det kontextuella på begreppet kunskap och deras asymmetriska, icke-linjära relation i en dramapedagogiskt förankrad läsning. Människans lärande handlar om något personligt och konkret och samtidigt något komplext och kontextuellt. Bägge utgångspunkter emanerar ur ett grundantagande om lärande som dialogisk livspraxis: att lärande på något plan handlar om att leva. Det markerar människans personliga uttrycksformer som både existentiella och förankrade i en kultur.

I min *problemställning: hur den vägledande modellen belyser och ökar förståelsen för transformation i kunskapsbildande processer*, är objektet för min undersökning de kroppsliga, rumsliga och retoriska tecknen i texten lärande.

Sambanden mellan lärande och kunskap problematiseras genom ett synliggörande av tecken i lärande handlingar som kunskapsgenererande och tecken i kunskap som produkt av lärande processer.

Valet av tema bottnar i en syn på lärande som det centrala i pedagogisk verksamhet. Personlig kunskap (ett uttryck från Polanyi 1978) ses som ett tillstånd av vetande och kunnande, en form av beredskap i kropp och medvetande, som lärande har genererat. Det är något som den lärande har integrerat i sin egen personlighet, en individuell utformning som följer med sin bärare (Lauvås & Handal 2001), en tillgång och tillgänglighet till det kulturella material som hon har gått i dialog med.

När Carlgren (i Carlgren & Marton, 2002, 217) framhåller att lärarens professionella objekt är lärande handlar det alltså fråga om en fokusförskjutning. Som Carlgren skriver (op.cit, 205) är uppfattningen om kunskap som en neutral substans fortfarande förhärskande i de pedagogiska sammanhang där elever och

studenter lär sig. Det är därför angeläget, som jag uppfattar det, att dryfta just detta objekt i pedagogiken i relation till kunskapsfrågan.

Lärande definieras som en såväl epistemisk, dynamisk som social handling av transformation (Greimas 1987). Handlingarna, den aktivitet som människor deltar i, genererar kunskap som frukten av utforskning (Dewey 1999).

För att utforska och peka på nya potentialer i ett så självklart, vardagligt och samtidigt laddat tema som lärande, är själva läsningen en teoretiskt formad synvinkel som undersöks i forskningsprojektet.

Det konkreta i människans handlande betraktas som en performativ aspekt, en kroppslig, rumslig och retorisk dialog. Det har framstått som relevant att läsa lärande som text genom ett estetiskt förankrat språk. Den vokabulär som tillåter dubbel belysning och perspektivbyte finner jag i dramapedagogiken. Tänkande som är företrätt inom den genren framstår som en förståelseram där olika läsararter står till buds i ett mångdimensionellt betraktelsesätt.

Komplexiteten i objektet har på ett tidigt stadium av forskningsprocessen gestaltat vissa aspekter av problemet lärande på nära håll och andra på ett avstånd från enskild lärande handling. Konsekvensen har blivit en tudelning av synfältet, där en synvinkel närmar och en fjärrnar forskarblicken. Det övergripande perspektiv som bibehåller diversitet och kombinerar läsararterna är det dialogiska.

Synliggörande av lärande utmanar kunskapsfrågan. Kunskapens betydelse och värde utmanar frågan om mening. Som problemet gestaltas är det här fråga om samband som inte kan kopplas linjärt till varandra. Det går ingen direkt förbindelse mellan frukten av utforskning och de kulturella överenskommelser som kallas kunskap. Det som värderas som kunskap är inget entydigt kriterium för bildning. Meningsskapande som ett existentiellt projekt har en annan karaktär än uttalanden som påstår vad ”mening är”. I det dialogiska perspektivet står företeelser i relation till varandra och jag har valt att belysa texten lärande genom att starta processen från två håll.

Valet av två startpunkter bottenar i konflikten mellan följande frågor: Hur framkommer lärande som transformation? Vad betyder personlig kunskap? Med det redan utskrivna svaret, frukten av utforskande, väcks frågor hur det personliga förhåller sig till sanningskriterier och till kunskap som kulturellt begrepp.

Jag har valt att benämna forskningsobjektet *lärande som text* genom att utgå från följande aspekter:

- Lärande som en väv (från latinets *textus*), av tecken, en kulturell enhet (kontext) av innebörder och betydelser i relation till andra texter.
- Kommunikation av mening som manifesterar sig i episoder och utsagor förstås som symbolisk handling (Gahmberg 2000, 2).
- Textualisering av ord och handling som erbjuder forskningsredskap för att belysa ett komplext område.

I den här studien står text för en meningsbärande avgränsad enhet. Mänsklig handling, uppfattad som ett teckenkomplex och strukturellt kodad av kulturella

mekanismer, är inte lösryckt från tidigare texter. Text som en meningsbärande situation eller händelse bildar därför den kulturella sfärens minsta enhet. (Tarasti 2004, 19-20).

Lärohändelsen är i studien en fokuserad analysenhet som betonar processen, inte personen eller produkten. I kroppens berättande kan man uttyda en text, en ikonografi av tecken (Salomonsson 1996). I min fokusering av lärohändelsen beaktar jag den komponenten i dialogisk handling som kroppslig rörelse. Den muntliga dialogen är den andra centrala komponenten i textualiseringen.

Lärohändelsen framstår som en *text* som skapas av levande människor i förhållande till en *övertext* av reella villkor och en *undertext* av värden.

Att skapa text är en rekonstruktion som föregås av en dekonstruktion framhåller Barthes (i Tarasti 2004, 30) Jag särskiljer tre lager av textskapande i forskningsprocessen.

Den skriftliga rapporteringen, på basen av utforskande erfarenhet som jag berättar om är det första lagret av rekonstruktion. Litteraturläsning innebär en kontinuerlig dekonstruktion av text och tolkning av andras erfarenhet, vilket utgör ett annat lager text. Den fokuserade lärohändelsen, som ett utsnitt av lärande människors möte ”på fältet”, tar fram performativa aspekter i en text som ett tredje lager.

De tre lagren markerar jag genom att ta i bruk två kompletterande angreppssätt att läsa text, det analytiska och det tolkande. I fallstudien samlar jag och analyserar en etnografisk text. Med det strävar jag efter att gå *framför* texten (handlingar som de framkommer, ”utåt” mot världen.)<sup>1</sup>

Begreppet entextualisering (Bauman och Briggs i Bauman 2004, Paltridge 1997) förstår jag som ett grepp att utvidga en text utifrån ett formmässigt intresse. Läsningen av samband mellan ”lärande” och ”kunskap” bygger på likheten i form.

Betydelseskäpande, som en aktivitet mellan form och innehåll, aktualiserar en dramapedagogiskt baserad läsning. Den belyser, men indirekt, vad ett estetiskt språkbruk kan erbjuda ett fält utanför konstaren. Exempel på sådana vägledande frågor är: Vad betyder läsningen för att öka förståelsen för lärande och vad säger den om det metaforiska språket? Hur speglar estetisk rationalitet det komplexa i lärande?

Relationen mellan det generella och det konkreta och mellan det universella och partikulära blir därför intressant. Påståendet om det gemensamma i läroprocesser leder in på ett resonemang som utgår från situeringen och överskrider den. Det ska vara möjligt att förena dessa angreppssätt utan att blanda ihop dem (Aristoteles i Nussbaum 1996, 155). Samband mellan lärande, kunskap och mening förstår jag som värdeladdade spørsmål.

---

<sup>1</sup> Ricoeur 1993, 77

Kunskapsbegreppet ses i studien som en aktiv faktor i den sociokulturella kontext där lärande sker. Jag önskar kritisera kunskapsdikotomisering i pedagogiska sammanhang<sup>2</sup> för att den döljer den personliga aspekten i kunskapsbildande.

Polariseringen i objektiv och subjektiv kunskap samt praktisk och teoretisk har haft en stark hierarkiserande dominans i vår utbildningstradition. Medan den kartesiska synen på slutgiltig kunskap är förenlig med modernitet står Heideggers syn på kunskap i förändring närmare postmodernitet där kunskap förankras i kontext snarare än i enskilda fakta (Poikela 2003).

Polariseringen hänger samman med en dualistisk syn på förhållandet mellan människa och värld och i förlängningen, tanke och känsla, huvud och kropp. Lärande som dialogisk livspraxis står som ett grundantagande för en ickereducerande syn på de undersökta företeelserna där det transformativa framstår som lärandets kännetecken.

Mitt dubbla forskningsintresse stiger fram på basen av ett antagande om skillnaden mellan det som synliggörs i lärandets text genom en närläsning och de tecken som tydliggörs klarare av en distansläsning. Den ena ambitionen är att komma nära det som framkommer i ett skeende. Min nyfikenhet på händelsen riktar in mig på muntligt och kroppsligt handlande i lärosituationer ur en performativ synvinkel. Min andra strävan är att distansera tecken i kunskap över ämnen och discipliner till kunskapsbildande. Det som både motiverar uppdelningen och överbygger avståndet är den läsning som jag förankrar i dramapedagogiken. Jag önskar med den utforska lärande som text med en vokabulär som erbjuder dubbel belysning och perspektivbyte för att knyta de samband mellan kunskap och lärande som är mångtydiga och ickelinjära.

Ett estetiskt språkbruk erbjuder en begreppslig relation mellan transformation och dess performativa tecken i lärande och formaspekten i kunskap. Läsarten förenar två delstudier, en fallstudie och en retorisk litteraturstudie, med hjälp av ett redskap som står till buds för att ringa in och lyfta fram komplexa samband: metaforen.

I den retoriskt orienterade litteraturstudien strävar jag efter att gå *bakom* texten ("inåt" mot kunskaps – och förståelseformer). Den estetiska frågan, om själva formen har en intentionalitet (Szatkowski 1997), har inspirerat mig till att betrakta kunskap och förståelse som något format. Förhållandet mellan det, som enligt Geertz (1973) är en kultur, en semiotisk helhet, en kontext och den performativa texten som situation, läser jag genom en estetisk, formmässig mediering. Rörelsen bakom fastställer inte några egentliga eller underliggande betydelser utan platser för kunskapsformande.

Ur grundantagandet att allt lärande, på något plan, handlar om att leva, emanerar fyra metaforer, teaterns grundelement *fabel – figur – tid – rum*. De anger studiens referenspunkter. Med dem som vägledande begrepp markerar jag ett dialogiskt perspektiv som studiens röda tråd.

---

<sup>2</sup> En tudelning där två poler utesluter varandra (Anttila 1996, 360).

Den lärande (*figuren*) i världen (*rummet*) orienterar sig och skapar mening (i *tid*) och formar sin läroberättelse som en text bland texter i sin livsberättelse (*fabel*). Den här poetiska vokabulären i metaforbildandet hänger ihop med den hermeneutiska förståelsen och utgör på så sätt ett tolkande forskningsredskap. Som retorisk figur är metaforen å andra sidan användbar, inte bara för tolkning, utan också för analys. Den står med andra ord för ett dubbelt perspektiv vilket jag ser som ett karaktärsdrag för begreppet dialog.

För att diskutera icke linjära samband mellan lärande, kunskap och meningsskapande har jag konstruerat en modell som tankeredskap. Konflikten mellan läsarterna, närläsning och distansläsning, har inspirerat mig till en variant av ramanalyso modell (Goffman 1986) för en läsning baserad på distanser till subjektet. Motstridiga element skapar en spänning som hålls uppe av det dialogiska perspektivet.

Mitt forskningsmässiga bidrag hänger samman med det modellbygge, som fungerar som vägledande topografisk tankestruktur, och som prövas som analysmodell för mitt empiriska material. Utgångspunkten är att se det lilla sammanhanget som något värdefullt som samtidigt inte säger mera än det perspektivet medger. Horisonterna ”aktör” och ”struktur” har i den tanke bilden en indirekt och komplicerad förbindelse.

## 1.2 Övergripande perspektiv på forskningsuppgiften

Det dialogiska perspektiv som genomsyrar studien har en övergripande och funktionell betydelse. Jag inleder avsnittet med antaganden som perspektivet bottenar i och presenterar sedan dess funktion i studien.

Avsnittet bottenar i en syn på dialogisk dubbelhet. För det första står det dialogiska perspektivet som ett alternativ till entydiga, kausala eller dikotomiserade antaganden om relationer mellan företeelser. För det andra påstår det inget mera än att det finns mer än två sidor av varje frågeställning och att det är motiverat för problematiken lärande att lyfta fram samband trots deras asymmetri. För det tredje pekar perspektivet på en dubbelhet där motstridighet inte försvinner utan markeras. Analysmodellen som jag önskar bidra med till diskussionen bygger på detta.

Ett interaktionistiskt eller relationellt perspektiv är det främst förekommande perspektivet inom sociologi, socialpsykologi och pedagogik idag. De traditioner som har utvecklat dialogismen är fenomenologin, pragmatismen och den socio-kulturellt förankrade semiotiken. Namn som Peirce, Dewey, James, Mead, Freire, Vygotskij och Bachtin träder här fram.

Den förenande tankegången hos de teoretiker som jag grundar mig på är synen på den mänskliga handlingen som dialogisk i betydelsen skapande och överskridande. Begreppet fantasi ses som centralt för människans lärande, inte enbart i barndomens läroprocesser.

Enligt Salo (2002) är interaktionsteorin den dominerande pragmatiska teorin också om metaforer. Den betonar utöver interaktionen mellan de två delarna

också det sammanhang som metaforen förekommer i. Den åstadkommer ny innebörd eller en ny tolkning av världen.

Tre handlingsteoretiska utgångspunkter behöver särskiljas. I ett aktörsperspektiv (1) ligger intresset på individens strukturerande processer, medan strukturalismen (2) betonar det underliggande systemet. Det innebär att individen inte är särskild, systemet inte slutet. Bourdieu och Habermas överbygger dikotomin objekt – subjekt genom synen på växelverkan som förändrar såväl individen som samhället. Østerberg skiljer mellan det han kallar ”fakticitet” och ”människans projekt” och betonar det inre förhållandet av mening och betydelse däremellan. (Nygaard 1996)

Det intersubjektiva perspektivet (3) utgår från att människor griper in i varandras medvetandeströmmar. Intersubjektivitet definieras som en ”koordinering av subjektiviteter”, en kommunikativ meningsskapande process (von Wright, 2000, 75). På ett motsvarande sätt skapas intertexter av en ”koordinering av objektiviteter” vilka utgör händelsers kontext.

Det tredje perspektivet motsvarar det dialogiska. Sambandens retoriska karaktär bygger jag på Bachtin (1988) och hans dialogiska syn. Hos Bachtin förläggs det dialogiska såväl i den historiskt samhälleliga kontexten som i det existentiella området vilka bäger utgör grundläggande villkor för människan.

Det existentiella förstås som ett sammanhang för individen och hans menings-skapande som alltid innehåller en relation till ett du (det mellanmänniska, Buber 1990). Den lärande människan deltar i processer, sociala praktiker och sammanhang. De berättar något om den hon är och den värld hon är i. Dialogförhållandets kroppsliga grund bygger jag på Merleau-Pontys antaganden (1962; 1999).

Vilket värde individen ger sitt kunnande är däremot inte en fråga för hans privata, från sammanhanget frikopplade, omdöme. Själva kunskapsbegreppet är kulturellt och influerat av kunskapsuppfattningar i skola, utbildningspolitik, forskning, medier och övriga arenor med tolkningsföreträde.

I det följande skisserar jag upp det dialogiska perspektivets paradigmatiska underlag i studien.

### *Paradigm*

Paradigm, den modell eller handlingsregel man följer i sin forskning, ger ett mönster att handla ifrån. Vetenskapen utgör ett makroparadigm, konst och religion är exempel på andra. (Venkula 1988)

Venkulas definition är förankrad i pragmatisk kunskapsteori. Det pragmatiska paradigmat bygger på grekiskans *pragmata* som enligt Venkula (1989) syftar på skeenden och händelseförlopp. Handling och erfarenhet uppfattas som centrala mänskliga kunskapskällor. Den pragmatiska epistemologin tar fasta på kontingen- sen i de fakta och trossatser människan förlitar sig på. Sann är den idé som för människan vidare i sin problemlösning och handlingskedja. Betydelsefullt blir det samband som uppnås mellan kunskaper, uppfattningar, idéer och tidigare upplevelser.

I den ingår det dialogiska pragmatiska sanningsbegreppet. Kunskap söks genom argumentation av dem som deltar i en diskurs. Språket är varken subjektivt eller objektivt utan intersubjektivt. (Kvale, 1997)

Till det pragmatiska paradigmet hör en syn på axiologin<sup>3</sup> som ett nödvändigt locus i människans mentala verksamhet. Etiken blir inte något utöver utan äger en egen relevans som en del i kunnandet (Venkula 1987).

Enligt Peirce (1990) innebär pragmatismen kunskapsteoretiskt att det är verkningarna av att något förhåller sig på ett visst sätt som innebär att vi har kunskap om detta något. Om man känner dess verkningar har man de fakta på hand som behövs. Handlandet, det pragmatiska perspektivet, utgår från att ordens innebörd visar sig och förstås i handling.

Peirce ser på tänkandet som en tråd eller en melodi som går igenom våra sensationer. Man kan särskilja de enskilda tonerna från melodin vilken består av en ordningsföljd. Ordlandet uppvisar väsentliga handlingsdrag eftersom det slutliga resultatet är en viljeakt. Tänkandet är en handling som relaterar till resultatet av en aktivitet, eller dess funktion. Vad vi behöver veta är en krafts verkningar, dess resultat som i sin tur påverkar det framtida tänkandet (handlandet). Den här logiska principen kallar Peirce pragmatism. (1990, 90-97)

Dewey<sup>4</sup> är den filosof som utvecklat Peirces och också James dynamiska pragmatism till en teori om den lokala mening som är konsekvensen av handling. (Skilbeck 1980, 5-6). Det är en lokalisering av kunskap som situerar lärande i en konkret händelse och betonar den utforskande processen (*inquiry*) för kunskapsbildande.

Begreppet transformation används i studien i sin betydelse förändring och överskridande. Det ligger nära begrepp som transaktion och transgression. Deweys estetiska teori (1934/1980) betonar hur handling skapar händelser. Dewey (1999, 398) definierar sin pragmatiska kunskapsmetod som en förening av "vetandets sammanhang" och handlande, där människan omgestaltar miljön på ett ändamålsenligt sätt.

Tänkande som transformerande handling, i ett interaktionistiskt perspektiv, sker i ett kulturellt sammanhang. Den grunden för händelsen och dess handlingar har beskrivits av Vygotskij (1973, 1978, 1995) så att det omedelbara i individens medvetande förankras i en historisk utvecklingsprocess.

Vetenskapsteoretiskt blir begreppet *inre förståelseform* centralt. Begreppet är hämtat från Østerberg (1977).

Han kritiserar den klassiska vetenskapliga indelningen av empirism och rationalism genom att särskilja tre slags förståelseformer, utgående från deras logiska struktur. Den *utvändiga* liknas vid empirismens dualism där entiteter kan betraktas var för sig (som ande - materia). Är förhållandet mellan de två entiteterna tillfälligt (kontingent) är det likaså fråga om en utvändigt relation.

---

<sup>3</sup> Värdeleära som innefattar såväl etik som estetik, Tarasti 2004, 238

<sup>4</sup> John Dewey 1859-1952

En *identisk* förståelseform förhåller sig till entiteterna som om de var likadana, som pärlor i ett halsband. Rationalismen eller intellektualismen bygger på identitetstänkande enligt Østerberg (1977). En ”formallogisk” eller logiskt nödvändig slutledning hör hemma i det tänkandet. Genom att upprepa en regel (vilket man gör när den tas i bruk), uttrycks en identitet. Regelmässighet uppfattas i vetenskapen vara så grundläggande att det står som förebild för det logiska.

Den tredje formen, den *invändiga* förståelseformen, är den som enligt honom karaktäriserar insikten i sakförhållanden som ett förhållande mellan något som är och något som blir. Begripandet överskrider förnimmelsen som redan ägt rum. Erfarenheten är något som framträder genom att något förändras och på det sättet som något som redan finns. Det föränderliga förhållandet mellan kunskap och värld kunde därför kallas ett inre förhållande. Förståelsen kommer efter förnimmelsen i tid men visar sig samtidigt vara i grunden ett med den, precis som om den föregått förnimmelsen i tid. En latent förståelse manifesteras. ”Det som sker när det sker kan vara ett obestämt framflytande av något nytt som sedan blir något bestämt vid reflektion” (op.cit., 91). Förståelsen finns där men i varierande form. Det handlar inte om två tillstånd efter varandra utan om en förändring. En förändring är ett inre förhållande där entiteterna pekar hän mot varandra. Förståelse ses som något mera än en sorteringsverksamhet.

Min egen positionering förenar sig med Østerbergs förslag till en inre förståelseform, en invändig pragmatisk rationalitet. Den griper igenom synen på lärande, på kunskap som form och på metaforens överskridande funktion. Projektets tema och projektets art är relaterade i den förståelsen.

Dialogbegreppet förstås inte enbart som interaktion mellan människor utan står som en metafor för antaganden om människans handlingar i kulturen. Begreppet uppfattas som tredimensionellt, något som jag förankrar i dramapedagogisk förförståelse (i nästa kapitel). Studiens struktur bygger på en dialog mellan innehåll och form, och där står den retoriska begreppsapparaten som ett redskap i ett sådant växelspel. Paradigmets konkreta eller funktionella uttryck kallar jag således retoriskt kunskapssökande.

### *Retoriskt kunskapssökande*

Retorik som forskningsansats bygger på en pragmatisk epistemologi. Det är det konkreta i retoriken som är vägledande i belysningen av lärande.

Studiens ansats kallar jag retorisk-pragmatiskt situationistisk efter Kjørup (1996). Den har formats av dubbelheten i det dialogiska perspektivet med både kvalitativa och kritiska komponenter. Dubbelheten har en förståelsegrund i ett estetisk tänkande med metaforen som grund.

Kjørup (1996) betonar den konkreta utgångspunkten för kunskap och kommunikation som finns i såväl klassisk som i nyretorik. Sin pragmatism hänvisar han till den amerikanska filosofiska pragmatismen liksom till neopragmatismen. Sanningsbegreppet står inte för ett säkert fundament utan ett som är situationsbestämt, socialt och traditionsförankrat. En text ses som en mångfaldighet, där olika versioner har sina speciella drag.



Flyvbjerg (2000) ger uttryck för den ansatsen i det som han kallar konkret vetenskap eller *progressiv fronesis*. Det är enligt Flyvbjerg Foucaults utgångspunkt, att forskningsproblem samtidigt har både en konkret och en generell karaktär som formar den ansatsen

Enligt Fafner (1988, 8-9) bygger retoriken på principer: (1) en om människosyn och (2) en om en språksyn som vilar på densamma. Den tredje (3) principen handlar om trovärdighet. Det är en inbyggd förutsättning i språket samtidigt som det skapas genom det. Principen lyfter fram en kunskapssyn (4) som för fram en princip där det inte är nog att veta, det behövs också att man kan. Det är en syn rörande kunskap i den handlande sfären. Den femte principen (5) lyfter fram muntligheten som en form av handlande.

Det muntliga handlandet har, precis som det kroppsliga, en "framsida". Den är performativ, syns, hörs och känns i konkreta situationer. Jag riktar därför mitt retoriska kunskapssökande till "actio" i en empirisk undran om transformation i lärande.

Kunskap som formad verksamhet relaterar till kunskap som produkt och förståelse som producerande kunskap. Där kunskapsbegreppet direkt pekar på en kulturell överenskommelse (i det uttalade paradigmet) har ordet förståelse en hermeneutisk ådra. "Läran om förståelse" implicerar en tolkningskomponent.

Min forskarposition i den skärningspunkten leder mig in på två frågor inför forskningsprojektet:

- Vad är användbart?
- Vad är angeläget?

Den första frågan uttrycker det pragmatiska utgångsläget. Den andra frågan för mig in på det humanvetenskapliga intresseområdet. Mening som den definieras och omprövas av människor är en central faktor i kunskapsbildande.

Vad som är användbart i förenandet av synvinklar för att skapa en ändamålsenlig men icke-heltäckande analys är metaforenas funktion som retoriska, dubbelbottnade figurer.

Retoriken som "ny" disciplin utgår från detta bredare sanningsbegrepp. Gaonkar (1990) beskriver i sin översikt av den "retoriska vändningen" i humanvetenskap retorikens uppgift som utforskande kunskapssökande som en väg bort från synen på retorik som "bara retorik". Han svarar på frågan vilken epistemisk funktion det retoriska greppet har genom att visualisera nyretoriken som en disciplin i en dubbel rörelse. En vertikal axel för disciplinen till dess rötter och en horisontell lägger den som en text vid sidan av närliggande discipliner.

Den bilden aktualiserar en semiotisk visualisering som är användbar för studiens syfte att visa samband mellan olika kategorier av teser. Kjørup (1996) framhåller hur 1900-talet har varit strukturens århundrade, det synkrona betraktelsesättets. Det granskar skeenden utifrån strukturella villkor och vertikala indikatorer som bryter berättelsens ström. De strukturella perspektiven har en systemisk bas som

betonar fenomenens formmässiga, funktionella drag, med andra ord, deras struktur<sup>5</sup>.

Det kvalitativa i den poetiska hermeneutik hos Ricoeur (1993), som karaktäriserar den narrativa aspekten, står som en motpol till de strukturella aspekterna. Enligt min förförståelse bär det narrativt rekonstruerande med sig något oföretsägbart vilket jag ser som angeläget. En poetisk läsart ger möjlighet till öppen tolkning.

Ricoeur som representant för såväl existentiell, poetisk och misstankens, en aletisk hermeneutik, där subjekt och objekt går samman på en djupnivå (Alvesson & Sköldberg 1994) utgör därmed ett retoriskt dilemma. Goankar (1990) uttrycker dess motstridighet så här: poesi och misstanke eller traditionell dialektik är inte jämförbara med retorikens uppdrag.

Mitt kunskapsökande startar i den motsättningen. Kombinationen av läsarter framstår som analog med problematiken kring lärande och kunskap. Mitt antagande att det oföretsägbara betjänas av en poetisk språkdräkt hör hemma i en estetisk läsning där människan utgör förgrund. Att läsa något *som* innebär att acceptera fiktion som svar på en fråga. Den svarar inte på frågan om detta *som* ligger under eller över, är mera sant eller falskt. Men den ger ett svar, ett presumtivt och värdeladdat svar.

Medvetenheten om ansvaret lägger in en värdeladdning i forskarrollen. En tolkande läsning som är öppen och som inte reducerar det komplicerade värdesätter den humanistiska kunskapen. Den motsvarar en existentiell problematik i form av angelägna frågor snarare än säkra svar. Ett accepterande av värdefrågor i läsning av lärande avneutraliserar kunskapsbegreppet. Resultaten av forskningsuppgiften kommer att utmynna i en narrativ förståelse vilket är förenligt med det pragmatiska sanningsbegreppet.

Följaktligen opererar studien med drag av tre vokabulärer. En vokabulär formar inte bara diskursen utan själva tänkandet skriver Rorty (1997) och det är en utgångspunkt för ambitionen att tydliggöra olika synvinklar. Författaren erbjuder ett alternativ till synen på språket som antingen en objektiv struktur eller en subjektiv strukturlöshet. Vokabulärer formas under sådana förhållanden när de gamla språkbruket inte verkar vettiga längre. Förmedlingsaspekten återigen, bygger på en subjekt– objektrelation som språket utgör en brygga för. I och med det impliceras en dualism mellan människan och världen. Det metaforiska språket möjliggör ny teori genom sin överraskande vändning från det traditionella språkbruket.

---

<sup>5</sup>Med strukturalism kan man avse det strukturella betraktelsesättet som utvecklats inom lingvistik, och som överförts till human- och samhällsvetenskaper eller en filosofisk strukturalism (Grön 1995). En bred definition av system kunde kalla systemet ett fenomen där dess delar interagerar. En något snävare definition begränsar sig till funktionell interaktion. Kvalitativ systemanalys eftersträvar att avmystifiera funktionella delfaktorer. En form är byggande av teoretiska modeller. Också fenomenologiska och hermeneutiska perspektiv kan ingå. (Anttila 1996)

Wolrath Söderberg (2003) för fram tanken på retoriken som ett medel i klokhetens tjänst. Rorty (1997) framhåller sin egen position som ironisk och skulle sannolikt ställa sig frågande till att träda i någons tjänst. Han föreslår en attityd där man tar itu med och konfronterar sina egna centrala värderingar och önskinningar i ljuset av deras eventualitet eller kontingens och inte letar efter sanning eller kärna. Avsaknaden av det teleologiska perspektivet (som i stora religiösa och politiska berättelser) öppnar för tillfälligheters spel där ansvaret faller på den enskilda människan.

Den kunskapssökande funktionen markerar studiens retoriska perspektiv. Ironikern strävar efter medvetenhet om den egna vokabulären. Han tränar sig i att byta perspektiv, han är innovativ. Hans metod är ombeskrivning, inte slutledning. Solidaritet uppnår man genom inlevelse i det partikulära, identifikation och dialog. Enligt Rorty är en ironisk hållning en förutsättning för detta. (Wolrath Söderberg 2003, 39-40) Ironin som medel är inte oproblematiserad. De uppräknade idealen är mina men istället för en ironisk hållning närmar jag mig en retorisk position som Nicholson (1993) ger uttryck för.

Hon förenar estetisk praxis och kritik av den moderna synen på universell kunskap och entydig rationalitet. Synen på det postmoderna formuleras dels som ett sätt att beskriva den aktuella kultur som råder, dels som ett kritiskt uppdrag. Estetikens funktion blir pragmatisk och kan genom att lyfta fram människor i marginalen och ge röst åt sådana röster som inte alltid hörs i "mainstream". På det sättet kan estetiken fungera som en diskurskritik.

I den här studien innebär det att ge röst och ansikte åt det till synes lilla och småskaliga och genom en läsning koppla, vad man kunde kalla små enskilda inlägg till stora frågor. Det icke-ironiska ligger just i detta.

Dialektiken mellan "text" och "kontext" skapar provinsiala och fiktiva lösningar på frågor skriver Nicholson "In a postmodern poetic the exclusivity of "sameness" might be replaced with the celebration of difference" (op.cit., 20). I och med att "jag" inte är det samma som det jag beskriver, jag är inte "det" eller "du", kan jag varken avsvära mig min medvetenhet om företeelser eller mitt ansvar för dem. Jag måste svara, kommentera, skapa betydelse. Avståndstagande till kunskap som absolut och till en totalisering av individuella erfarenheter är det centrala i den retoriska position jag valt.

Människans bundenhet till tid och rum har en reell och en metaforisk dimension. I lärandets livsorienterande funktion manifesteras något som människan konstituerar sig själv igenom. Detta något är enligt Nicholson (1996, 82-83) den rekonstruktion av identitet som den narrativa organiseringen innebär. Skapandet av ett textuellt själv bygger på personliga och kulturella berättelser. Hon hänvisar till Butlers syn på identitet som en performance. Det reella blir det som framkommer. Det handlar inte om att ikläda sig en roll utan om subjektets formande genom performativa handlingar. Interaktionen mellan personlig och kulturell praktik är flytande, dialogisk.

De performativa aspekterna hänger på det sättet samman med tecken och deras tydning, med de symboliska kulturella handlingar som semiotiken undersöker.

Forskningsuppgiften, att undersöka lärande och samtidigt undersöka underlaget, är ett kritiskt uppdrag som jag beskriver nedan.

### *Kritiskt uppdrag*

En kritisk läsning av text är en studie av kultur som kännetecknas av ett avståndstagande till all form av reduktionism. Den retoriska vändningen har haft stor betydelse för utvecklingen av multidisciplinära projekt som tillämpar begrepp och teorier inom en löst definierad ram. (Alasuutari 1995) Det innebär ett val av perspektiv för kritikern/forskaren ofta med en anknytning till en grupp eller en disciplin och det som analyseras och tolkas är texter i den breda betydelse som den här studiens titel anger. (Berger 1995)

Anttila (1996) påpekar det vanskliga i att påtala sitt kritiska intresse i sina strategiska val eftersom all forskning i grunden är kritisk. Mitt kritiska intresse kommer fram i valet av ett icke – traditionellt perspektiv. Jag utgår från en motsättning som inte löses men problematiseras.

Feldmann (2004, 88) framhåller hur vetenskaplig kunskap inte kan ”bära en korsett av praktisk relevans”. Hon betonar hur teoretisk kunskap konstitueras i ett distanserat perspektiv och inte ur handling. Enbart så lyckas den demaskera irrationalitet och övermod i situationerna, enbart så lyckas den formulera inte bara förklaring utan en kritik. Kritiken av fundamenten, av själva villkoren för dessa sakers tillstånd, kräver att man inte är kvävd av tillstånden som de känns och upplevs utan har utrymme för alternativ i sin reflektion. Konsekvensen av det är att inget kan studeras vetenskapligt i sin levande mångfald. Man söker fenomenets skelett, dvs. en oföränderlig, formell struktur.

Mitt intresse för det partikulära lyfter specifikt fram enskilda handlingar där mångfald och nyanser betonas. Det förenar sig med det kritiska intresset i analysen av transformationsrörelsens logiska struktur. Men genom att fokusera lärohändelsen går jag nära skeenden och förlopp. I studien av kunskaps- och förståelseformer startar jag däremot i avståndet. Motsättningen ”levande mångfald” konfronteras med formbegreppet.

Inom den retoriska delstudien förverkligar jag det intresset som en misstanke mot en absolut begreppsförståelse. Phoenix (2004)<sup>6</sup> ser maktbegreppet som angeläget i kritisk pedagogik. Undervisning och utbildning är aldrig apolitisk och neutral. Som Phoenix framhåller blir skolan (i vid bemärkelse) ett område som präglas av en kontinuerlig kamp om vad som accepteras som legitimerad kunskap. Ett emancipatoriskt intresse fokuserar på de röster som inte alltid hörs i den kampen.

Till området för maktutövande hör begrepp i den pedagogiska diskursen, hur de används och tolkas. Det angelägna i att gå bakom ord som kunskap och lärande ser jag i, att definitionerna av de begreppen är en domän för kampen om företräde. Förståelsen av logik och rationalitet har präglats av ett teknisk – instrumentellt tänkande. På det sättet har entydighet fått makt över mångtydighet vilket rimmar illa med den komplexa verkligheten.

---

<sup>6</sup> med en hänvisning till Giroux 1994.

Det som är dolt och som ska belysas är lärande handling. Några ”egentliga” betydelser exponeras inte. Synliggörande av dimensioner i lärohändelsen (de kroppsliga, rumsliga och retoriska) bär likaså med sig tanken på belysning som upplysning vilket kan ses som ett arv från kritisk teori men utan dess anspråk på ”blottläggande”.

Retoriskt kunskapssökande ”börjar inte från början” eller slutar i en entydig ”sanning”. Det mångbottnade och tvetydiga i existensen uppfattar jag som något undflyende och rörligt. Någonstans måste man i alla fall börja, någon grund behöver man lita på. Jag har valt att börja ”i mitten”. Kalman (1999) lyfter fram begreppet ”existential trust”. Med hänvisning till Wolgast och Wittgenstein betonar hon den tillit som krävs för att man ska våga agera, alltså en utgångspunkt att handla *från* (författarens kursivering). Det är grunden för den narrativa hermeneutiken i läsningen av lärande. Den framkommer på tre sätt.

Det första är att beskriva verkligheten utgående från ett perspektiv och att explicit redogöra för sin förståelse (Larsson 1994). Jag har valt att låta förståelsen leda in mig på frågor av tvärvetenskaplig art (se nästa kapitel). Det andra är att lyfta fram tolkning som en möjlighet till öppen läsning. Det tredje är undersöka den retoriska resursen mythos i den läsningen.

Det narrativa får därmed två funktioner. Den ena utgörs av en övergripande läsning av den motsättning som blottlagts. Den andra är att ge röst åt det partikulära, den berättelse som är sann i det situationella. Dess funktion är däremot inte att narrativera det strukturella. Berättelse är inte identisk med bild.

Tolkning av det partikulära lyfter fram nyanser i mänsklig handling. Personlig kunskap som meningsbärande för människan handlar om förståelse, om att saker och ting faller på plats (om ock för en stund). Tolkning av förståelse har drag av ett hopp i det okända. Ricoeur (1993, 208) lyfter upp Aristoteles begrepp mythos som han översätter med ”handlingens iscensättande i berättelsen” (”mise en intrigue”). Det okända i den iscensättningen formas till en berättelse av den narrativa förmåga människan har när hon fogar samman ingredienser till en väv.

Venkula (1987) betonar hur humanistisk kunskap beaktar historien vilket är betydelsefullt för människans ansvarstagande kapacitet i rekonstruktiv handling. Det är en kunskapsform som likaså beaktar det estetiska värdet, vilket har betydelse för problemlösning i de mest skiftande sammanhang. Den beaktar det etiska som nödvändigt för att utveckla en förmåga att välja. Den beaktar känslor, vilket har betydelse i kunskapsbildande.

Jag har därmed undvikit att dra slutsatser som svar på underliggande betydelser. Det performativa (vilket ovan beskrivits) uppfattas inte som ett sken utan som det situerade i människans handlande. Undertexten av meningsskapande avslöjas inte. Den är förknippad med grundantagandet och dess konsekvens: att betydelseladdning sker i situationer.

### 1.3 Positionering

Mitt forskningsintresse har genomgående haft dubbla intriger. Den ena har gått en kunskapsfilosofisk väg där resonemang ställts mot resonemang som ett konti-

nuerligt ifrågasättande. Den andra är kopplad till det praktiska förverkligandet av pedagogisk retorik i konkreta handlingar. Barns lärouttryck och teatern som fysisk konst har öppnat ögonen för sådana fenomen som rummets situationella betydelse och kroppens intentionalitet. Mitt intresse för lärandets handlingar har lett mig in på den funktion verben har i läroplanstexter i lärohändelsen (inspire-rad av bl.a. O'Toole 1992 och Weckroth 1994). Intresset för det retoriska har å sin sida sökt sig mot de levande handlingar vilka lämnat sina spår i begreppen.

För mig är intrigerna intimt sammanknutna. Speciellt i fråga om dramapedago-gikens bildningsfunktion förenar sig metateoretiska frågeställningar med en påtaglig och sinnlig verklighet. Det som sker i dramaverkstaden och på scenen liknar det liv som sker i klassrum. Lärande erbjuder fascinerande frågeställning-ar när man beaktar att det framträder som ögonblickens konst. Det existerar en kontingens också i utbildningssituationen där varje handling är laddad med be-tydelse, och som hur välplanerad den än kan vara, är oförutsägbart.

Det dialogiska perspektivet förenar sig i tre anknytningspunkter för forsknings-projektet. Den första gäller den principiella grunden i retoriskt kunskapssökande. Den andra gäller tangeringspunkter till andra forskningsprojekt. Den tredje punkten gäller mellanrumsmetaforen som ett estetiskt kännetecken i begreppet dialog. Jag har valt att definiera den liksom övriga begrepp i nästa kapitel efter-som de är förankrade i dramapedagogiken.

Den första utgångspunkten presenterar jag i anslutning till de fem retoriska prin-ciperna som nämndes i det föregående avsnittet.

(1) Människosyn: Dialog ses som konstituerande för människan. Det innebär att hon går i dialog med andra och sin omvärld för att relatera, för att begripa. Det dialogiska kan kallas människans existentiella praxis och tar sig performativa uttryck i levande handling.

Det dialogiska perspektivet hos Bachtin (1988) tydliggör synen på det dialogiska som en relation. Enligt honom ingår vi i en mängd positioner i förhållande till varandra och världen var gång vi yttrar oss. Människans hela existens ses dialo-giskt i språkbruket. Bachtin lyfter fram motsättningarna mellan monolog och dialog, både som språkligt som filosofiskt fenomen, genom att anknyta ett sam-hälleligt antagande om det kulturbundna i människors yttranden. Därmed för-enas det partikulära i människans handling med den kontext hon handlar inom och i relation till. Freires (1972) laddning av begreppen dialog och anti-dialog har den här karaktären.

Enligt Polanyi (1978, 58-61) är människans förmåga att fokusera kroppsligt förankrad och det är den som utgör grunden för personlig kunskap. Det kroppsliga förankrar kunskap inom människan som en produkt av hennes aktiviteter. Hon tar fram de yttre tingen till sitt medvetande och hon opererar bland dem. Det kroppsliga handlandet har en relevans i den formande processen också då den lärande inte tänker på det. Polanyi utgår från Merleau-Pontys (1962, 1999) uppfattning om hur redskapen utvidgar vår förståelse och blir som utvidgningar av kroppen. Den kroppslig-rumsliga handlingsaspekten är förankrad i dialogisk livspraxis. Den erbjuder aspekter som inte är oförenliga med den strukturella synen på kroppens funktion som sändare av budskap

Intersubjektiviteten utgår från något ”som måste tas för givet för att uppnås” (Dysthe 2001, 67). Det kommunikativa som en symbolisk, transaktionell aktivitet innebär att all kommunikation inte är medveten (Svensson 1998, 115). Mead (1967) kallar förhållandet jag – mig, en kreativ, obestämd aspekt som föds i sociala situationer (von Wright, 2000). Människans intersubjektivitet skönjs i att mänsklig livspraxis är dialogisk: Vem jag är kan du berätta om genom att vara du.

(2) Språksyn: Enligt Fafner (1988, 23) utgörs retorikens praxis av *actio*. Fokus på lärohändelsen konkretiserar språksynen i studien. Varje språkbruk är en kommunikativ händelse med tre dimensioner. Den är text, den är diskursiv och den är sociokulturell praktik (Winter Jorgensen & Phillips 2000).

Texten manifesteras i mellanmännsliga kommunikationsformer (språk): det kroppslig-rumsliga och det muntliga med deras semiotiska, retoriska och narrativa funktion. Den förstnämnda funktionen understryker skillnaden mellan referens och referensgivande vilket skapar alternativa betydelser. Språket som ett analytiskt redskap där fakta och fiktion inte ses som absoluta kategorier, där genrer överskrids och metaforer tas i bruk, bygger på den retoriska ansatsen. Språket förstås både som ett redskap och en arena.

Ett estetiskt språkbruk formar en metaforisk diskurs som har poetiska (t.ex. romantiska eller groteska), kritiska och mytiska drag i högre eller lägre utsträckning. Det kritiska funktionen hänger samman med det retoriska kravet att kommentera och den mytiska med människans mångskiftande rationalitetsformer.

Både som utsaga och utsägelse är ordet färgat av sin delaktighet i olika kontexter. Ordet lever på gränsen, skriver Öberg (1988) i efterorden till sin översättning av Bachtin. Språket är fullt av röster och intentioner eftersom yttranden är mötesplatser för samspel. Det betyder något mer genomgripande än samtal mellan människor i vardagligt språkbruk. Individuen talar med många tungor. I sammanhangen framträder skärpan i någon av dessa tungor främst. Varje yttrande svarar på ett föregående yttrande (i tal, i skrift och i handling). (Bachtin 1988)

Språket har en kapacitet att avlägsna sig från det enskilda subjektiva genom sin tillhörighet i den kulturella sfären. Det innebär en kontinuerlig förhandling mellan uppfattningar. På grund av den här objektifieringen som människan är förmögen till blir en gemensam värld tillgänglig. De gemensamma symboler som språket medger korresponderar inte med verkligheten som ”den är” men erbjuder verktyg för att utforska i tanken och i samtal. ”Objektifiering” läses inte som ett absolut begrepp men relaterar till överindividuella livsvillkor.

Mening som kulturellt formad bär över tid och rum från generation till generation men förändras kontinuerligt. Språkets har en central referens i vardagslivet. Det konstruerar abstrakta symboler och överför dem som reella och ”objektiva” företeelser så att säga tillbaka till vardagslivet och livsvärlden i form av redskap.

När man särskiljer aktörens perspektiv från språket som kulturellt system markeras den lärande processen som ett strukturerande i vardagslivet enligt den relevans han uppfattar i situationen. På basen av den socialt och språkligt konstruerade kunskapen ”vet” individen hur saker och ting förhåller sig. (Berger &

Luckman 1966) Om man tar avstånd från den här strukturerande handlingen är det möjligt att missa sådana drag som belyser också formella läroprocesser.

Synen på språket som form i en värld av natur och kultur, en antropologisk variation (Greimas 1987, 25) står för ett annat, ett strukturellt betraktelsesätt. Om man tar avstånd från den synen (som formell och abstrakt) är det möjligt att missa de karaktäristika som bygger upp kunskap diskursivt.

Den estetiska läsningen i studien tar fasta på att ”struktur” och ”symbol” hämtar argument ur skilda traditioner men att metaforen står för ett överbyggande verktyg. Synen på symbol som ett icke – absolut begrepp och struktur som ett icke deterministiskt begrepp för överindividuella texter som anger kontextuella villkor är förenliga med den pragmatiska epistemologin.

(3) Syn på sanning och trovärdighet: Det pragmatiska sanningsbegreppet står för en dialogisk syn på hur överenskommelser skapar betingelser för de principer med vars hjälp trovärdighet granskas (Kvale, 1997, 66). Han betonar kunskapsökande som argumentation i en diskurs. Det är ett sätt att motverka totaliserande tendenser när forskaren presenterar en möjlig berättelse och inte ”en enda version” av en företeelse. Tolkningen uppfattas inte som en ”sista instans av sanning”.

Strukturella och symboliska ordningar i kontinuerliga processer nyskapas medan de granskas och narrativen erbjuder redskap för ny tematik, där det processuella och mångtydiga i tid och rum markeras (Rapport 2000).

Det narrativa sanningsbegreppet – som här aktualiseras - innefattar att en spänning mellan absoluta och relativa begrepp hålls levande (Clandinin & Connelly 2000). Författarna framhåller att forskaren förlorar det kvalitativa bidraget i narrativ granskning om alla tolkningar likställs. I berättelseform stärks förutsättningen att få fram det polyfona i ett sammanhang. Berättelsen fungerar som ett kitt som förenar det konkreta och det generella, dvs. det dubbla perspektivet.

(4) Kunskapssyn: Lärande är kunskapsbildande handling i kropp och tanke. Kunskap är frukten av lärande handling där aktörer skapar betydelse som bär mening (Dewey 1999). Antagandet om lärande som ”levande praxis” baserar sig på en värdesättning av det lilla, till synes obetydliga. Lärande som *inquiry* genererar personlig kunskap och dess särtecken är transformation.

Kunskap är samtidigt ett kontextuellt begrepp vars relation till individens projekt inte är entydig eller oproblematiserad. Personlig kunskap bärs av någon. Sambanden mellan aktörens enskilda handling i sociala sammanhang och kulturella lager av text är mångtydiga men centrala att lyfta fram för att avmystifiera och stärka den lärande aspekten i pedagogiska sammanhang.

Kunskap som formbildande handling, en produkt av lärande verksamhet, förenar de skilda kategorierna ”lärande” och ”kunskap”. Former som bildats under tid interrelaterar med människans förståelsekapacitet, hennes rationalitet. Olika slag av tänkande tas i bruk och strukturerar skilda former av det material som hantearats.



Intresset för kunskapens och förståelsens former har en dramapedagogisk förankring som jag presenterar i nästa kapitel. B. Gustavssons (2000) och Nussbaums (2000) läsning av Aristoteles kunskapsformer (i den nikomachiska etiken, 1988) har inspirerat mig till att entextualisera kunskap som redan formad till lärande i sin formningsprocess.

(5) Muntlighet: Utforskande muntlighet är ett retoriskt kunskapssökande där argumentering ses som ett sätt att delta i förhandling. Samtal som retoriskt kunskapssökande – om än omedvetet och trevande – framstår som ett spännande fält för granskning av förhandling där bud och motbud ingår.

### *Pedagogiska frågeställningar*

I det här avsnittet lyfter jag fram den pedagogiska relevansen i forskningsuppgiften. Jag utgår ifrån att det finns en konflikt av diskursiv art mellan formella och informella läroprocesser och ställer mig frågan om inte det informella fältet kunde bidra till det formella för att belysa lärande som transformation.

Den förändrade synen på kunskap i ett sociokulturellt perspektiv på lärande utgör ett pedagogiskt problem (både didaktiskt, kunskapsteoretiskt och utbildningspolitiskt) med en praktisk pedagogisk relevans.

Lave (1996, 12) tar upp den epistemologiska vändning som följer av en syn på lärande som social praxis, och inte som man traditionellt uppfattat det som ett förvärv av kognitiva entiteter. Hon skriver att den problematiska fråga som därigenom uppstår gäller kunskapsbegreppet.

De pedagogiska problem som hänför sig till detta är frågan om legitimitet: Vad är kunskap och vad är inte kunskap? Vem avgör, var sker avgörandet, när sker det? Särskiljandet mellan individers och samfunds kunskap väcker frågan: Var ligger kunskapen? Om kunskaps giltighet definierar själva begreppet kunskap, vad händer med den lärande processen av förslag och motförslag?

Den epistemologiska aspekten i kunskapsbildande uttrycker processer mellan det implicita och det explicita. Produkter av dessa omvandlingsprocesser innebär ny kunskap och nya handlingsätt. Det uppstår frågor kring vem som äger kunskapen, var den finns, hur den bildas (Poikela 2003).<sup>7</sup>

I en formell utbildningsdiskussion särskiljs i regel kunskapsproduktion från lärande. Den synen är inkongruent med den där lärande ses som kunskapsbildande, en diskurs som i Finland går under namnet *tutkiva oppiminen* (utforskande lärande).

Hakkarainen, Lonka & Lipponen (2004) lyfter fram tre huvudsakliga perspektiv i fråga om lärande.<sup>8</sup> Förutom det kunskapsinhämtande och det deltagande perspektivet tar författarna fram ett tredje alternativ som de kallar det kunskapsbildande. Det är inom det sistnämnda synsättet deras teoretiska bidrag, det utforskande lärandet, har sin hemvist. Som författarna nämner finns mellan synsätten flera samband. De nämner klassiker som Vygotskij och Dewey, som beroende

<sup>7</sup> Med referens till Nonaka & Takeuchi 1995

<sup>8</sup> I enlighet med Sfard 1998, Paavola med avhandling under arbete, samt författarna 1999

på skilda tolkningar kan sägas höra hemma i mer än ett alternativ. De framhåller att alla perspektiv bidrar till en förståelse av lärande och inte ska ses som uteslutande.

Det utforskande lärandet har en expansiv funktion. Verksamhetsteorin som Engeström (1987, 1996) format till en modell, baserad på individuella och sociala förvandlingsprocesser, tar fasta på detta. Engeströms aktivitetsteoretiska modell har i stor utsträckning tagits i bruk för att beskriva informella läroprocesser i arbetslivet. Mitt intresse i studien är formella läroprocesser som också de utgör ett fält för livspraxis.

Lärande som ett kulturellt tema kännetecknar också den här studien. Fokus ligger däremot inte i de centrala sociala infrastrukturer som Hakkarainen (i Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004) betonar, utan i den avgränsade processen, lärohändelsen.

Lärande i det sociokulturella perspektivet konkretiseras i ett situationellt och kontextuellt handlande. Händelsefältet uppfattas här som såväl översubjektivt (inte överbestämt av individen), som ett sådant där individen är subjekt för sina handlingar.

Min egen utgångspunkt har varit att se samband mellan begreppen lärande, kunskapsbildande och meningsskapande. Relationen mellan de två första begreppen kan undersökas inom det sociokulturella perspektivet på lärande. Den andra kopplingen förutsätter ett perspektivbyte där jag kombinerar synen på situationerad handling med ett kroppsfenomenologiskt antagande om mänsklig dialog. Den existentiella synen på människan som sökande efter sammanhang och mening hämtar argument hos Merleau-Ponty (1962; 1999) för att betona rörelsen (motaliteten) som en central förståelsegrund för mänsklig handling. Därmed har ett särskiljande mellan det situationella och det kontextuella blivit aktuellt för forskningsuppgiften. Informella lärosituationer har varit vägvisare för det valet.

Lärande som transformation formuleras som en rörelse mellan den lärande individen och det sammanhang hon befinner sig i. Grundantagandet, att de mest skiftande läroprocesser i olika kulturella sammanhang har en gemensam nämnare som kan uttryckas som människors aktiviteter för att orientera sig i livet och skapa mening (livspraxis), innebär däremot inte att aktiviteterna kan bestämmas. Kontingenta handlingar varierar (Winter Jorgensen & Phillips 2000, 11) men de skapar betydelser och de konstruerar, om än tillfälligt, mening.

I det sociokulturella perspektivet kopplas den förändring eller omvandling av tillstånd, som rörelsen transformation framkallar hos människan, till färdigheter och praktiska sammanhang där hon är engagerad i sitt dagliga liv (Lave & Wenger 1991, 47). Det som jag är speciellt nyfiken på i studien är vad transformation innebär i den epistemiska akten<sup>9</sup> eller uttryckt på ett annat sätt: i ett formellt utbildningssammanhang där kunskapsmål redan är utstakade och blir villkor i läroprocesser.

---

<sup>9</sup> Ett begrepp från Greimas 1987.

Ur den synvinkel som formats av estetisk förförståelse uppfattar jag det situerade som performativt. Problemet som uppstår är att beskrivningen i litteraturen inom ramen för det sociokulturella antagandet inte ”kommer åt” förbindelsen mellan det situerade och det kontextuella. Nyanser i enskilda utsagor och kroppslig text är synliga tecken. I pedagogiska sammanhang diskuteras lärande ofta som osynligt och dolt medan det å andra sidan antas vara det som leder fram till studieresultat. Min uppfattning om lärandets synlighet har inspirerat mig till ett försök att tydliggöra dess tecken.

Jag vill i det här sammanhanget göra en markering i fråga om begreppet ”lärande” eftersom det är en central punkt i positioneringen. Problematisering av lärande och därigenom av kunskapsbegreppet är, som jag uppfattar det, en emancipatorisk fråga.

Inom utbildningen har förskjutningen från en utbildningsdiskurs till en lärande skett under det senaste årtiondet. Rinne (2003) ser ”Griffins dilemma” i det nya språkbruket. Med det dilemmat avses en konsumtionsmodell för livslångt lärande som har uppstått där utbildning blir en vara på marknaden för den enskilda att köpa eller låta bli.

Frågan om makt som jag tangerade i avsnittet om det kritiska uppdraget accentueras här. Är makten över sitt lärande som individen får, om personlig kunskap ges värde, automatiskt ett fräntagande av utbildningsansvar? Enligt min förförståelse gäller det motsatta. Eftersom individens eget perspektiv i lärande passar så väl in i dagens privatiserade samhälle där marknadsmekanismer allt mera fått rollen av samhällspåverkan ökar utbildningsansvaret.

Det är inte förvånande att informella läroprocesser, barns kunskapsbildande och arbetslivskunskap under ett flertal år har omtalats i termer av lärande medan man i skolor länge har talat om inläring och i en traditionell syn sett den som resultat av undervisning.

I skiftande lärosammanhang och -miljöer har för mig en allt mer provocerande fråga uppstått: varför är lärandets handlingsdimensioner ofta oproblematiserade i skolan (formell utbildning)? Den paradox som kännetecknar skola och utbildningssammanhang är att dessa ofta lever kvar i en tradition av absoluta kunskapsbegrepp samtidigt som de kämpar med det förändrade samhällets krav på flexibilitet och förändringskapacitet och dessutom ingår i en diskurs som betonar konstruktion och dialog.

Studier från informella lärosammanhang kan kasta ett ljus över det transformativa. Det ser ut som om klassrum, skolor och utbildningsenheter, där lärande utgör både idé och sammanhang, är så komplexa inrättningar att det mest centrala blir för självklart och samtidigt abstraherat.

I beskrivningar av vuxet lärande i arbetsplatskontexter och barns utforskande verksamhet opererar man med sådana pedagogiska frågeställningar som är ytterst aktuella också i formell utbildning, som meningsfullhet och koppling till egna erfarenheter.

I vuxenutbildningsdiskurs beaktas människans livserfarenhet som basen för ny kunskap<sup>10</sup>. Modern nordisk barnpedagogik<sup>11</sup> beaktar lek och rörelse på ett sätt som kunde berika förståelsen av lärprocesser också i andra åldersgrupper (givetvis med beaktande av särdragen i människors olika livsskeden).

Den konstruktivism som nämns i finländska läroplaner för olika skolformer talar för att erfarenhetsgrunden ska beaktas, men i uppläggnings av skolgång för barn och unga och i det praktiska förverkligandet av läroplaner, låter man ”det nya stoffet” utgöra bas för sig självt (i ämnesdidaktisk anda).

I formell utbildning är lärande också relaterat till mänskliga handlingar i en social miljö. De interaktiva aspekterna har i klassrumsforskning betonat dialog mellan elever och mellan lärare och elever. Också i högre utbildning sker lärande aktiviteter ofta i klassrum.

Haugsted (1996, 7, 15-16) lyfter fram deltagares kunskapsuppfattning i drama- verksamhet med sådana deltagarrepliker som är välbekanta från olika former av undervisning. Svaret på frågan vad den deltagande lärt sig under dramalektionerna kunde låta så här: ”Jag vågar något mera” eller ”har fått mera självtillit” ”kan bättre koncentrera mig”, ”jag förhåller mig mer analytiskt till tv, film och teater” Men, som deltagare framhåller ”egentligen lärde jag mig ingenting” (mina översättningar). När lärande har betytt något för de deltagande personligen uppfattas det som om man inte lärt sig något.

Enligt Haugsted överensstämmer den här uppfattningen med den ofta förekommande synen hos lärare vilka avgränsar det personliga och det fostrande från det fackliga.

En återkommande fråga har för mig varit hur tidigt ett barn socialiseras till elev. Elevrollen kan försvåra ett deltagande i de lärande processer som är grundläggande verksamhet i skola och utbildning. Det ser ut som om barn slutar tänka själva och börjar gå in för strategier som skall motsvara och anpassas till de tankegångar de möter i skolan eller redan i daghemmet.

Synen på, och värderingen av, kunskap har därför praktiska konsekvenser. En uppfattning om kunskap som något som alltid måste legitimeras utifrån (för att kunna kallas kunskap) befrämjar inte den lärande verksamheten. Om det jag lär mig inte kallas kunskap kommer jag som lärande (elev, student, deltagare) antingen att låta bli att söka kunskap eller så värjer jag mig för lärandet. Enligt grundantagandet att lärande handlar om att leva innebär det att människan berörs på ett personligt plan i pedagogiska sammanhang. Men hon lär sig tidigt i livet att värja sig mot det och missar ofta lärandets glädjeämnen.

Med det avser jag att den som inte bryr sig om huruvida lärofrukten kallas kunskap eller inte, obekymrat kan ägna sig åt de läroprocesser som bildar själen, för

---

<sup>10</sup> Freire, 1972, Kolb 1984, Hätönen, 1992, Chaiklin & Lave 1996, Engeström 1987, 1996, Larsson 1999.

<sup>11</sup> Lindahl, 2002, Pramling Samuelsson & Sheridan 1999, Carlgren 1999, Doverborg, Pramling & Qvarsell 1996, Lindqvist 1995, Strandell 1994.

att använda ett ålderdomligt uttryck. Den som däremot tidigt lärt sig att ”det som betyder något inte är värt något” kan på ett medvetet eller omedvetet plan undvika de processer som inte för henne omedelbart mot ett av andra utstakat mål.

Diskursen informellt lärande framstår som en fruktbar spegling för formellt lärande. Jag summerar upp relevansen i att studera lärande i relation till personlig kunskap med formell utbildning som exempel genom att nämna några faktorer i den pedagogiska verkligheten:

- Läraren är inte längre den självklara auktoritet som hon eller han varit under tidigare generationer. Inte kommer en lärare för de yngsta (längre) undan med orden ”Det förhåller sig så för att jag säger det”. Däremot existerar det ofta bland elever en okritisk tilltro till det skrivna ordet, ”det står så i boken” vilket fjärrar den lärande från det kunskapskonstruktiva i den egna verksamheten och det faktum att det är verksamhet som har format och laddat stoff i utsagor, fakta, teorier osv.
- Det har uppstått överskådliga problem med tillförlitligheten i texter som produceras i tryck, elektroniskt, i nya medier. Mängden av information utgör givetvis en didaktisk utmaning men också en etisk och en epistemologisk. Behovet av kritiskt tänkande har ökat i alla åldersklasser. Det har också blivit viktigt att (i enlighet med Habermas 1996) särskilja det som diskuteras från det vari argumenten hämtas.
- I postmodern vetenskaplig diskurs saknas en ”sista instans” för legitimering av kunskap, dess giltighet och gränser. I pedagogiska samfund som skola och utbildningsinstitutioner arbetar man utifrån (moderna) kunskapsdiskurser och disciplinära krav på det som är ”rätt” och ”sant”. Ett emancipatoriskt krav skulle vara att den som går i skola och utbildning skulle ges rätten att koppla sitt lärande (processen) till sin personliga kunskap (produkten). Det skulle befrämja lärandets meningsskapande funktion.
- Kunskapsfrågan relaterar på ett översubjektivt plan till de kulturella överenskommelser som har företrädde att definiera legitimitet och gränser. Om ett relativiserat kunskapsbegrepp läses som ett absolut begrepp (eftersom ingenting är säkert är allt sant, allt är lika mycket värt etc.) blir det meningslöst. Personlig kunskap hänför sig intertextuellt både till individens berättelse och till samfundets.
- Kvalifikationer, kompetenskrav och legitimitetsproblematik är centrala kontextuella villkor för utbildningsarrangemang. Om kunskaps giltighet och gränser är förhandlingsbara – och inte en gång för alla givna – är det nödvändigt att förhandla. Skola och utbildningsarrangörer utgör en ”första instans” som individens personliga kunskapssökande och utforskande verksamhet relaterar till. Den är varken slutet eller början på historien.
- Lärande som situerat och kontextuellt gör upp med synen på det individuella lärandet och lyfter fram ett intertextuellt sammanhang, den dialogiska lärohändelsen. Formell utbildning, från grundskola till högre ut-

bildning, sammanför individer till gemensamma verksamhetsrum. Samvaron skapar rum för lärande.

- Läroprocessers progression och målinriktning under tid har i hög grad format den allmänna uppfattningen om skola och utbildning. Det är något som ”går framåt”. Linjariteten blir ett problem i frågor som gäller progression i lärande och i uppfattningen om bildningens emancipatoriska betydelse. Det senmoderna samhället har problematiserat upplysningstanken och själva berättelsen om en framtid som ständigt blir bättre är ifrågasatt.

### *Dialogiska projekt*

Gällande det dialogiska perspektivet, såväl på lärande som på själva uppgiften, är studien ett projekt bland många andra. Det som särskiljer är ansats och fokus vilket dels hänger ihop med tvärvetenskapligheten, dels med att det är ett enskilt projekt.

Projektet bekänner sig till det utforskande lärandet. Jag kan identifiera gemensamma drag med andra projekt, de som går nära lärande handlingar i avgränsade rum, förankrade i en sociokulturell syn. Ett större, longitudinellt projekt vid Helsingfors Universitet under ledning av Anneli Eteläpelto analyserar och beskriver konstruktionen av ett yrkesmässigt subjekt genom interaktion i en lärande gemenskap. Teoretiskt utmanas den individcentrerade konstruktivismen och den sociala determinismen. Metodiskt ligger intresset på att förena fallstudier med begreppslika utredningar av interaktiva angreppssätt på lärande i social praxis.<sup>12</sup>

Dysthe (2001) är en central gestalt i Norden inom didaktiskt orienterad forskning där hon kopplar ett klassrumsperspektiv med ett sociokulturellt antagande. Begreppet ”det polyfona klassrummet” anger den kopplingen. Det här projektet tangerar klassrumsforskning i intresset för det interaktiva i lärande handling som något pågående och levande vilket manifesteras i fallstudien som empiriskt objekt. Den sociokulturella förankringen som ett samspel mellan det enskilda och det allmänna finns hos Poikela (1999, 2003) som forskat i vuxenutbildningsverkstäder och problembaserat lärande (PBL) i högskolekontext.

Det är relevant också i den betydelsen att PBL utgör en empirisk kontext för min fallstudie. Jag kommer att presentera konceptet som en iscensättning av lärande i akt II. I det här projektet problematiserar jag inte PBL utan lyfter fram konceptet som en potentiell arena för lärande.

De dialogiska projekt som jag har lierat mig med är förankrade i dramapedagogen som jag närmare går in på i kapitel 2.

---

<sup>12</sup> Eteläpelto, Lahti, Wirtanen & Hirto: Oppimisyhteisön vuorovaikutuksessa oppimisen analyysimalli, pågående projekt. Se också Rasku-Puttonen m.fl. (2003).

## 1.4 Metod

För att belysa komponenter i lärande som såväl situationella som kontextuella fokuserar jag transformation som karaktäristisk för lärande aktivitet.

Ett första beslut rörande studiens metodik har för mig gällt förverkligandet av såväl när- som distansläsning av lärande som text och att förena de utgångspunkterna i en gemensam läsning. I det här kapitlet tar jag upp metodologiska överväganden som följd av studiens ansats och logik. I akt II preciserar jag mina metoder.

### *Läsningens både - och*

När Thagaard (1998) kallar sin bok i kvalitativ metod, ”Systematikk og innlevelse”, anger hon samtidigt kännetecknen för det analytiska i distansläsning och för förståelseperspektivet i närläsning.

Varje försök att komma nära ett forskningsobjekt förutsätter en väg från det omedelbara via strukturering till en djupare förståelse (se Ricoeur 1993; Larsson 1994, 174; Gustavsson, A., 2000). Ambitionen att pendla mellan närhet med distans hör till den gängse forskningsprocessen.

Tynjälä (1999, 60) betonar nödvändigheten i att välja perspektiv mellan det individuella och den sociala verksamheten, i ett studium av lärande. Mitt val är att särskilja de två perspektiven i ett tredje. Det dubbla synsätt jag har valt ses som konsekvensen av uppfattningen att samband är belysande för företeelser.

Genom att undersöka innebörder i texten med estetiska glasögon väljer jag ett perspektivbyte där jag har två ingångar till lärande som text vilka uppfattas som interrelaterade. En fallstudie fokuserar händelsetext, ett modellbygge och ett resonemang kring kunskaps- och förståelseformer lyfts fram i en retorisk, filosofiskt baserad litteraturstudie.

Mitt motiv att skapa en ramanalysmodell<sup>13</sup> är ett led i att pröva dess relevans för att granska lärande. Som retoriskt verktyg innebär det att argument ramas in som ett topos (locus) vilket kännetecknas av en viss vokabulär. Verktyget utgör en vägledande tankefigur som forskningsuppgiften abduktivt vilar på.

### *Logik*

Empiriskt ställer jag lärohändelsen i fokus. Genom att metodiskt särskilja situation från kontext tar jag i bruk två läsarter. Kunskapsbegreppet som ett kontextuellt villkor relateras enbart indirekt till de aktuella lärohändelser som exemplifierar actio. Den situerade process som framkommer är föremål för en argumentering kring sambanden mellan handling och vägledande begrepp.

En syn på lärande som kroppsligt och muntligt situerat gör en performativ belysning intressant. Min fallstudie bygger på en exponering av enskilda repliker och kroppsliga handlingar. Jag har valt att inte gå från detta enskilda fall till det allmänna (induktivt). Jag har inte heller valt att gå från det generella till det spe-

---

<sup>13</sup> Silius-Ahonen 1998, 1999, 2000.

cifika (deduktivt) utan följer en abduktiv logik. I de senaste årtiondenas vetenskapliga diskurs talar man ofta om teoriimpregnerade fakta. Peirce (1990) framhåller den goda gissningen där kunskap bildas inom en redan existerande tanke-ram och kallar detta för abduktion. Det centrala i abduktionen är en ledande tanke. Min tankestruktur baserar sig på dubbelhet. Principen i perspektivbyte mellan närläsning och distansläsning är att bryta en linje och konfrontera läsningarna.

Det är förenligt med den narrativ-semiotiska kunskapsformen och det pragmatiska sanningsbegreppet. Jag kombinerar något av det öppna spelfältet i induktionen och vissa förutbestämda premisser i deduktionen abduktivt då närmelse-sätten inte underställs varandra men förenas i perspektivet. Det övergripande paradigmet från pragmatismen gör en sådan forskningslogik förhandlingslik.

Läsartsmötet är begreppsligt. Värdeladdade begrepp strukturerar seendet på förhand i metaforer.

Enligt Peirce är människors erfarenheter logiska i sig, men att man skulle dra generella slutsatser utgående från dessa erfarenheter är tvivelaktigt. Avsikten är att komma åt den logik som framträder på praktisk nivå (Anttila 1996). Peirce kritiserar deduktionen för att applicera en regel på ett enskilt fall för att uppnå ett resultat. Med abduktion närmar vi oss sannolika förklaringar på fenomen (Kjørup 1996). Det abduktiva kommer fram i ett samlande av ledtrådar, vilket kan förliknas vid att väva ett nät för att utvidga och inte reducera ett fenomen (Wolrath Söderberg 2003).

Pendlingen mellan teori och empiri förs i en diskussion om lärande och kunskap, om synliggörande av lärande genom ord, bild och bildligt språk, och om det estetiska språkets relevans i detta synliggörande.

### *Dialogen distans - närläsning*

Principen i den här studien är att det ena, inifrån såväl perspektivet såväl ska särskiljas från det andra, perspektivet utifrån, som samt gå i dialog med detsamma.

Tankemodellen som kombinerar ett strukturellt, synkront tänkande med ett narrativt, diakront grepp erbjuder en mötesplats för den dialogen. Begreppet ”dechiffrement” innebär att skapa förståelse både inifrån och utifrån, ett växelspel mellan distans och närhet till forskningsobjektet. Jag ska med hjälp av Flyvbjerg (2000) notera åtta punkter i den pendlingen.

- 1) *En fenomenologisk start. Små frågor, tät beskrivning.* Jag har förverkligat en fallstudie och beskrivit texten tätt.
- 2) *Fokus på praktisk aktivitet.* Min ambition har varit att komma nära faktiska skeenden som uppstår i lärohändelsen.
- 3) *Fallstudier och exempel tas i bruk.* Det har varit mitt tillvägagångssätt.
- 4) *Det konkreta förstås inom en kontext.* Den pragmatiska och sociokulturellt förankrade syn på lärande bygger på detta.



- 5) *Ett intresse för frågan "hur" "snarare än" "varför"*. Det har lett till ett angreppssätt framför texten och inte bakom de enskilda aktörerna.
- 6) *Kunskapen är narrativ, hur innehåll berättas är viktigt*. Mitt kunskapsintresse har varit erfarenhetsöverskridande och formen som då blir aktuell har varit den narrativa.
- 7) *Koppling mellan mellan aktör och strukturnivå*. Den här tankegången har präglat mitt tänkande och det jag kallar perspektivbyte.
- 8) *Dialogen är centralt placerad, speciellt det socialt betingade förnuftet mellan människor*. I studien önskar jag betona flera former av rationalitet.

Det är inom den narrativa semiotiken som ett angreppssätt för progressiv phronesis framträder som kan överskrida begränsningen i fallstudiens utsnitt. Det har konsekvenser vilka jag uttrycker i fyra punkter.

(1) För det första. Enligt Greimas (1987, 104) handlar den narrativa semiotiken om en vändning från det diskontinuerliga till en diskursiv framställning som därigenom möjliggör en kunskapsform som är både öppen och sluten.

Öppenheten gäller själva innehållet där fastslagna kategorier undviks. En "tolkning en gång för alla", är inte ändamålsenlig ur det pragmatiska perspektivet. Studiens resultat sluter sig till en berättelse vilket ses som nödvändigt för vetenskaplig (icke- subjektiv) framställning.

(2) För det andra. Semiotiken framställer meningskapandet genom den konvertering till kognitionens domän som t.ex. den semiotiska fyrkanten erbjuder (Jameson 1987)<sup>14</sup> där vertikala och horisontella processer ges form. Det narrativa händelseförloppet kan på det sättet visualiseras som en horisontell linje som bryts av vertikala linjer, vilka står för underliggande strukturer.

Ett syntagmiskt, narrativt skeende (händelseförlopp) baserar sig på flera lager av organisering (system). Visuellt framkommer det som paradigmatiska, vertikala linjer i konfrontation med linjen från vänster till höger (som vi känner från västerländskt skrivsätt). Strukturella villkor pekar mot utsägelser snarare än mot utsagor (Engdahl 1986 i enlighet med Foucault) och dessa framkommer inte i utsagorna genom enkla, utan genom mångtydiga samband.

Det strukturella inslaget i studien bygger på den i förförståelsen grundläggande kopplingen mellan form och innehåll. (Se nästa kapitel.)

Semiotikens roll i studien blir härmed att erbjuda ett fält för analys av lärohändelsen. Som redskap erbjuder Greimas här begrepp snarare än en *nomenklatur* skriver Jameson (1987, VIII) i sin introduktion till Greimas valda skrifter. Parron (1987, 26) betonar i sin inledande text semiotikens projektkaraktär, dess användbarhet i processen mot en vetenskaplig förståelse av mening, speciellt i sin narrativa läsning.

---

<sup>14</sup> Inledning till Greimas 1987.

De här tankegångarna vägleder mig när jag betonar det existentiella och personliga i den kroppsliga rörelsen som människans meningsskapande dialog med omvärlden och samtidigt studerar den som ett anonymt strukturellt schema.

Greimas (1987) metod hänger ihop med det binära tänkandet. I föreliggande studie används polariseringen som ett dialektiskt redskap i analys av utforskande handlande, inte som ett antagande om tänkandets natur. Greimas (1987, 174-175) markerar sin ovilja att bli indragen i en ontologisk debatt huruvida binära strukturer är mer "sanna" eller "fundamentala" än andra. Resultatet av binarism i förhållande till komplexitet tas fram i "den semiotiska fyrkanten".

(3) För det tredje. Foucaults (1994, 1998) begrepp genealogi och arkeologi implicerar å ena sidan, närhet, och å den andra distans. Den arkeologiska metoden förstås som ett sätt att kartlägga diskurser och system och den genealogiska syftar på diskurserna som händelse-serier. Arkeologin står för den kyliga distansen, genealogin för engagemanget. (Alvesson & Sköldbberg 1994, 301-306). Genealogin utgör ett historiskt format närmelsesätt på själva varandet. Helén (1998) skriver i sitt efterord till Foucault att genealogin ställer frågor om hållning, projekt, form för existensen. Det handlar om hur liv, upplevande, vilja formar sig i relation till självet, andra och världen. Utgående från grundantagandet i studien är de aspekterna närvarande i lärande processer.

Mitt val av filosofisk metod bygger på en retorisk-pragmatisk syn på begreppet entextualisering. Det arkeologiska anslaget vägleder mig till att gräva fram kunskapsbildande, det genealogiska till att betrakta det mänskliga projektet lärande i relation till människans projekt och hennes retoriska resurser. Maktfrågan hänför sig till en underliggande kritik av entydighet i rationalitetsbegreppet.

(4) För det fjärde. Den dialogiska dubbelheten kopplas till narrativa aspekter på två sätt.

Å ena sidan består det stora intresset för narrativa studier av att dess lingvistiska form lämpar sig på ett unikt sätt för att lyfta fram den mänskliga existensen i situerad handling. (Polkinghorne, 1995)

Å andra sidan har synen på historien och samhället ur en narrativ aspekt mött kritik. Bourdieu (1985) varnar för en uppfattning om världen som hel och koherent. En människas liv är inte en kronologisk ordning av scener med en definitiv mening.

En läroberättelse är inte heller enhetlig. Men, som Roos (1985) i sin inledning till Bourdieu framhåller, är det inte heller nödvändigt att förstå berättelsen som entydig. Den består snarare av mikrohistorier. Burgos (1988) betonar Ricoeurs begrepp narrativ förmåga (intelligence narrative) som en lingvistisk, symbolisk och kulturell överenskommelse för att en berättelse om något ska vara begriplig.

Den narrativa förmågan innefattar ett tidsperspektiv och betraktas i det ljuset. Figuren skapar sin livshistoria i ord och handling. Hon är inte alltid medveten om att hon skapar sin historia samtidigt som sin framtid, men de lärosituationer hon medverkar i utgör konkreta delar i det liv hon lever. En bildningsprocess som ständigt går vidare kan beskrivas som en oavslutad berättelse. Ricoeurs

(1993) hänvisning till mythos (handlingens iscensättande i berättelsen) aktualiserar det skapande och oförutsägbara i lärohändelsens intrig.

Meningsproduktion bygger på tidigare producerad mening. Komplexiteten, det processuella med sina drag av oförutsägbarhet, ligger dels i mångfalden av meningsbärande tecken och tidigare texter, dels i människors personliga angreppssätt.

Särskiljande av tolkning som en förståelseform med andra kvaliteter än de analytiska kommer jag att lyfta upp i diskussionen om läsarten.

Valet av narrativt grepp hänger samman med de strukturella dragen i form och de associativt berättande dragen i innehåll. För det första vill jag nämna intresset för det partikulära och lingvistiska som är centralt i granskningen av kunskapsökande. För det andra valet av en narrativ formanalys som är förenlig med den underliggande dramapedagogiska förförståelsen.

Clandinin & Connelly (2000) förenar fyra riktningar i sin narrativa utforskning: inåt, utåt, bakåt och framåt. Det här rörelsespråket är kongruent med den estetiska synen i studien. Det tar sig följande uttryck:

*Inåt* anger en riktning från något performativt (lärande handling) eller diskursivt (kunskapsbegreppet) till dess karaktäristiska form. Formanalys har en riktning inåt (uppbyggnad, skelett) och en riktning utåt (kulturell kontext i betydelsen villkor utanför individen) Rörelsen är aktuell i fallstudiens narrativa semiotik.

*Utåt* anger en riktning från det transformativa i lärande handling till en diskussion om transformation i andra texter eller script. Rörelsen accentuerar olika former av tänkande.

*Bakåt* anger en riktning till sammanhangen. Riktningen är underförstådd i det sociokulturella perspektivet på lärande. Mitt val har fallit på att gå bakom ett av de begrepp som är centrala i lärande text, kunskap

*Framåt* anger den riktning jag väljer i kapitel sju och åtta där jag presenterar och tillämpar resultaten i akt III och IV i akt V.

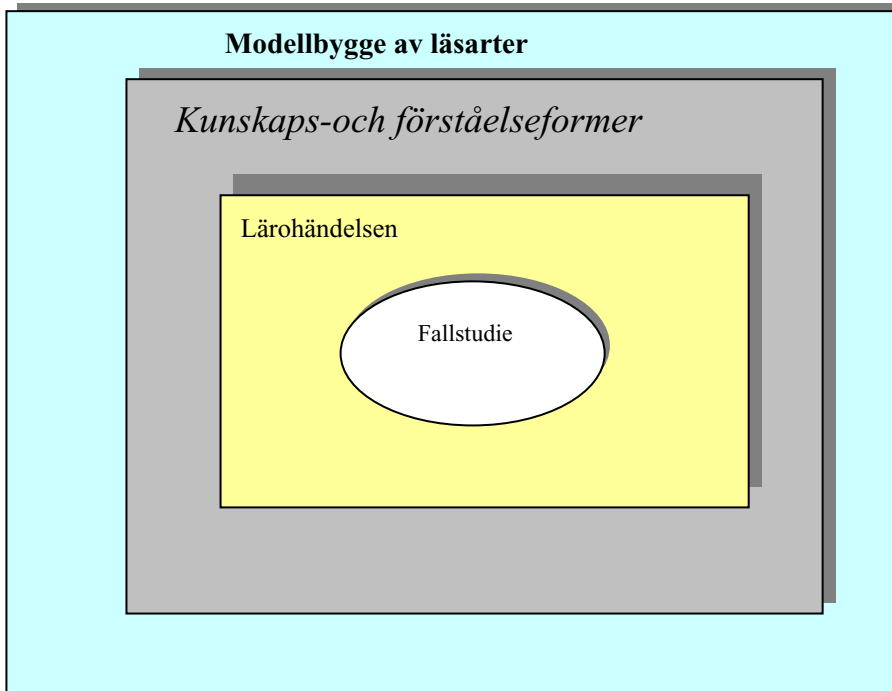
Tolkning är en handling som tar avstamp i ett kvalitativt språng. I studien anknyter jag den till en narrativ formanalys.

Lieblich, Tuval-Machiash & Zilber (1998) presenterar en indelning i fyra huvudsakliga grepp på narrativ forskning. Två bygger på kategorisering och faller därför utanför studiens intresse medan två bygger på helhet. Dessa är ideografiska och kontextuella och motsvarar det övergripande perspektivet på tre sätt.

Författarna nämner att en holistisk innehållsanalys ofta är den som tas i bruk i fallstudier. Formanalysens dramaturgiska begrepp som intrig och genre aktualiserar den begreppsapparat som jag närmare kommer in på i nästa kapitel och den förankring i dialogbegreppet hos Bachtin som jag redan har anknutit till.

Jag sammanfattar min forskningsdesign i en figur (Figur 1). Ramanalysens tre ramar visualiserar det tredimensionella problemet. Min utgångspunkt, förenandet av det konkreta och det abstrakta i ett språkbruk som är estetiskt förankrat, formar en metaforisk ram kring problemet lärande som text. Kunskapsbegreppet

som problemets kulturella ingång speglas teoretiskt. Lärohändelsen är ett begrepp som sammanför det konkreta i fallstudien och det abstrakta i den retoriska delstudien. Den referensram som jag presenterar i akt II bygger på de två ingångarna till situerat och kontextuellt lärande.



**Figur 1.** Forskningsdesign i föreliggande studie.

Fallstudien som i regel är förknippad med en naturalistisk design och teorigenerering<sup>15</sup> kan i studien förliknas med en av retorikens troper, synekdoke, där del står för helhet. Fallstudien är en sådan trop, liksom exempel, vinjetter, fallbeskrivning vilket kan jämföras med den metodiska arsenal som kännetecknar det problembaserade lärandet. Inramning av lärande som händelse och händelseförlopp exemplifierar det situerade i lärande.

<sup>15</sup> Se Sturman 1999, Cohen & Manion, 2000

## 2. Narratio

*To experiment is to make a foray into the unknown – it is something that can be charted only after the event.*

*(James Roose-Evans)*

Jag vill lyfta fram en dramapedagogisk läsning av lärande för att exponera tecken (markörer) i lärande som dramapedagogiken öppnat mina ögon för, och för att läsningen baserar sig på ett tänkande och en vokabulär som är ändamålsenlig för att identifiera samband som inte är entydiga eller kausala.

Estetisk rationalitet implicerar en spänning mellan form och innehåll som är betydelsefull i gestaltningen av forskningsproblemet. Ett tankemönster som jag förankrar i en diskurs, drama som förståelseform, opererar med kontraster som medel för att tydliggöra en dialog.

Jag intresserar mig för begreppet ”form” som kan analyseras till sitt skelett (abstraheras inåt) och ”innehåll” som relateras till teman, budskap (utåt). Själva spänningen hålls uppe i ett betydelskapande däremellan. Dialogbegreppet framstår i *mellanrummet* som en tredimensionell metafor.

Det här kapitlet formar jag som en berättelse ur en av dramapedagogikens diskurser. Komponenter i tänkandet förankras och belyses men det är skäl att nämna att uppgiftens art, som den framkommit i det första kapitlet, gör det nödvändigt att begränsa mig till förförståelsen som jag inte utvecklar vidare.

Dramapedagogiskt tänkande förläggs i mellanrummet mellan motstridiga diskurser. ”Teaterkonst” och ”pedagogik”, ”fackspecifikt material” och ”allmängiltigt material”, ”ämne” och ”metod” är exempel på debatt som var speciellt aktuell då det nordiska fältet utstakades under 1960-talet fram till 1990-talet. Sedan dess har en konceptualisering av dramapedagogiken ägt rum där dess karaktär som hybridgenre (med ett begrepp från Geertz 1980) har värdesatts.

Jag har valt att inleda med korta nedslag i en dramapedagogisk tillbakablick, utgående från vald erfarenhet, av två skäl. Dels önskar jag belysa förankringen av begrepp i en viss jordmån, dels anger jag några etapper i en egen intrig där min röst (som ett eko av flera röster) lokaliserar ett utgångsläge för forskningsprojektet. Min utgångspunkt är betydligt smalare än de historiska översikterna som jag hänvisar till.<sup>16</sup>

Det första avsnittet har inspirerats av Rasmusson (2000) som i sin avhandling om drama ”konst eller pedagogik” bygger på Foucaults diskursanalys. Grundtanken är att begrepp föds i erfarenhet och skapar diskurser. Det formas en inre förbindelse mellan ”praktik på fältet” och ”teori” som an knyter till förbindelsen mellan ett tänkande och en vokabulär.

---

<sup>16</sup> En klassiker på dramapedagogikens historieskrivning, Braanaas bok från år 1985 (fjärde reviderade upplagan 1999) utgjorde den första stora översikten. Sedan dess har avhandlingar och publikationer fortsättningsvis utstakat fältet.

De andra avsnitten förankrar förförståelsen i det estetiska betydelskapandet, i en forskningsdiskurs och i begrepp som är centrala i den föreliggande studien.

## 2.1 En dramapedagogisk diskurs

Det är inte bara i dramaverksamhet människan handlar som i ett drama. Hon fantiserar, inbillar sig faror, repeterar vad hon ska säga och går efteråt igenom det som har sagts. (Goffman 1986). Dramas rötter i rit och kult manifesteras i vardaglig handling. Shakespeares uttryck ”Life is a stage” betyder likväl att scenen är livet och i en kategoriserande läsning av dramapedagogik har detta utgjort ett dilemma. Det har hängt samman med frågan: hur utstaka ett eget fält och hur legitimera värde för den egna verksamheten?

Frågan ”konst *eller* pedagogik” har Rasmusson (2000) rubricerat sin avhandling som ger en översikt av debatt i den nordiska tidskriften Drama 1965-1995. Hennes slutsats är ”både – och” men det är betydelsefullt att se hur antingen eller polariseringen kännetecknade de moderna perspektiv som var förhärskande fram till 1990-talet. Ett snävt konstbegrepp uteslöt vissa former av dramapraxis. I ett snävt pedagogikbegrepp definierades ordet ”metod” som ett reducerat instrument eller medel, närliggande en term som ”teknik”.

Drama som en hybridgenre (en form av postmodern definition) upplöser inte motsättningarna i de diskurser som möts på det fält där genren utformats och ständigt förändras. Krøgholt (2001) betonar olikheten i diskurserna konst och pedagogik. Som jag uppfattar det, är det centralt att bejaka just den spänningen för att dramas lärande potential ska bli synlig.

Jag presenterar kort fyra kulturella sammanhang för diskursen ”förståelseform”. Ett rum kallas ”Barnkultur”, ett annat ”Skolan”, ett tredje ”Folkbildning” och ett fjärde ”Teater som utvidgat begrepp”.

### *Barnkultur som fält*

Under de tidiga åren i Finland (andra hälften av 1960 talet) konstruerades dramafältet på svenska som ett förändringsprojekt inom barnteaterverksamheten. Både professionella teaterarbetare och amatörer lyfte upp barnet i fokus för sitt intresse. Växlingen innebar en rörelse ”från underhållning till deltagande” och ”från sysselsättning till medverkan”. Därigenom uppstod ett nytt fält som skiljde sig från fälten ”amatörteater” och ”barnverksamhet”.

Det är dokumenterat att skoldrama förekom redan på 1500-talet i vårt land men den här berättelsen börjar inte där. Skolteatern grundades 1960 för att ”till skolorna sända teatergrupper, att främja teaterverksamheten inom olika skolformer, att ordna kurser för lärare i syfte att göra dessa lärare skickade att handleda skolelever i deras teaterverksamhet” (citrat ur stadgar, Rundman 1984, 28).

Själva dramadiskursen skapades i *skärningspunkten* mellan de teatrala formerna och en syn på barn som skapare, inte enbart mottagare av kultur. Jag vill här citera en nordisk pionjär inom den skapande dramatiken som gav uttryck för synen på barn vilken då var radikal.

*”Barns lek är också något mycket allvarligt...Lek och konst hör samman...I långa tider har vi uppfostrat och danat våra barn...istället för att rusta dem till ett liv på flera olika plan...Men vi har fått upp ögonen för hur viktig den estetiska fostran är, hur viktigt det är att vi lyssnar till barnen och förstår deras tankar, känslor och idéer...det är viktigare att barn tänker självständigt än att de ger korrekta och förväntade svar...” (Olenius 1970,1)*

Skolteaterns samarbete med Barnteaterföreningen i Helsingfors bildade ett spår i den här diskursen. I kölvattnen av Elsa Olenius kurser (1966- 1969) i Svenskfinland uppstod samtidigt två kraftiga lokala dramacentra utanför huvudstadsregionen. Det ena, vid barnträdgårdsinstitutet i Jakobstad, kom att så småningom att förena sig i utvecklingen av en diskurs utgående från barnperspektivet, medan det i Åbo Amatörteaterförening hölls vid liv *på* det egna fältet *mot* detsamma (de traditioner som man upplevde vara ”main stream”).

I och med att en livlig kursverksamhet arrangerades för barnteaterledare formades en didaktisk kultur där drama både genomsyrade uppläggning, innehåll och metodik. Kurserna, barnlägren och barnklubbarna skapade en diskurs som hade med den nya hållningen att göra. Det var ett sätt att närma sig barn och kreativt material som löpte som en röd tråd i själva praxis. Ett begrepp som framträdde var dialog som konkretiserade ett annat, för tiden populärt begrepp: kreativitet. (Arnfred 1977)<sup>17</sup>

Kombinationen av ett förhållningssätt till det man gör och dem man arbetar med, (hållningen), formen (teaterns medel) och en metodisk uppläggning (pedagogiskt tänkande) formade den egna diskursens första kännetecken. (Silius-Ahonen 1988)

Den tidiga dramadiskursen i vårt land utstakades på barn- och amatörteaterfältet utan en skarp åtskillnad mellan amatörer och professionella<sup>18</sup> och i nära samarbete med andra konstnärer inom bildkonst, musik, dans och talkonst.

För dem som skapade en yrkesidentitet i och genom drama fick själva definierandet av verksamheten en personlig laddning. Definition innebär gränsdragning och uttrycker vad något *inte är* (Wolrath Söderberg 2003, 170). Ju närmare något fält man kände sig vara, dess viktigare var det att avgränsa för att skapa existensutrymme.

Min förförståelse är den att den nya barnsynen som introducerades, där barnet fick vara ”subjekt i sitt liv”, var vändpunkten för uppkomsten av den dramadiskurs som särskiljde dramapedagogik som ett eget fält. Synen på skapande subjekt spred sig *från* att gälla ”barn” till ”människan”, dvs. den vuxna. En människosyn som först inkluderar mannen, sedan kvinnan och till sist lyfter fram barnet brukar vara den som i allmänhet kan anas i deklARATIONER om de mänskliga, respektive barnets, rättigheter.

---

<sup>17</sup> Rasmusson (2000, 209) skriver hur man i Finland hade en bredare och en mindre individcentrerad uppfattning om begreppet.

<sup>18</sup> Margret v. Martens, Nena Stenius, Hannele Krohn, för att nämna pionjärer på barnteaterns område.

Jag går inte här in på kritiken av det som man uppfattade vara romantiseringen av barnet. Emanciperingen av barn kom att lämna spår i förståelsen för fantasi och experiment i tankeverksamhet. Det ser jag som centralt för lärande.

Pionjärtidens vurm för barnets egna kulturyttringar och för uppsökande verksamhet var ofta sammankopplade på 1970-talet. Komponenter i happenings, gatuteater, en kombination av föreställning och lek, är igenkännbara i dagens mer utvecklade former av TIE och "Devised theatre".<sup>19</sup>

Man kan ur det här spåret känna igen respekten för barnet som subjekt hos Guss (2001) vars avhandling heter: *Drama Performance in Children's Play-Culture: The possibilities and Significance of Form*. Lindqvist (1995) har i sin avhandling *The aesthetics of Play. A didactic Study of Play and Culture in Preschools*, lyft fram Vygotskij som den centrala källan för en förståelse av lek och fantasi i barndomen. Bägge utgår från ett estetiskt – kulturellt perspektiv. I Finland disputerade Heinonen (2000) med *Ilmaisuleikit tarinan talossa. Analyysi ja tulkinta lastentarhaopettajan pedagogisesta toiminnasta varhaiskasvatuksen draaman opetuksessa*, utgående från en barnpedagogisk referensram.

### *Skolan som fält*

En livlig dramaverksamhet på fritidsfältet och en entusiasm för alternativ pedagogik spreds i Svenskfinland i tidens anda under 1970-talet. Laurin Zilliacus (1895-1959) har jag igenkänt som en indirekt inspirationskälla för den tidens dramaentusiaster.<sup>20</sup>

Skolfältet blev en grogrund för både metodiker, folkbildare och samhällsförändrare inom dramapedagogiken, vilka alla satte sin prägel på tänkandets utformning. På 1970-talet handlade det främst om att sprida dramas *idé* i skolan för att genomsyra hela undervisningen och skolkulturen. Föreningen för skapande verksamhet i skolan r.f. (på 1990-talet Ilka, sedermera Fidea) var här en aktiv aktör. Det finlandssvenska bidraget kom efter initialfasen att smälta samman med den finska majoritetens.

Ett av de stora projekten under den här tiden var att förändra skolan i demokratisk och anti-auktoritär riktning. En del dramaentusiaster såg i drama metodiska möjligheter i klassrummen, andra såg drama i skolan som en väg mot en mer kreativ skola. Många önskade därigenom skapa ett bättre och rättvisare samhälle.

En kreativ skola kännetecknades i tankebildens av att ämnesgränser inte var skarpa, en skola där barn fick lära sig genom egen verksamhet och inte tvingades till det som kallades korvstoppling. Det var det icke-instrumentella som betonades i drama, ofta däremot med instrumentella medel. Medvetenhet om "den dolda

<sup>19</sup> Se Kjølnér 2001 för begreppen TIE och Devised theatre.

<sup>20</sup> Grundare av Tölö Svenska Samskola i Helsingfors 1928. Skolan som verkade fram till 1975 betonade fostran till medborgerlighet, tolerans och internationalism, självverksamhet och skapande verksamhet (Hyvärinen 1985). Det har visat sig att flera pionjärer med anknytning till Barnteaterföreningen har gått i den skolan.



läroplanen” och skolan som en hierarkisk institution ökade intresset för alternativa metoder och samhällspåverkan.

I den politiska polariseringens tid gav de storslagna vyerna av dramas möjligheter till frigörelse och förändring upphov till kritik och sprickor uppstod i diskursen ”drama”. Man kan tala om två huvudsakliga läger, där det ena började förankra sig i folkbildningsrörelsen, medan det andra sökte sin tillhörighet på teaterfältet.

Kreativ och progressiv pedagogik skulle både frigöra individen och samfundet. Samtidigt skulle den stärka samarbetsförmågan och anpassningen till skolan. De här motstridigheterna lyste i ögonen speciellt på 1970-talet då human- och samhällsvetenskaper präglades av det positivistiska paradigmet, medan den vetenskapliga marxismen etablerade sig med ett alternativ. ”Rollspel för insikt och förändring” rubricerar Hillarp (1983, 30) en artikel och undrar: ”insikt i vad?” ”förändring för vad?”.

Symtomatiskt för det påföljande 1980-talet var likaså en ökande kritik mot kursverksamhet som sådan. Vad var *resultatet* av alla kurser? Vad ledde de till för individ och samhälle? Var fanns samhällskritiken? 1980-talet var ett årtionde för politisk polarisering, revirmarkering samt en åtskillnad mellan professionella och amatörer. I marginalen hamnade de vars verksamhet varken hörde hemma ”i skolan” eller ”på teatern”.

”Utveckling genom drama”, ”Drama för förståelse”, klassrumsdrama och process-drama var begrepp som när de introducerades, det första av Way i slutet av 1960-talet och på 1970-talet, det andra av Heathcote och Bolton, samt det tredje på 1980-talet och 1990-talet av O’Neill, O’Toole och Neelands, var förankrade i en begreppsapparat, djupare rotad i det dramatiska språket än de tidiga nordiska bidragsgivarnas.<sup>21</sup>

Det centrala med britternas bidrag bland praktiker i Norden var deras roll som egna teoretiker, inte lånade från andra fält. I Storbritannien däremot kritiserades ”lärande genom drama-rörelsen” för det motsatta. De sökte källor för sina argument utanför det egna fältet i discipliner som sociologi och utvecklingspsykologi och den kritiken nådde snart Norden (Krøgholt 2001).

Det uppstod en ny spricka mellan praktiker och teoretiker. I det brittiska bidraget fanns en lång tradition av drama på ett eget fält. Till det hörde en värdering av kontinuitet och processers lärande potential. Den historieskrivningen stärkte de ofta marginaliserade praktikerna. Å andra sidan tvingade marginaliseringen fram ett nyskapande inom teoribildningen just i Norden.

Det hade skett en fokusförskjutning från den barnkulturella förankringen mot skolan som fält för dramapedagogikens utveckling i Norden. Inspirationen från såväl Peter Slade och fria teatergrupper med begrepp som ”fri rörelse” och ”det tomma golvet” (Braanaas 1992) kom samtidigt att försvagas som teoribildningen

---

<sup>21</sup>Brian Ways *Development through drama* (1967) översattes till svenska 1972 och till finska av T. Karpainen, 1976. Det sistnämnda hade stor betydelse för spridningen, i hela vårt land likaså hans kurser under förra hälften av 1970-talet.

accentuerades och dramadiskursen blev mera verbal och kognitiv. Drama som ”skolans teaterämne” kunde liera sig med andra konst- och färdighetsämnen och därigenom skapa ett eget rum med en stämma som hördes bättre.

”Where do we go in the 90:ies” frågade man på en konferens vid Warwick University 1990, under ledning av professor Ken Robinson. Man valde att definierade dramapedagogiken som ”to make meaning of experience”. Det går en länk från den tankegången till John Somers som vid Exeter University i England år 1995 startade en tradition med forskarseminarier i drama där detta utforskande av drama kopplades till utvecklande av egen forskarpraxis. En central fråga blev hur mening genereras i dramahandling. (Silius-Ahonen 2002)

En diskussion uppstod om dramas plats i skola och samfund och den tog fasta på en kvalitetshöjning av verksamheten. Den var betydelsefull för att diskursen skulle överleva. Samtidigt präglade den ökade kommersialiseringen, effektiviseringen och snuttifieringen i samhället det rådande tankemönstret om vad som var värdefullt. Lek, fantasi och skapande passade illa i en teknisk målmedelrationalitet som var rådande.<sup>22</sup>

Det som blev aktuellt i vårt land var att få i gång en kvalitativt högtstående utbildning. På 1990-talet akademiserades den del av utbildningssektorn som ännu inte hade varit knuten till högskolor. Eftersom högre högskoleexamen var ett krav för lärarbehörighet i gymnasium och högstadium var det följdriktigt att den utbildning som skulle ge dramalärarkompetens skedde vid universitet.<sup>23</sup>

Under det här årtiondet var estetiken det kunskapsfält där man förankrade dramapedagogikens teoribildning och där det para- teatrala elementet förankrades i *estetiska läroprocesser* (Østern 1994, Høhr & Pedersen, 1996). Østern var den som i vårt land introducerade begreppen *perspektivbyte* och *estetisk dubbling*. Den transformativa estetiken som Løvlie beskrev i *Nordisk Pedagogik* (1990) fick genomslagskraft. Dewey (1934; 1980) blev en central inspirationskälla liksom för konstforskaren Sava som i början på 1990-talet beskrivit det transformativa i konstnärliga processer (Østern 2001, Teerijoki 2004).

### *Folkbildning som fält*

Det pedagogiska elementet i dramadiskursen utanför skolvärlden stärktes på 1970-talet genom tre faktorer. Den första gällde en tonvikt på ett övergripande syfte för verksamheten utgående från en etisk hållning. Den folkbildargemenskap som fanns, såväl innanför som utanför skolvärlden, letade efter högre mål i

---

<sup>22</sup> Villach i Österrike utgjorde en plats där praktiker från olika fält i Europa möttes i arrangemang av det internationella amatörteaterförbundet IATA/AITA från 1976 fram till 1984 och på andra orter i Österrike sedan dess. Jag skriver ”praktiker” för att formen för mötet var workshopens konkreta handlingar som en mötesplats för teaterarbetare, lärare, forskare och kulturmedarbetare av olika slag. Sedan det internationella förbundet IDEA bildades 1991, har den nordiska tillströmningen till konferensen minskat.

<sup>23</sup> Jyväskylä Universitet, Soile Rusanen och Erkki Laakso var centrala aktörer i den processen. Anna-Lena Østern som disciplinens första professor har varit den drivande kraften för att höja dramas status som ett fält för vetenskaplig forskning och utveckling.

andra diskurser, i alternativ pedagogik och i den samhälls- eller skolpolitiska terminologin. Begreppen som man tog i bruk hittades i tre vokabulärer. En byggde på den tidiga barndiskursen, en i folkbildningen, en i den politiska teatern.

Det kan synas paradoxalt eftersom de två sistnämnda synvinklarna utvecklats ur olika traditioner. Det som förenar dem är den övergripande tanken på att verksamheten har ett högre och ädlare syfte. Man har lyft fram ”det goda” och ”det sanna” (i estetiken) för att emancipera barn, forma den autonoma människan och för att ge henne redskap att förändra sina levnadsvillkor. Förståelsen av ”det sköna” har problematiserats i de motstridiga diskurser som uppstått.

Den andra faktorn hängde ihop med ledarskapsfunktionen. Behovet av ledarfärdighet för att kunna förverkliga de höga målen erkändes på fritidsfältet, mera öppet än i skolvärlden, där man hade en lärarutbildning som kompetensgrund, och i teatervärlden där regi som koordinerande konstart fanns att tillgå.

Den tredje faktorn låg i avsaknaden av ett pedagogiskt sammanhang för en stor del av den verksamhet som bedrevs på fältet. Folkbildningen framstod som en öppen arena för icke-skolmässig pedagogik. En positiv konsekvens av bristen på hemvist kunde skönjas i ett sökande efter synsätt på pedagogisk verksamhet som inte var präglade av skolans specifika organisationskultur eller dess ämnesdidaktiska läroplan.

Folkhögskolan upplevde en högkonjunktur i Norden på 1960- och 1970-talen. I den skolformen såg entusiaster det som möjligt att både experimentera metodiskt och skapa en skola som en arena, en mötesplats, ett utvecklingscentrum för fri folkbildning (”Att bli någon och inte något”).

Ett samnordiskt projekt för utbildning av dramalärare med Nordens Folkliga Akademi i Kungälv blev navet i ett hjul som sattes i rullning 1972. Det blev ett säte för den folkbildningsdiskurs som gick under namnet *Upplevelsens pedagogik*.

Gruppen enades om ett processmönster som grund för en innehållsmässig avgränsning av denna pedagogik där det yttersta målet var den autonoma människan som personligt, socialt och politiskt medveten. Detta skulle uppnås genom konstruktiv gruppsamvaro i ett skapande kollektiv med demokratiskt ledarskap. Människan sågs inte bara som en individualist utan en del av en social helhet, påverkad av de grupper hon är medlem i och själv påverkar. (Møller-Nicolaisen 1976)

Förankringen i gruppen och i gemensamma upplevelser och lärdomar låg i tiden. Fria teatergrupper utgjorde en inspirationskälla. Att leva och vara i konsten kändes som ett alternativt tillstånd av verklighet. Stanislavskijs (1997) syn på det skapande upplevandet som ett poetiskt tillstånd, av det medvetna och undermedvetna i ”arbetet med rollen”, har varit en stor inspirationskälla. (Se också Pusztai 2000)

En speciell inspirationskälla låg i en förnyelse av intelligensbegreppet. När Malcolm Ross presenterade Robert Witkins ”The intelligence of feeling” vid Voksenåsen-seminariet Ungdom Kunst & Samfund 1973, var det ett radikalt förhåll-

ningssätt till begrepp som känsla och intelligens. I 1970-talets akademiska anda var begreppen fortfarande motpoler.<sup>24</sup>

”Känslotanke” är ett spår som ligger nära konstformer som performance art och de kollektiva minnen från fria grupper som inte ”skapade konst” utan ”levde i konst”. Skapandet av fria rum, att ge fantasin utrymme och betona det lekfulla i tillvaron, hade barnet som inspirationskälla. Känslan av sammanhang och tillhörighet skapade rum för kollektiv fantasi och lekfullhet också för vuxna.

I humanistisk psykologi och pedagogik fanns begrepp för folkbildarfrågan *varför gör vi det här?* som, ofta på ett omedvetet plan, hade förenat dramapraktikerna på olika verksamhetsfält. Kritiken mot det svaret lät inte vänta på sig. Det var så alltomfattande, så brett och generöst att det kunde gälla för ”vad som helst”.

Forsberg Sternudd disputerade 2000 inom genren med avhandlingen *Dramapedagogik som demokratisk fostran? Fyra dramapedagogiska perspektiv – dramapedagogik i fyra läroplaner*.

Att skapande dramatik var en metod som kunde ha terapeutiska verkningar kunde man enas om. Man fastslog också att detta inte betydde att arbeta med terapi som mål. Gränsdragningen blev en central revirmarkering, ”Drama är inte terapi”. Också den gränsen har utmanats och överskridits senare i betoningen av de teatrala rötterna i rit och kult.

Teatermannen Augusto Boal, samhällskritiker och sociokulturell inspiratör, kom till Norden från Brasilien i slutet av 1970-talet, år 1978 till Finland, vilket han beskrivit i sin bok (1980)<sup>25</sup>. Hans medvetandegörande metoder (forumteater och osynlig teater bland de mest kända) kom att tas i bruk i pedagogiska sammanhang av praktiker. Om Boals intrigtutveckling från politisk provokatör till förverkligare av personliga projekt i ”rainbow of desire” har Engelstad (2004) skrivit i en avhandling: *Poetik och politik. Augusto Boal og de undertryktes teater*.

#### *Det utvidgade teaterbegreppet som fält*

Dramapedagogiken som genre har inspirerat och inspirerats av teaterdomänen speciellt på tre områden. Det första området, barnteatern, utgick från en förändring i verksamheten vilket jag tog upp under rubriken ”barnkultur”. Den andra inspirationskällan, de fria teatergrupperna, gällde själva livsprincipen och passionen för teater. Den ligger som en ådra i såväl utvecklandet av experimentella verksamhetsformer som ”att leva i konst- rörelsen” både i dess teatrala och folkbildande former.

<sup>24</sup> Ross, M. (1978), Witkin, R. (1974) En efterföljare är Best, D. (1998). The rationality of feeling.

<sup>25</sup> Visserligen kallade han deltagarna felaktigt ”studerande vid Finns folkhögskola” vilket indikerar platsen, inte deltagarna. Det är dock en relevant rumslig markering eftersom skolan arrangerade kurser som var betydelsefulla i den dramapedagogiska diskurs som här beskrivs.

Spolins dramasynt som sträckte sig över teaterns gränser mot *the free space* (Østern 1994) är en av dess yttringar. Den diskussion som pågår på 2000-talet om drama som kulturproduktion har tagit fasta på den bredda teatrala förankring som Rasmussen, redan 1993, lyft fram vid ett forskarsymposium i Trondheim.

En annan yttring handlar om teaterlaboratoriet som platsen där man lär sig genom att experimentera med teaterns medel och konventioner. (Szatkowski 1991, 1993)

Det är ur den sistnämnda formen en teoretisk förankring i dramaturgin har växt fram. Den kritiska strimman från dramadiskursens tidiga år skönjs i en begreppsapparat som avmystifierar och avglorifierar det dramatiska hantverket.

Sätet för den utvecklingen har varit universiteten, en kulturell miljö av annat slag än de fält där dramadiskursen varit samhälleligt marginaliserad (t.ex. barnklubbar).

Hornbrook (1996) var en av dem som genom att betona dramaturgisk teori i arbetet med drama samtidigt lyfte fram arbetets kritiska potential på nytt i dramadiskursen. Han framhöll att engagemang i en vidare kulturell diskurs förutsatte en förankring i en etablerad teoribildning på teaterfältet. För hans del innebar det att återvinna produkten i drama vilken lagts åt sidan i processdiskursen och därigenom betona arbetet med text. Hans teoriförankring kom att ha betydelse för utvecklingen av den nordiska diskursen men med avstånd till dess kategoriska drag.

När begreppet *process* kritiserades av honom kan i synsättet skönjas en substantivering och objektivering av ordet. O'Toole (1992) understryker att vi är försälvade av substantiv. Wolrath Söderberg (2003) framhåller att vetenskapen gör processer till produkter för att ting är lättare att hantera.

I Norden har Szatkowski, med en dramaturgisk, semiotisk och receptionsteoretisk vokabulär blivit en central gestalt för förankringen i ett utvidgat teaterbegrepp. Polariteten *logos – mythos* med sin grund i semiotiken och litteraturvetenskaplig receptionsteori har haft utvidgande funktion på förståelseformen drama. Szatkowski och Lehmann har förmedlat Greimas "fjärilsrörelse" (semiotisk fyrkant) som ett böljande mellan rationalitetsformer, aktuella i drama-arbete. (Szatkowski 1997, 2000, Østern 1998)

Drama som en aktivitet som sker i *mellomrommet* har Rasmussen (2001) förankrat i ett antropologiskt synsätt där dramas rötter i kult och rit lyfts fram. Dikotomin teater – drama upplöses liksom drama – terapi. Rasmussen betonade i sin avhandling (1994) den konstnärliga basen hos psykodramats skapare Moreno och som gått förlorad i en ensidig social och metodisk läsning.

Begreppen "metaxis" och "metaxu" för förmågan att balansera mellan det reella och det fiktiva, d.v.s. möjligheten att hålla två världar samtidigt aktiva är något som har diskuterats under årtionden i dramapedagogisk litteratur.<sup>26</sup> Metaxisbegreppet i relation till en estetisk dubbling har diskuterats som detta "något" som håller två verkligheter samman. Man kan uppfatta de två verkligheterna

<sup>26</sup> Allern 2003; Boal 1979; 1980; Bolton 1984; Østern 2001; Østern & Heikkinen 2001.

som skilda domäner utan ett dualistiskt antagande. Begreppet förläggs till mellanrummet (*place in the midst, betwixt and between, meanwhile, in the intervening events*, Østern & Heikkinen 2001, 117). Laakso (2003) betonar i sin avhandling den lärande potentialen i det perspektivbytet.

Ett annat exempel är att den dramapedagogiska världskongressen i Bergen gick under namnet ”Betwixt and between” vilket också är titeln på publikationen som samlat forskningspresentationer från kongressen (Rasmussen & Østern, 2001).

I Finland har Heikkinen (2002) introducerat Huizingas begrepp ”serious playfulness” och beskrivit sin förankring i lek som kulturell yttring där barnperspektivet är utvidgat till ”människan”. Den allvarsamma leken – *ej blot for sjov* – som Abilgaard & Keir Wright (1985) rubricerade sin bok är ett stråk som präglar dramapedagogikens dubbelhet. Heikkinen (1997, 41-42) skriver också om ”den ofullbordade estetiken” (*keskenäreisyden estetiikka*) som en förändringsaspekt i formarbetet där den skapande processen ständigt omformar, transformerar genom att bejaka öppenhet, ofärdighet, sprickor.

Mellan lek och allvar är det också möjligt att förlägga frågor som har med samhällelig status och elitism, akademiskt kontra vardagligt språkbruk, barn och vuxna samt kvinnor och män, att göra. Jag nöjer mig med att här markera min syn på transformationens processuella karaktär.

Transformation som process kan jämföras med å ena sidan i O’Tooles (1992) begrepp *negotiation* som den förhandling genom vilken mening skapas innanför och utanför fiktionen och å andra sidan Haugsteds begrepp *handlande muntlighet* som utforskande verksamhet.

Förutom det mänskliga ratio förutsätter transformation en kulturell möjlighet. Turner (1982) uttrycker det så att mening skapas i det som kommer mellan kulturella subsystem, i det *liminala* rummet.<sup>27</sup>

I övergångar mellan vardag och helg, mellan nutid, framtid och forntid, mellan det som är och det som kunde bli, formas ny betydelse (Silius-Ahonen, 2001). Deltagande i verksamhet engagerar människans olika medvetandenivåer. Förankring i kroppens utforskande uttryck är en situering och lokalisering av meningsskapande.

Rusanen (2002) beskriver i sin avhandling hur livet och konsten flätar sig in i varandra. Hennes paradig är konstvetenskapligt och det är från den plattformen hon betonar livsaspekterna, människoblivandet. Den gamla polariseringen mellan ”konst” och etiska och/eller emancipatoriska syften upplöses diskursivt i dramapedagogiken.

## 2.2 Estetiskt betydelskapande

I det här avsnittet lyfter jag översiktligt fram fyra delområden som är aktuella för den fortsatta diskussionen. Det första området är begreppsligt och det andra betonar personligt betydelskapande som en estetisk handling. Det tredje området

---

<sup>27</sup> Limen betyder tröskel.

som berörs är en introduktion till begreppet mytos inom ramen för betydelse-skapandets rationalitet. Mytos som en form av förståelse är något som männi-skan har tillgång till genom sin fantasi. Det fjärde området är den diskursiva problematiken.

### *Estetik*

Att forma något i tanke och handling laddar något med betydelse. När männi-skan skapar betydelse laddar hon värden i handling. Jag summerar det här este-tiska antagandet i tre punkter.

(1) Estetisk kunskap tar gestalt hos individen så att formen blir en del av inne-hållet och vice versa.

(2) Formarbete möjliggör kognition men erbjuder inte någon garanti för att den uppstår. För kognition behöver människans orientering i den tvetydiga yttre världen konstrueras och rekonstrueras i den personliga sfären. (Haugsted 2001, 41)

(3) Det personliga sträcker sig ut i världen och berör det som det kommer i kon-takt med. Fantasins som medvetandeform (Vygotskij 1973, 1978, 1995) försätter individens metakognitiva beredskap i rörelse och dess symboliska form behövs för att utveckla abstrakt tänkande. Med fokus på lärande är det centralt och något som berättar om aktörens möjlighet att transformera tecken i kulturen till ett personligt material.

En vardagsförståelse av det ”estetiska” likställer det ofta med ”det dekorativa”. I dramapedagogiken är tanken främmande. Formskapande som betydelsebildande verksamhet reducerar inget till yta eftersom det som syns bär en mening (vilken meningen är ses som en annan typ av frågeställning).

Begreppet estetik myntades år 1735 av Baumgarten som en konstnärlig beteck-ning, på en gång känslö- och tankemässig, där upplevelse och förståelse går hand i hand (Kjørup 1996, 188). Den klassiska synen utesluter själva perceptio-nen (Dickie 1981, 37) men just den utgör en hörnsten i förståelsen av den läran-de potentialen i drama.

Med begrepp som icke-diskursivitet och gränsöverskridande fångar estetiken upp fyra problem: metaforer, symboler, uttryck och intentionalitet (Dickie 1981, Kinnunen 1990).

De fyra klassiska problemen syns på följande sätt i studiens antaganden:

- Att metaforer konkretiserar studiens underliggande tänkande (undertex-ten meningsskapande som inte avser att man kan fastställa dess innehåll men som utgår från att den dimensionen verkar i lärande handling).
- Att en kulturell symbolik hanteras som tecken i texten utan att vara ”rena” eller absoluta.
- Att människans uttryck under benämningen ”det performativa” inklude-rar kroppsliga, rumsliga och retoriska handlingar.

- Att intentionalitet betraktas som interkorporativ, en kroppslig omedveten ömsesidig påverkan mellan människor.

### *Personligt betydelseskapande*

Thomsen (1996) definierar den estetiska formen som merproduktion av betydelse. "Call and response"-kommunikationen i rytmisk musik gäller också andra konstformer (hans är den litterärt poetiska). Växlingen mellan aktiva och passiva förhållningssätt, detta att låta saker hända och att ha kontroll över dem, är kännetecknande för estetiskt förhållande.

Weckroth (1994) skiljer *att minnas* från *att något kommer i hågen*. Det förra är en aktiv handling, det senare en passiv. När man låter något komma till sig i sitt sinne erbjuder man en möjlighet för oförutsägbara element att stiga över tröskeln. Att aktivt tänka efter eller reflektera är fokuserat på ett bestämt objekt. Den motsatta mentala attityden bestämmer sig inte utan låter intryck bana sin väg, lägger inte medvetet något i vägen. Snarare blir individen tvungen att medvetet lämna sin kritiska, värderande tanke åt sidan. Den yttre helheten tar människan i bruk som ett objekt "för att gestalta en aspekt av sitt sammanhang" (Eneroth 1990). Den passivitet som här diskuteras står inte för orörlighet. Lozanov (1980) beskriver tillståndet som pseudopassivt. Dewey (1999) benämner erfarenheten aktiv-passiv.

Dramapedagogiken öppnar perspektiv där en praktisk-konkret nivå av handlande hänvisar till en abstrakt-teoretisk nivå i en kontinuerlig pendelrörelse. Samband mellan begrepp och konkreta handlingar som uppstår i en blixtbelysning, simultant, i ett montage av interrelaterade texter, pekar mot alternativa sätt att foga ihop. Det performativa som jag fokuserar i studien har en betydelseskapande aspekt och den förankrar jag i estetisk rationalitet.

Konsekvensen, att det finns en estetik i lärande processer på samma sätt som det finns lärande potential i det estetiska området, gör det angeläget att beskriva några av dess komponenter.

Kopplingen mellan existentiella frågor, kunskapsfilosofiska resonemang och tillfälligheter i nuets ström har jag kallat *det sublimes* i drama (Silius-Ahonen 2002). Tanken lyder: Arbete med form skapar betydelse genom att laddas med betydelse under processen. Laddningen är personlig. Den har ett egenvärde. Betydelser diskuteras och värderas i förhandlingssammanhang och dessa går inte nödvändigtvis samman. Retoriken erbjuder ett språk för det intersubjektiva rummet där människan laddar något med värde.

Det personliga hänförs till kropp och röst som uttrycksmedel, känsla och intellekt som reflektionsmedel (Østern 1993, 2).

Hohr<sup>28</sup> argumenterar för det estetiska som en legitimerad kunskapsform i utbildningssammanhang. Det handlar om att formulera insikter som går utanför det diskursiva. Människans- i världen- upplevelse förstås som en kulturell kategori. Som försymbolisk insiktsform är den knuten till hennes kroppslighet.

---

<sup>28</sup> I Hohr & Pedersen 1996.



Den analytiska insiktsformen som upplöser situationen i dess komponenter är dess motsats. Estetiken är beroende av bägge former i sin tredje erfarenhetsform, den som ligger mellan känsla och analys, upplevelsen. Den är helhetspräglad och komplex och den formuleras i och genom själva formarbetet.

Formuttrycket skall betyda något. Det skapande elementet handlar om detta: ny betydelse (meningsgenerering). Författaren framhåller att poetisk reflektion bygger på och utvecklar sig från en mytisk grund. Den poetiska reflektionen på en mytisk grund accentuerar den komplexa världen.

Kontrasterna mellan formens villkor och formupplösningens frihet är temat i Schillers estetiska brev (Vinterbo-Hohr & Hohr 2004). Schiller presenterar den sköna stilen som kombinerar det som inte ser ut att kunna förenas, begripandets principer och fantasin. Fantasin är dess bas men den föreningspunkt som gör det möjligt att se samband mellan det konkreta och det abstrakta, logisk koherens och empirisk association är ett förbegreppsligt läge. Vägen från det intuitiva materialet till begrepp är en abstrahering från det sinnesmässiga. Förhållandet mellan inre nödtvång och yttre frihet, mellan lekfullhet och begripande framställs som en estetisk potential. (op.cit.)

I formarbetet pendlar figuren mellan reflektion i logos och oförutsägbarhet i mythos. Perspektivbytet mellan dem tas i bruk vilket leder till fortsatt process mellan att behärska och bli behärskad. Polariteten mythos-logos som nämndes under rubriken ”ett utvidgat teaterbegrepp” kommer jag att resonera kring i min argumentering för lärande som kunskapsbildande. Jag presenterar därför en grund för mythos under nästa rubrik.

### *Mythos*

Myten associerar till ”stor berättelse”, till fiktion, till mytologi. Den utmanar inte bara den logisk-empiriskt förankrade kunskapsuppfattningen utan lika väl den kritiskt analytiska och den postmodernt fragmenterade. Logos, ordet som blev lära, kan polariseras från mythos som också betyder ord. Ord i bemärkelsen att berätta en historia å den ena sidan och å den andra ”en sanning oberoende av materia”<sup>29</sup>. Som kunskapsgenerator fungerar myten överskridande och intuitivt. Formen kan kännetecknas som en impuls att försätta en endimensionell rationalitet i gungning.

Allern (2003) särskiljer mytens språk från vardagsspråket. Att ”si det på en speciell måte” Han förankrar mythos i det estetiskt specifika, i relationen mellan form och innehåll. Haugsted (1996) framhåller att man med det mytiska språket har att göra med ett annat språk för kommunikation och kunskapande än det traditionella problemlösandet. Jag introducerar några tankar kring mythos och transformation.

Det symboliska tänkandet är knutet till en kulturellt strukturerad perception som ger en specifik förståelse.<sup>30</sup> Allern (2003) framhåller att det i mythos inte är fråga

---

<sup>29</sup> I Cedercreutz 1988.

om universella symboler. Betydelsefull blir formen för själva tänkandet. I mythos upplever man, i logos strukturerar man sin upplevelse (Østern 2001).

Den estetiska förståelsefomen uttrycker ömsesidigheten mellan tid och rum och den kallar Bachtin (1988) *kronotop*. Ömsesidigheten i tid och rum, där "tiden liksom rinner in i rummet och flyter med det" betyder att tiden förtätas och rummet intensifieras (Bachtin 1988, 14).

Han har överfört termen från relativitetsteorin till litteraturvetenskapen. Han uppfattar kronotopen som "nästan en metafor" och kallar tiden rummets fjärde dimension. Det som ligger till grund för en förståelse av levnadsbanan är kronotopen: "den som söker den sanna kunskapen och dennes levnadsbana". Kronotopen rymmer alltid ett värdemässigt moment som hänger samman med kontexten.

I den poetiska diskursen, den mellan fiktion och verklighet, där mellanrummet accentueras som en skärningspunkt mellan upplevelse och rationellt tänkande, sammanfogas företeelser på ett oväntat sätt. För lärande innebär improviserad handling ett litet prov på mythos.

Den transformativa estetiken knyter mening till en interpretativ helhet där det dialektiska främmandegörandet och det poetiska föder en dialog som utgår från öppningar *mellan*. Den estetiska diskursen är ett samtal med pragmatiska, poetiska, handlande och skapande element och och därigenom ett bidrag för en utvidgning av kunskapsbegreppet. (Løvlie 1990, 10-15)

En fråga som är central i en estetisk läsning utanför konstfältet anknyter till mellanrummet mellan konst och pedagogik. Under den rubriken positionerar jag min egen forskarroll i relation till diskursen.

### *Konst och pedagogik*

Om en polarisering mellan konst och pedagogik uppfattas som en åtskillnad mellan fiktion och verklighet erbjuder synen på mellanrummet termer som *faction* (Geertz 1980). Verkligheten ses inte som entydig eller färdigt given. Den skarpa åtskillnaden mellan fakta och fiktion har i dagens värld överskridits många gånger. I en estetiserad och dramatiserad "verklighet" med till exempel iscensatt "realism" i TV- såpor blir fiktionen ofta det "seriösa", medan verkligheten står för "det underhållande" i produktionen av kultur.

Om särskiljandet däremot har en diskursiv funktion blir motsättningen en fråga om språk. Synen på konst som nedbrytning av den sedvanliga perceptionen (Krøgholt 1997) skapar förutsättningar för att mythos, som ett annat språk, en poetisk formation, ska agera som redskap i den betydelseskapande handlingen.

Motsättningen mellan känsla och tanke som präglat det moderna tänkandet har på det estetiska fältet lösts så att den specifika kunskap som erhålls genom våra sinnen avskiljts till ett eget område, konstens (Drotner 1996, 121). Det kroppsliga, lekfulla och improvisatoriska förläggs utanför den "egentliga" kunskapens område och detta drar en gräns mellan sinnen och sinnet.

Szatkowski (1997) framhåller med hänvisning till Schantz att ett samhälle som gudomligförklarar poesin inte klarar det utan cynism. Konst och estetik har inte

a priori rationalitetskritiska ambitioner eller relevans. Den har inte heller, då den har sådana ambitioner, monopol på en sådan kritik. I bestämda historiska konstellationer erbjuder den en möjlighet att framföra kritik genom alternativa sätt att begripa världen på. (Se Nicholsson 1993, 1996.) Metaforen är här ett redskap.

Med inspiration av artiklar i en rapport *Dramatic Cultures* redigerad av Østern (2004) är det vissa gemensamma drag jag önskar lyfta fram som en egen hemvist. Studiens fokus medger inte en diskussion om särdragen. I det följande sammanfattar jag tankar av intresse för min forskarroll utgående från artikelsamlingen.

Jag förenar mig med Allern (2004) i hans intresse för epistemologi som olika tankeformer. Hans utgångspunkt är att kunskap har en struktur som inte illustrerar utan utgör ett perspektiv. Allern (2003) har i sin avhandling studerat kopplingen mellan epistemologi och dramaturgi i dess pluralitet. Hans tänkande är i stor utsträckning influerat av Bateson, däribland distinktionen mellan kategoriserande och metaforisk logik.

Engelstad (som 2004 disputerade på Augusto Boals poetik) tar i bruk de två slagen av logik som representeras av det syntagmiska och det paradigmatiska tänkandet. Han tar fram (vilket även jag gör i denna studie) de vertikala indikatorerna som möjligheter för den enskilda protagonisten att ta ställning till, för och emot, något som har konsekvenser för det narrativa förloppet.

Aaltonen anger liminalitet som en kulturell kontext för sin forskning. Hon ser likheten mellan social liminalitet med dess spatiala och temporala drag av övergångsrit och den etnografiska forskarpositionen. Vygotskij som central källa liksom temat "broar" (*Bridges*) som övergripande metafor skapar fästen för igenkännande.

Krøgholt betonar *hyperkomplexitet* som ett sätt att iaktta och begripa samhället på. Den optik som enligt Qvortrup, (i Krøgholt, 2004, 68–69) är den dominanta idag är den polycentriska. Konsekvensen av att det inte existerar ett centrum eller en fast punkt för observationen är att medborgarna utmanas i att bemästra den här komplexiteten.<sup>31</sup> Hon framhåller att samhällets estetisering inte av Ziehe enbart (eller nu längre) ses som den moralupplösande fara den implicerar, utan som ett medel för att hantera komplexitet. Dess formskapande potential står till dramapedagogikens förfogande.

Thestrup tar fram lekplatsen som ett laborativt mellanrum, en kulturell mötesplats, där barn lär sig av varandra, vuxna av barn och vice versa. Detta utplånar inte maktförhållanden men utstakar möjligheten till ett jämlikt plan att verka på.

Hans utgångspunkt (som jag förstår den) är lik min egen. Konsekvensen av den synen låter två motstridiga påståenden utgöra ett ställningstagande a priori i studien: Det situerade och det kontextuella är sammanvävt. Det situerade och det kontextuella kan belysas genom att särskiljas.

---

<sup>31</sup> En liknande diskussion i anslutning till Rorty finns hos Gulddammer och Sidenius 2001.

Østern betonar estetikens meningsskapande dimension i anknytning till existentiella frågor där etiska spörsmål aktualiseras. Skärningspunkterna mellan dessa tre ”e:n” kan höras i Bachtins ord om att liv och konst förenas i ”mitt ansvars enhet”. Skärningspunkten har format min syn på personlig kunskap.

Dubbelheten i en personlig förnimmelse av att ”allt hänger samman” å ena sidan och å andra sidan ståndpunkten från Bachtin att varje utsaga evalueras ideologiskt, epistemologiskt och emotionellt, bildar ett multivalent forskningslandskap. Teerijoki hanterar dilemmat med att ta fasta på byggstenar och recirkulering, inte på helhet, något som också är min ambition. Artikelsamlingen *Dramatic Cultures* utgör ett aktuellt nordiskt bidrag till utformningen av dramapedagogikens teoretiska grund.

### *Drama som förståelseform*

I ett försök att inringa drama som förståelseform (Silius-Ahonen 1999) har jag tagit fasta på metaforen rum, tid, fabel och figur. Kännetecknen för en process i mellanrummet har markerat ett fält där värderingar lyfts fram, gestaltas och medvetandegörs, en genre där människan berörs personligt, prövar gränser och överskrider det rådande och där saker och ting laddas med betydelse. En icke-linjär logik i det poetiska språket har jag tagit med mig i föreliggande studie.

Mitt eget bidrag har en dramapedagogisk förankring med ett forskningsobjekt som hör hemma i en annan kontext. Bidragets indirekta funktion i de mellanrum som uppstår mellan två diskurser kunde vara:

- Ett argument för närläsningens betydelse för att fånga nyanser av tecknen (en syn på situation som botten i vad jag lärt mig av barn; se Thestrups tankegång).
- En forskningsmässig retorisk-pragmatisk-situationistisk ansats som bygger på rikedomen i flera perspektiv och hanteringen av det komplexa genom ett markerat byte där nya (inte på förhand kända eller ”uträknade”) betydelser skapas i konfrontationen (något jag lärt mig av dramapedagogiskt tänkande).
- En läsning av pedagogisk text med dramapedagogiska tankeredskap som markerar det estetiska språket och därigenom belyser det indirekt.
- En kommentar där jag inte skiljer på konst och liv som skilda existentiella domäner men som skilda diskurser (något som är min förankring i dramapedagogisk praxis).
- En problematisering av läsararter där mitt förslag i den här studien uttrycks i en modell med tre plan.

### *Sammanfattning*

Jag avslutar det här avsnittet med att koppla estetiskt betydelseskapande till lärande handling genom begreppet estetisk praxis.

Estetisk praxis rymmer enligt Drotner (1996) tre nivåer. Den första, den individuella nivån möjliggör ett experimenterande med den egna identiteten. Den är

aktuell i lärande som en aktivitet, relaterad till livspraxis. Här ligger en stark känslomässig intensitet. Den möjliggör ett mera vidsträckt kroppsligt uttrycks-sätt inom ramen för den estetiska produktionen. Experimenterandet i form är ett konkret identitetsarbete (Drotner 1996). Formande av kunskap hänger samman med de känslomässiga och kroppsliga dimensionerna.

Den andra nivån, den sociala, gäller förhållandet jag–du.<sup>32</sup> Utvecklingen i ett dramatiskt förlopp, en lek eller ett projekt, bygger på förhandling mellan de medverkande. På det sättet kan verksamheten bli en katalysator för ömsesidig reflektion i gemensamma läroprocesser. I fråga om lärande i utbildning ligger förhandlingen i själva brännpunkten av kunskapskonstruktionen.

Den tredje nivån, den kulturella, har i estetisk praxis en uttrycksform som är kodad samhällsligt och historiskt. Förhållandet jag–världen innebär i estetisk praxis en symbolisk kommunikation och konstruktion.

Estetisk praxis skiljer sig från annan social praxis, som lärande. På varje nivå är det livspraxis som utgör den gemensamma nämnaren och en orsak till mitt val av läsart. De andra skälen hör, som jag nämnt, ihop med den dramapedagogiska vokabulären och dess metaforiska förankring i estetisk rationalitet.

### 2.3 The reflective performer – the reflective practioner

I det följande behandlar jag likheter mellan reflektivt deltagande i en konstnärlig och i en yrkesmässig diskurs. Den ”lärande genom drama” kallar jag the ”reflective performer” som ett parallellbegrepp till Schöns (1991) begrepp ”reflective practioner”.

Den kunskap som emanerar ur estetiskt betydelseskapande är en personlig form av kunskap. Dramas bildningsfunktion hänger samman med detta personliga i kunskapsbildande. Begrepp som *Bildung* och *Edification* (det senare med referens till Rorty, Gulddammer & Sidenius 2001) är förenande länkar mellan det konstnärliga och det pedagogiska fältet genom betoningen av de processer som den lärande medverkar i.

#### *Arbete med levande material*

Den första gemensamma nämnaren mellan ett konstnärligt skapande och en yrkesmässig handlingsberedskap är arbetet med levande material. För sådana yrkesgrupper som har ett uppdrag som gäller handledning, stöd och omsorg är detta speciellt aktuellt.<sup>33</sup>

Schöns (1991) begrepp ”reflection in action” betonar det utforskande deltagandet. Han understryker hur erfarenheter, modeller, skildringar interagerar när individen reflekterar i handling, d.v.s. hur han skapar sin repertoar av handlingsalternativ. ”Images” och ”understandings” är en förbindelse mellan ord, tanke och handling. Det betyder att det inte är tillräckligt att kritiskt granska i efter-

---

<sup>32</sup> Som en relation mellan två subjekt som det mellanmänskliga (Buber 1990).

<sup>33</sup> Något som gäller fallstudien i det här projektet.

hand eller genomföra en god planering. "Den kunniga" behöver kunna tänka medan hon handlar.

Enligt Lauvås & Handal (2001) ses själva reflektionsstrukturen hos Schön som en konversation som inte nödvändigtvis är verbal. Kunskapsbildningen innebär ett växelspel. Uppfattningen om situationer som unika där problemen inte är givna leder till en experimenterande dialog där improviserade handlingar är nödvändiga.

Värden i form av bedömningsgrunder och kriterier bildar regler för problemlösning, hypoteser och teorier. Också då man följer samma regel uppstår inte samma resultat vilket kan ses som en förutsättning för fortsatt kunskapsbildning. Där ingår personligt omdöme, t.ex. att använda regler på ett icke-givet sätt. Man kan också hävda att varje situation är ny och att det är omöjligt att använda regeln exakt likadant. På det sättet påverkar varje människa regeln förkroppsligat med sin egen person. (Schön 1991)

Enligt Schön (op.cit.) är reflektion i handling en form av uppmärksamhet. Det innebär att hålla flera alternativ levande, som möjligheter, vilket ger en överblick och en repertoar som växer vid användning. Praktikern prövar sig fram vilket förändrar hennes exempel och erfarenheter, hon är ständigt lärande. Hon skärper sin uppmärksamhet och ser mera genom att hon överväger och beaktar tidigare handlingar.

För den reflekterande individen och gruppen innebär det att läsa situationen *som* något, att uppmärksamma, observera och identifiera. I de tillfällen där handlingskunskapen inte räcker till måste tänkande omforma handlingen med mentala bilder och tidigare förståelse.

Dessa ständiga perspektivbyten (handla nu – fantisera framåt – fatta beslut – improvisera – värdera handlingen – ändra riktning – pröva sig fram osv.) tar i bruk fiktiva element i växelspelet. Den estetiska dubbleringsförmågan aktualiseras. Också begrepp konstitueras genom användning.

Reflektion i handling är en kroppsligt förankrad förmåga. Individen urskiljer valmöjligheter i situationen. Den är komplex och mer än spontan varseblivning eftersom den är en aktiv kombination av uppmärksamhet och fantasi (Wolrath Söderberg 2003). Det är möjligt att reflektera i handling eftersom människan såväl tänker som förnimmer.<sup>34</sup>

Förmågan att se situationer som lika och därigenom dra nytta av tidigare erfarenhet eller exempel visar på kunnandet som en form av uppmärksamhet. Det gestaltande intellektet är praktiskt i betydelsen att kroppen tas i bruk och det innehåller "känslomässiga uttag". Gestaltningen formar tänkandet men formerna är öppna. "Förståelsen kräver gestaltningar snarare än avbildningar. Det är det

---

<sup>34</sup> Den situationsanpassning där individer omställer sig och sina handlingar i samspel är inte svår att se t.ex. under en fotbollsmatch. (Bjurvill 1998) Den skicklige fotbollsspelaren varken kan grubbla över sin egen insats eller stirra på sina egna fötter utan han behöver ha själva spelet på näthinnan. Lagsportens snabba beslut tillåter inte en längre konversation, det som tas i bruk är den blinda vissheten.

som är bildkonstens och det poetiska språkets styrka" skriver Guller i Molander. (1993, 19–20)

Som författaren framhåller, gäller det gestaltande intellektet för yrkeskunskap där språket inte kan lösgöras från sitt handlings-sammanhang. Kunnande som uppmärksamhet är central i människoyrket vilket betyder att kunskapen står till ens förfogande, blir tillgänglig.

Det kroppsliga kunnandet är jämförbart med andra typer av professionellt kunnande där själva handlingskompetensen är avgörande. Den skärpta uppmärksamheten och fokuseringsförmågan hjälper individen att hålla alternativen levande medan situationen pågår. Ändring av riktning sker i stunden.

Reflektion i handling kan uppfattas som en omöjlighet. Som det har framkommit i texten krävs det ett utrymme mellan det som är på gång och en tankeprocess. Självdistansering i stunden kan paralysera och omöjliggöra en handling. Det hänger samman med att självreflektionen ofta bygger på "att se sig själv med andras mest kritiska ögon" varvid osäkerhet om det egna handlandet och det egna kunnandet växer. Man identifierar sig med den främmande blicken i mötet med både spegelbilden och "den andre". Duesund (1996) beskriver hur en fokusförändring från själva musiken till händerna hos en pianist gör denne så förvirrad att spelandet avbryts.

Fokus läggs då på kroppen som objekt, inte som en jagposition, vilket leder till en fragmentering av kroppen.

I handlingsreflektionen försöker man nå ett omedelbart förhållande till situationen. Den möjliggörs när man fokuserar på vad eller varför i situationen, ett måltänkande utan den tekniska rationalitetens endimensionalitet. Fokus ligger inte på prestationen. När Schön lyfter fram handlingsreflektionen som en möjlighet i situationen är det ett resonemang som bryter den vanliga dikotomiserade föreställningen om tänkande och görande som skilda domäner. Individen behöver inte paralyseras i sin handling fastän han tänker efter. (Schön 1991) Det snabba växelspelet i en sådan dialog formar nästan omärkliga utrymmen där individen improviserar och prövar alternativ.

### *Det performativa*

Den andra gemensamma nämnaren mellan ett konstnärligt skapande och en yrkesmässig handlingsberedskap som aktualiseras i studien, är synen på handlande som ett synligt uttryck. Det kroppsliga elementet markeras i rörlighet och verksamhet men också i talet, där ljud produceras av munnen och uppfattas genom örat. Kroppsligheten utgör grunden för det performativa. Teater är fysisk till sin struktur, en konstform som bygger på den närvaro, specifikt den kroppsliga "här och nu i denna stund och sedan aldrig mera" som gäller de performativa konsterna.

Begreppet *performance* kan definieras som ett kommunikativt sätt att synliggöra sig i förhållande till en publik med ett specifikt ansvar för själva uttrycksakten (Bauman 2004). I studien är konstformen performance art utanför forskningsintresset men som en icke-imiterande konststart, där tid och rum hanteras i nuet,

intressant ur klassrums perspektiv. Ett socialt samspel som lärande, innefattar också det, aktörer och publik. Speciellt aktuell är lärandets synlighet i den situationskontext som presenteras i fallstudien, det problembaserade lärandet som bygger på att studerande förhandlar om läst stoff. I Habermas (1996) begrepp kommunikativ rationalitet, ingår ett gemensamt ansvar. Varje individ agerar både i positionen aktör, och som publik.

Turner (1982) refererar till Dilthey och synen på upplevelsedata som uttryckta i form. Uttrycket (tyskans *Ausdruck*) är bokstavligen klämt eller pressat ur händelsen i formen av ett meningsfullt genomförande (gammalfranskans *parfour-nir*). En förbindelse mellan det förgångna och nuet förstås som en musisk relation. Den upptäckt och etablering av mening som genereras kommuniceras direkt. Det betyder att den formande aspekten i ett ord som *transformation* tar sig uttryck *performativt*. Kunskapskonstruktiva handlingar förläggs inte i det privat individuella utan i det intersubjektiva området. Det gör dem synliga för analys och tolkning.

Reflektivt handlande är en form av kunskapsbildande i handling. Det innebär att den lärande vet efter att ha provat, vilket är grundläggande i en estetisk förståelseform som den framkommer i bl.a. dramadiskursen. Orientering i helheter ger mening eftersom delar framträder som bakgrund och förgrund. Gestaltning är inte enbart den konstnärliga gestaltarens handlingsform. Det talade ordet förmedlas inte enbart genom sitt innehåll utan genom betoningar, tonläge, gester och ansiktsuttryck. Dessa avslöjar inte talarens tankar, skriver Merleau-Ponty (1962), utan utgör själva källan.

"But because the arm seen and the arm touched, like the different segments of the arm, together *perform* one and the same action". (Merleau-Ponty 1962, 151). Meningen aktualiseras i själva uttrycket. Det ger det performativa en dubbel betydelse: något som en mottagare kan avläsa och något som man själv ger betydelse.

## 2.4 Övergripande begrepp i den dramapedagogiska läsningen

Inledningsvis önskar jag betona synen på begrepp. Mellan ord som "metafor" och "begrepp" formas en narrativ kontinuitet. Den narrativa ordningen har temporala, interaktiva, oförutsägbara element (Hammersley & Atkinson, 1995).

För studien innebär det att begrepp aldrig är transparenta men ytterst centrala som nycklar till en viss förståelseram (den retoriska funktionen). Jag har valt begrepp ur olika diskurser för att med orden visa hän mot betydelser som aldrig avtäcks men ständigt lockar till definition. Synen på varje term som "oren" komplicerar vetenskapligt arbete. Samtidigt tror jag att sökande efter kunskap inte förlorar i seriositet utan att detta utmanas ytterligare.

Studien är betjänt av två typer av begrepp ur den teatrala repertoaren. Begrepp ur ett dramaturgiskt perspektiv är distanserande och kan här peka i en vald riktning. De flesta ord tar fasta på synsinnen, medan ord som anger närvaro och deltagande bygger på det kroppsliga som känsla och känsel i teaterkonsten.



*Metaforen* är ett övergripande redskap i studien för att lyfta fram komplexitet och som pekar på den mångtydighet som sätts i rörelse. Jag inleder med att definiera det nyckelbegreppet Andra begrepp är *perspektivbyte*, *mellanrum*, *transformation*.

Med begreppet *rörelse* hänvisar jag till ett dynamiskt element i processer. Elementet har ett kroppsligt perspektiv där människan varseblir, förnimmer och riktar sig, och ett rumsligt som beaktar det polyfona samspelet mellan röster. Det är en övergripande metafor för det processuella, det som ständigt skiftar.

Metaforen är en retorisk figur som bibehåller sin primära bokstavlighet och sin sekundära bildlighet. Metaforer är medskapande och konstituerar betydelser. Två bitar som inte passar ihop läggs samman på ett medvetet sätt där sakleden (tenor) är konkret och bildleden (vehicle) är satt i rörelse. (Deschler 1995). Salo (2002, 205) särskiljer metaforers gestaltande, konstruerande och begreppsliggörande funktioner.

De fyra grundmetaforerna, rum, tid, fabel och figur är grundelement i den dramatiska fiktionen (Østern 1993, Haugsted 1996). Som metaforer balanserar de i det dubbla perspektiv som kännetecknar genren, att något är något och samtidigt något annat. Det bildliga och det bokstavliga interagerar. Komponenterna har flera funktioner. I studien förenar metaforen "det existentiella" (något som ur individens synpunkt är) med "det retoriska" (något som kulturellt skiftar) genom sin dubbelhet.

Den metaforiska omskrivningen utvecklar begreppsrepertoaren och utvidgar därigenom världen. Metaforen "vill något mer än sig själv". Den har en intentionalitet och den kan överskrida den. (Szatkowski 1997)

Metaforen beskriver fenomen så att det man känner till får en ny betydelse. Nya möjligheter uppdagas genom att den tar fasta på både likhet och skillnad. Likhet står för paradigmatiske jämförbarhet samtidigt som det poetiska elementet skapar nya paradig. Det är olikheten som ger det kontrasterande elementet i bilden. Kontrasten är inte i första hand realistisk utan associerar mellan olika plan med hjälp av fantasi. (Fiske 1982)

Dess både-och-karaktär pekar inte som symbolen på ett underliggande plan utan på en samtidighet och något "utöver". Metaforen står för något konkret och för representationer. Det bildliga eller sinnliga kommer före den verbala formuleringen, den utvalda *ses* som en ros hos Ricoeur (1993). Den beskriver verkligheten på ett nytt sätt så att det man känner till får en ny betydelse. Genom det pekar den på nya möjligheter. "Min älskling är en ros" betyder inte att älsklingen enbart är en ros eller att rosen enbart är min älskling. Det som här aktualiseras är den estetiska perceptionen.

Grundläggande för det metaforiska är den pragmatiska synen där den konkreta handlingen (lyfta handen, öppna dörren etc.) inte upplöses i en abstraktion eller står för en enda betydelse men alltid betyder något.

Vetenskapsteoretiskt innebär ett metaforiskt tänkande att argument ur olika traditioner inte uppfattas representera "detsamma" utan uttryckligen står för olika perspektiv.

*Perspektivbyte* handlar om att olika synvinklar lyfter fram skeenden i olika belysning. Tillsammans, i sin motstridighet, avtecknas flera trådar med diverse kombinationer.

Mellanrummet uttrycker på ett konkret sätt dialogens tresamhet.<sup>35</sup>

*Dia-logos* syftar på orden emellan, d.v.s. de som utgår från två eller flera parter men som finns mellan dem (Varto 1996). För att komma bort från det linjära i förståelsen också av det begreppet lyfter jag fram obestämdheten i det mellanrum som uppstår mellan något och något annat.

Mellanrumsmetaforen har använts i olika studier, bl.a. Tornberg (2000) om språkundervisning i mellanrummet. Von Wright (2000) har ”mellanrummet i fokus” för den intersubjektiva vändning hon introducerar i sin Meadläsning.

Kampen mellan form och innehåll som är kännetecknande för estetiska läroprocesser är i studien relevant för det övergripande perspektivet, det dialogiska. Mellanrumsmetaforen karaktäriserar relationella samband, där två poler markerar en konfrontationsyta av dialog. Förenklat innebär det:

- form som företeelsers struktur
- innehåll som dess narrativa komponent
- processen som en kamp dem emellan

I den här studien betyder transformation ett överskridande, transgressivt skeende som står i relation till den handlandes aktivitet. Den synen bygger på Deweys estetiska syn på det transformativa i lärande (1934/1980) som betonar den estetiska handlingen i lärande, också utanför konstområdet.

Deweys kunskapssyn innefattar en kritik av polariseringen av konst – kognition för att den gör kunskap enbart till kontemplation och negligerar det handlande och experimentella. (Dewey 1970)

---

<sup>35</sup> Hänvisningar till mellanområdet är inte nytt. Studier på 1920-talet av Park och Burgess (mellanrumsfenomen i social och geografisk mening) och av Trascher (gänget som ett övergångstillstånd mellan barndom och vuxenhet) är exempel från sociologin på det socieologiska perspektivet begreppet ”zon”, ett fysiskt, socialt och kulturellt område. (Hilte 1996). I psykodynamisk teoribildning utgör Winnicotts (1983) användning av begreppet ett nytänkande. Förening av intrapersonella och psykosociala processer i ett intersubjektivt fält, mellanrummet, bildar grund för en förståelse för lek – och konst – uttryck som ett kreativt sätt att leva. Winnicott lokaliserar kulturell upplevelse till ett potentiellt utrymme ”mellan subjektivt objekt och objektivt iakttagbart objekt” (op.cit., 130) som det heter i hans vokabulär. Argumenten söks i den tidiga känslomässiga bindningen mellan mor och barn som grundar sig på babyens kroppsupplevelser. (Winnicott 1983) Begreppen liminalitet i kulturforskning sammanförs med motsvarande växling i rite de passage-ceremonier men också med förändringstillstånd i samhället. (Turner 1982)

### *Begrepp för distans i fallstudien*

Teaterns språkbruk aktualiseras hos Goffman och Burke (Asplund 1980; Case 1995; Johannesen 1992; Goffman 1986) i en distans som betraktar aktörers handlingar på en scen.

Goffmans (1986) analys av hur individer strukturerar de händelser som de medverkar i och hans syn på erfarenheternas logiska uppbyggnad, utgår från ett situationellt perspektiv i en sociologisk - antropologisk - dramaturgiskt förankrad ramanalys.

Enligt Asplund (1980) formulerar Burke en dramatisk konsistensprincip genom fem grundbegrepp. *Purpose* kan översättas med syfte men bevekelsegrund och drivkraft anser han vara mera sceniska. *Agency* som "agentur" mer än medel innefattar en relation mellan agent och handlingssfär med en scenisk prägel av lokalitet. *Scene* som skådeplats betyder också bakgrund, kontext för händelsen, *the act*. *Agent*, figuren eller subjektet har två positioner, en aktörs- och en aktantposition. Den förra anger initiativtagande, den andra en funktion av hjälpare eller motståndare (Greimas 1987).

*Intrig* är ett grundbegrepp i teaterkonsten. Den skiljer sig från fabeln i ett drama genom att den ordnar händelserna i ordningsföljd, och är på så sätt ett strukturerande verktyg i det narrativa spåret. En intrig markerar segment av tid och händelser, förenade till bidrag i den gemensamma narrativa gestalten (Polkinghorne 1995, 7–8).

Intrigfunktionen kännetecknas dels av dess rörliga, ständigt pågående karaktär. Dels markerar den projektens omedvetna lager som bl.a. tar sig uttryck i kroppsliga rörelseriktningar.

Weckroth (1994, 38–43) framhåller att betydelsen av en händelse hänger samman med det skede den utspelar sig under. Intrig kan därför definieras som det spår de enskilda handlingarna och händelserna bildar i förhållande till de föregående och de kommande. I livet vet man inte på förhand hur ens livsintrig utstakar sig. Relationen mellan händelserna bildar spår som också kan kallas aktivitetskanaler eller berättelselinjer (Goffman 1986, 201, 504).

Bourdieu's (1985) begrepp *habitus* ligger nära en förståelse av intrig i människans berättelse. Den rumsliga aspekten på lärande innebär att kunskapsbildande har en formande aspekt som förverkligas på ett gemensamt fält. Bourdieu (1985) definierar fält som en helhet av handlingar ur ett synkroniskt, strukturerat perspektiv vars egenskaper beror på deras position på detsamma fältet. Man kan tala om ett rum av kraftrelationer. De som "spelar" eller "strider" på fältet har en kunskap om dess immanenta lager. De spelare som har mer "kapital" (kunskap, makt) föredrar upprätthållande strategier. De pekar fram mot ett ortodoxt försvar av positioner medan de som har mindre av detta kapital pekar mot kätterska eller revolutionära strategier. Det kulturella kapitalet som utbildning ger tjänar ofta som ett socialt kapital med en särskiljande funktion.

Den mentala struktur som tas i bruk i den sociala interaktionen växelverkar med det yttre sammanhanget. Aktörer på fältet utformar olika slags disposition, en *habitus* som kan förklaras som vanetillstånd i kroppslig bemärkelse eller som

strategigenererande principer vid handling. Integreringen av tidigare erfarenhet fungerar som en matris vid varseblivning, värdering, handling.

Jag har valt att tala om den enskildas lärointrig som en av linjerna i hennes eller hans livsberättelse. Individens tidigare erfarenheter och hans uppfattning av begreppet kunskap, hans egna medvetna och omedvetna syften orienterar honom på olika sätt i läroprocessen och markerar en förståelsehorisont.

Metaforiska uttryck som att ”värja sig för nytt” (Greene 1972) uttrycker hur en individuell intrig kan exponeras som rörelser, inte enbart som ord. Intrigen som ett sätt för individen att rikta sig framåt eller att låta bli, bär inom sig en framtidsuppfattning.

En annan term som kan anknytas till intrig är ordet ”projekt” vilket används för individers handlingsplaner. I enlighet med Østerberg (1993 i Nygaard 1996, 152-157) ses verkligheten som en fakticitet inom människan, hennes existens och dess projekt. Hennes intentioner, kunskap och kunskapsanvändning synliggörs i dem. Genom sina handlingar överskrider hon situationens här- och nu-läge men orsaken föds i själva situationen.

### *Begrepp för närhet i fallstudien*

De performativa aspekter jag fokuserar på i fallstudien är kroppens närvaro i rummet, den muntliga förhandlingen och det kollektiva elementet i gemensamma processer. Det performativa är personligt och samtidigt allmängiltigt. Denna paradox möjliggör fokus på rörelsen och inte på enskilda aktörer. Den kroppsfenomenologiska förförståelsen presenterar jag i nästa akt.

Det transcendentala står för människans förmåga att överskrida det gällande, att förflytta sig till en metanivå i förhållande till sin egen värld (Tarasti 2004). Som skapande handling är transformation intertextuell eller som Bauman skriver (2004) en textuell transcendens av text.

Transformation i lärande är i den förståelsen något rörligt. För att beskriva detta performativt har jag markerat två nyckelbegrepp: *ja* och *nej*.

Improvisationspraktikern och teatersportinspiratören Johnstone (1996) och rörelseteoretikern Laban (Preston 1963) har bidragit till studien med begrepp för det kroppsliga. Det är en konkret befintlighet som aktualiseras. Detta att vara närvarande har sina konnotationer, som att vara där (och ingen annanstans) vilket är en förutsättning för deltagande och engagemang. Specificeringen scennärvaro kan förstås som fokusering, koncentration, kroppslig integration i den situation som råder.

Johnstone (1996) skriver om hur spontanitet och också originalitet hämmas när man medvetet går in för att vara spontan och originell istället för att låta saker och ting hända. Om man uppnår den öppenheten kallar han det för att säga ”ja” till situationen och dess bud. Improvisationsförmågan förutsätter detta bejakande. När man å andra sidan säger ”nej” blockeras situationen och man kommer inte vidare. Det vanliga sättet att blockera i samtal är att förkasta budet. En ifrågasättande attityd till situationen kan fungera som en spärr för förnimmelsen av den.

Turner (1982) framhåller hur reflektionen hämmar spontan handling. Förmågan att avhålla sig från att tänka efter är också en färdighet. Turner beskriver flow (flöde, flyt) som ett icke-reflekterande tillstånd där människan behöver avstå från sin eftertanke för att kunna ta emot impulser utifrån. Flytet är för figuren ett tillstånd där hon känner att hon hör ihop med omvärlden och för en stund inte upplever någon avskildhet. Avsaknaden av rytmiska avbrott är ett icke-dualistiskt tillstånd som innehåller både rumsliga och tidsliga aspekter. Självmedvetenhet och tvekan och känslan av att vara objekt för värdering utgör hinder för uppnående av flow.

Csikszentmihalyi (1996) beskriver den flexibla uppmärksamheten när man omedelbart tycks ”fatta vad det är fråga om”. Känslan av att vara i ett flöde förutsätter förlust av självmedvetenhet. När man är engagerad i det man gör och koncentrerar sig på det, och inte på sig själv, blir man så uppslukad av sitt handlande att man känner sig som en del av det. Författaren hänvisar till neurofysiologiska experiment som påvisar att koncentrerad uppmärksamhet kräver mindre ansträngning eftersom man avskärmar sig från andra stimuli. Flow beskriver känslan av rörelse utan synbar ansträngning. Det är ett viktigt konstaterande med tanke på den pedagogiska miljön. Det handlar om att deltagarna upplever att hotet försvinner i situationen. Där föds energin till att ägna sig åt själva lärandet. Att skapa mening blir då att ordna sinnets innehåll genom att samordna sina handlingar.

Jag lånar en vokabulär från rörelsepedagogen Rudolf Laban (i Preston 1963). Hans begrepp rum, tid, flyt och kraft är förenliga med studiens grundmetaforer. Kroppens synliga rörelser har en funktion som handlingspositioner. Jag använder termen *kraft* för en aktörposition (subjektroll) för figuren (den lärande). *Flyt*, i enlighet med både Turner och Csikszentmihalyi ovan, är figurens mottagande position. Begreppet flyt, flödet av repliker, hör hemma i den här dimensionen. Den anger ett litet sammanhang utan avbrott, som kan urskiljas i en diskussion. I Labans begreppsvärld står flödet för tillgång till känslor medan kraften kan relateras till personlig säkerhet.

*Rum* i den nära läsningen står för tänkande och kommunikation och *tid* för val och egna beslut. På det sättet kan metaforerna lokaliseras till aktuella situationer.

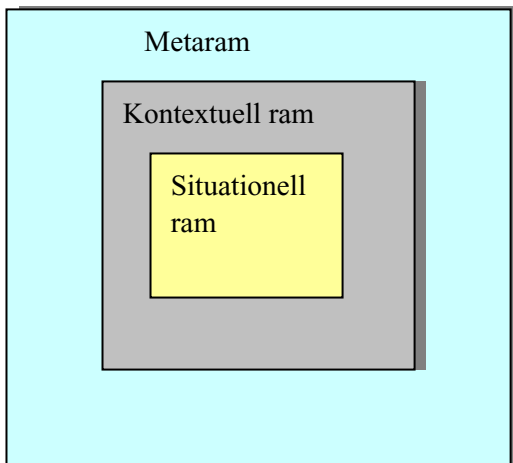
## 2.5 En vägledande tankemodell

Ett tankebygge har väglett mig i mitt utforskande för att förverkliga en abduktiv logik i läsningen. Avsikten med modellens struktur i studien har varit att bygga upp ett forskningsredskap i en pragmatisk ansats.

Inledningsvis några ord om motivet för en modell där jag jämför den med några andra ramanalysmodeller i en översiktlig presentation. Charles Chaplins replik om att livet är komiskt på avstånd och tragiskt i närbild, har förespeglat mig när jag gestaltat problemet lärande som text som en uppsättning frågor på olika avstånd från subjektet. Som metaforiskt uttryck anger det ett sätt att betrakta som en del av det som betraktas.

RUM

TID



FIGUR

FABEL

**Figur 2.** Studiens strukturella förståelseramar.

Ramanalysen (från Goffman 1986) som forskningsredskap bygger på situationell strukturering av händelser men möjliggör utvidgning och avgränsning av perspektiv. Modellen har jag förankrat tvärvetenskapligt där ramarna hämtar argument i olika diskurser. De förenas i ett valt aspektseende på kunskapsbildande som jag kallat det dialogiska.

Rammodellens fyra hörn av metaforer anger en förståelsehorisont utanför den struktur som kvadraten opererar inom. Den understryker ramarnas rörlighet. Avstånden har en bestämd funktion men ramarna står inte i ett absolut eller hierarkiskt förhållande till varandra utan har karaktären av tre boxar sida vid sida.

I forskningsuppgiften förenar jag närläsning och distanserad läsning av lärande som text som olika ingångar till texten. Ramanalysen strukturerar separata ramar för närhet och distans till den enskilda människan, vilket har varit ett centralt motiv för min egen modell.

Ett exempel på modell ger Illeris (2002). Han har tagit upp det han kallar lärandets tre dimensioner. Han kombinerar olika teorier, betonar komplexiteten i en process som omfattar både en yttre interaktion och en inre bearbetning. Hans modell inkluderar en kognitiv dimension, en psykodynamisk dimension och en socialitetsdimension. De exempel från skolvärlden som Illeris tar upp i den soci-

ala och psykodynamiska sfären gäller fenomen som missförstånd, störningar i omgivningen, bristande förkunskaper och attityder.

Dessa fenomen har jag sett som otillräckliga för att konkretisera lärande handling. Jag har velat gå ytterligare ett steg närmare själva händelseförloppet. Det ser ut som om det var hart när omöjligt att gå *framför* ”Piaget, Freud och Marx” (med hänvisning till den bok som hans artikel bygger på). Den dialogiska grundsyn som utgår från antagandet om livspraxis innebär i studien att det inte existerar något ”rent” lärande som idealbild där allt det som inte kan förliknas vid tankeöverföring faller utanför. Människan i tid och rum ”är där” med kropp och socialitet. Om lärande handlar om att leva är psykodynamiken och omgivningsfaktorerna en situationskontext där dialogen med omgivningen är oundviklig och utgör därigenom en läropotential.

Med en dylik utgångspunkt har det varit viktigt att rama in forskningsuppgiften på ett sätt som möjliggör en belysning av samband mellan det konkreta och det generella. Den kombinationen innefattar en motsättning som jag överbygger med att införa ett tredje, metaforiskt plan.

Motsättningen ligger i att transformationsprocessers läge i mellanrummet i ett interaktionistiskt (dialogiskt) perspektiv utesluter ett särskiljande mellan individuell handling och den kulturella basen. Jag resonerar kring problemet genom en jämförelse med en annan modell.

Cobbs och Yackels modell (1996, Cobb 1994; 1999 i Tynjälä 1999, 52-53) överbygger det individuella och det kollektiva genom att betona det interaktionistiska i människans handlande som mera autonomt än inom det strikt sociokulturella perspektivet.

I min modell är det den kulturella ramen som tids- och rumsbestämmer figuren i en kontext. Det konkreta sammanhanget för lärohändelsen är en organiserad pedagogisk verksamhet, som utspelar sig i en faktisk byggnad, i ett utbildningsprogram, i en miljö iscensatt av läroplan, schema, traditioner och inlärningskultur. Dessa element är socialt och pedagogiskt förankrade ramfaktorer för läroprocesserna.

Samhällets normer, skolans institutionella kultur bildar i Cobbs och Yackels modell dess yttersta ram. Den interaktionistiska ramen är den lins som klassrummens mikrokultur och ömsesidighet läses genom. Det minsta perspektivet, det psykologiska är det som tar fasta på individens handlande.

Modellen bygger med andra ord på liknande grundantaganden gällande lärande (som närmast motsvarar det utforskande lärandet, *tutkiva oppiminen* hos Lonka, Lipponen & Hakkarainen 1999, 2004). Det finns däremot olikheter i själva modellen.

Forskningsproblemet som presenterades i det första kapitlet framträdde på olika plan. De tre planen i modellen förlägger platsen för argumentering (retorikens

”topoi” eller ”loci”) på olika fält <sup>36</sup>. Det spatiala förhållandet som bygger på närhet och distans kan läsas i en bestämd ordningsföljd men sambandet i mitt modelltänkande är inte linjärt. Däri ligger skillnaden mellan de övriga modeller jag bekantat mig med som går *från* minsta enhet *till* största och tvärtom.

Det som är tydligt i alla ramanalyser är att man begripliggör enskilda händelser i större sammanhang genom inramningar som bibehåller kontakten med övriga ramar.

Faircloughs tredimensionella modell (i Winter Jorgensen & Phillips 2000) för diskursanalys är formad i ett system av ramar. Hans angreppssätt är en textorienterad sammankoppling av traditioner och framstår därför som ett centralt jämförelseobjekt. De tre traditioner som sammanförs är detaljanalys av lingvistisk art, makrosociologisk analys av social praktik (utgående från Foucault) och den tolkande mikrosociologiska traditionen (etnometodologi och samtalsanalys). Faircloughs (op.cit.) modell baserar sig på en kritisk diskursanalys av förändringsaspekter med syfte att klarlägga den diskursiva praktikens roll och bidra till mera jämlika maktförhållanden.

Diskussionen om diskurser i relation till diskursordning (summan av diskurstyper inom en institution eller social domän) faller utanför de forskningsfrågor jag ställer i den här studien. Det som är gemensamt i Faircloughs modell är uppfattningen om relevansen i att koppla konkret lingvistisk textanalys med frågeställningar som inte granskas på detaljnivå. Där hans fokus ligger på två dimensioner: den kommunikativa händelsen och diskursordningen, lägger jag fokus på ett betydligt mindre ambitiöst projekt. Mitt intresse för lärohändelsen som kommunikativ och för kunskapsbildande förenas i begreppet transformation. Läsningen i ett dialogiskt perspektiv (pilen genom figuren) har en förankring där metaforers dubbelhet understryks.

Genom att införa ett tredje plan har jag kopplat in potentiella tolkningsaspekter. Läsningen anger en bestämd form (ett språk) men är öppen till sitt innehåll. Fyrkantigheten i visualiseringen tillsluter inte gränserna för det potentiella i mellanrummet utan markerar dess funktion som ram.

De tre ramarna kan benämnas på varierande sätt beroende på ändamålet. För varje skede i processen att utveckla min egen variant av ramanalysen har jag använt något olika benämningar.<sup>37</sup>

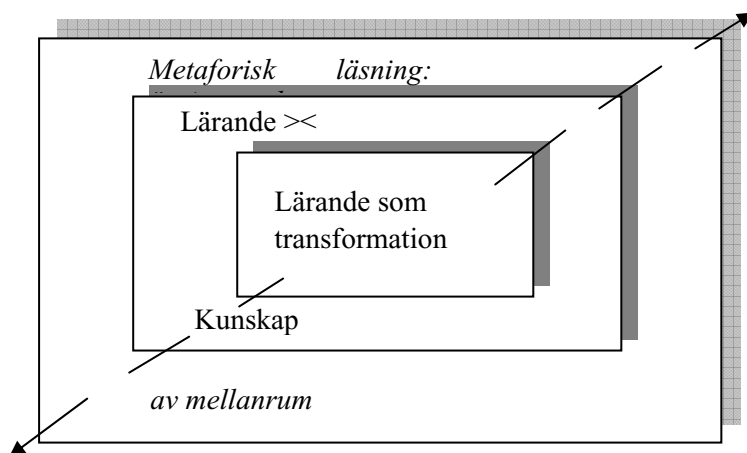
---

<sup>36</sup> En mental plats, en infallsvinkel, tankescheman för argumentering. Centralt hos Aristoteles men går tillbaka till tidiga retoriker som Protagoras, Gorgias och Isocrates. (Stanford Encyclopedia of Philosophy 2002) Togeby i Wolrath Söderberg (2003, 92, 109)

<sup>37</sup> Silius-Ahonen 2000.



*Antaganden formulerade i rammodellen*



**Figur 3.** Studiens tre antaganden.

I figur 3 formulerar jag antaganden om förhållandet mellan lärande och kunskap. Den minsta enheten i modellen visualiserar händelsen som aktuell situation. Den konkretiserar en kultur men står också som en text som uppvisar performativa kulturskapande drag. Lärande är förankrat i den fakticitet, de vanor och traditioner som jag för enkelhetens skull uttrycker som redan givna men inte determinerande gränser för personens handlingar.

Grundantagandet att människans lärande uttrycker livspraxis innebär att meningsskapande och orientering i tillvaron ständigt är aktuella frågor i skiftande sammanhang, också i formell utbildning (som här utgör situationskontext). Det har en indirekt förbindelse till begreppet kunskap genom det som jag valt att kalla personlig kunskap, produkten av lärande.

Den här studiens metaplan gäller dessa indirekta samband mellan kunskap och lärande, vilket jag läser metaforiskt med det dramapedagogiska nyckelbegreppet ”mellanrum” som en metafor för dubbelhet i det dialogiska perspektivet som griper igenom projektet.

Jag kommer till slut att summera upp den metaforiska läsningen genom de fyra grundmetaforerna i studien.

### *Tid*

Mänsklig handling förstås ur tre tidsaspekter, deltagande i nuet, orientering fram i tiden och meningsskapande i relation till det förgångna.

De tre dimensionerna kopplar jag dels till figurmetaforen, dels till rumsmetaforen.

Den förstnämnda är aktuell i begreppet historisk tid. Ricoeur (1993) aktualiserar två begrepp från Aristoteles, *mythos* och *mimesis*. Det förra fäster han vid handlingens intrigfunktion och det senare anknyter han till det rekonstruktivt återskapande elementet i berättande.

Rumsmetaforen (se nedan) indikerar en specifik spänning mellan de grekiska orden för kronologisk tid, *chronos* och en rumslig tidsförståelse, *kairos*. Sambandet mellan tid och rum kan jämföras med den temporalitet som Nyrnes (2002) anger som en av sina tre grundläggande koordinater i det hon kallar ”det didaktiska rummet”.

Utgångspunkten för begreppet tid i studien är att upplevd tid pekar mot människans meningsskapande intention och att den kronologiska tiden är ett livsvillkor. Den intressanta motsättningen är att människan berättar sin historia medan strukturella villkor skapar en situationers djupgrammatik som inte följer det syntagmiska spåret. I Bachtins (1935/1988) begrepp *kronotop* uttrycks sambandet dialogiskt.

För deltagaren i lärosammanhang är den upplevda tiden inte oavhängig den kronologiska tid som anges som villkor (schema, lektion osv.). Tidens tre dimensioner formar föränderlighetsaspekten i ett förlopp och därmed också den fabel som formas.

### *Rum*

Tre rumsliga dimensioner markeras, människans kroppslig-rumsliga handlande, formen för hennes handlande och kontexten som utgör handlingsramen. Rummet som fysiskt rum och psykosocialt utrymme och som metafor för det kontextuella, sociokulturella perspektivet antyder en motsättning mellan vetenskapliga traditioner.

Rummet för fält och domän är en diskursiv formation som kan avgränsas till klassrummet men har kvar sin markering av vissa givna villkor. De här interrelationerna utanför individen står i ett interaktivt beroendeförhållande till denne och skapar ett inre förhållande (Bourdieu 1985; Krüger 1994; Nygaard 1996).

Livsvärlden som människan bebor är ett (inte entydigt) begrepp där mänskligt liv inte tillsluts i objektiviserande termer. Överskridande i det polyfona, dialogiska rummet, baserar sig på deltagares samhandlingar på en gemensam arena där kunskap konstrueras.

### *Fabel*

Fabeldimensionen står för det narrativa i lärande. Lektionsinnehåll, läroämnen och discipliner har starkt narrativa komponenter. Lärostoff uttrycks i teman och berättelser. Läroplanen är en skriven text som anger en (medveten och omedveten) rådande kunskapsyn och fungerar som en kontextuell markör i lärohändelser.

Poetiskt har människans livsberättelse en existentiell beröringspunkt. Metaforen pekar mot den narrativa förmågan i människans handlande som nämndes under metaforen tid. I sitt personligt utformade narrativ ger människan mening åt de lärohändelser hon deltar i. På det sättet skapar hon läroberättelser av spridda händelser i en kontinuitet som framstår för henne som en intrig (i efterhand).

### *Figur*

Figuren är en benämning på deltagaren, agenten som aktör och aktant, det meningsskapande subjektet, människan av kött och blod. När forskarblicken kommer henne nära och studerar det performativa sker en första form av distansering till det personliga. Människans mest privata uttryck har ett drag av anonymitet i något som är gemensamt för ”människan”. (Merleau-Ponty 1962)

Det muntliga handlandet, människans röst där ekot av andras röster ständigt är närvarande (Bachtin 1988), konstituerar henne dialogiskt på ett sätt som påminner om den kroppsliga intentionaliteten i den redan levda kroppen (Merleau-Ponty 1999). Där kroppen markerar förhållandet mellan individen och den plats han befinner sig på, direkt, uttrycker förhållandet mellan rummet i betydelsen samhället och människans yttringar ett indirekt förhållande (redskapsfunktionen i den kulturhistoriska skolbildningen). Det här skapar en spänning mellan figurens retoriska och kroppsliga handlande.

### *Sammanfattning*

Kapitlet är format som en berättelse om en genre i expansion. De fyra avsnitten bildar en bakgrundanalys för min dramapedagogiskt förankrade läsning av lärande som text där fokus har legat vid diskursen ”drama som förståelseform”. Efter några nedslag i den moderna dramapedagogikens ungdom behandlade jag estetiskt betydelseskapande. I avsnittet där jag förenade ”gestaltaren” och ”praktikern” presenterade jag studiens analytiska begreppsapparat. Bakgrunden till det vägledande instrumentet för min läsart presenterades. Jag introducerade redskapet för att belysa lärande som text med dess ickelinjära samband mellan kunskapsbegreppet, lärande och meningsskapande. De fyra grundmetaforerna i studien, vilka fungerar som vägledande begrepp i akt II, beskrevs.



## Akt II Inventio

*And truth is always far away from reality.*

*(Stanislaw Jerzey Lec)*

Akt II består av två kapitel. I det första, Partitio, utgår jag från metaforerna rum, fabel, tid och figur, i den teoretiska referensramen för delstudierna. Uppdelande av argument hör till kännetecknen för det klassiska partitio (Hägg 2002, 217).

Det val jag har gjort, att göra en inventio (innehållet i referensramen) utgående från olika loci, kan synas motstridigt ur ett modernt kritiskt eller fenomenologiskt perspektiv. Ur ett postmodernt polycentriskt å andra sidan framstår valet inte som främmande. Min egen position som retoriker men inte ironiker motiverar vilka traditioner som argumenten hämtas i.

Det andra kapitlet, Elocutio, behandlar min metod med tonvikt på fallstudien Jag anknyter den till projektet som helhet och till litteraturstudien (den retoriska delstudien).



### 3. Partitio

*Kunskap konstrueras genom samarbete i en kontext.*

*(Olga Dysthe)*

Det framkommer i vinjetten att kunskapskonstruktion förstås som en verksamhet där människor åstadkommer något tillsammans. Uttalandet låter bekant, och det är ofta uttalat, men framstår som ytterst komplext. Kunskap, konstruktion, samarbete, kontext är relevanta teman för lärande men frågan gäller hur dessa hänger samman.

Synvinkeln i det första avsnittet, rum för lärande, avskiljer inte människan, tiden eller berättelsen ur sammanhanget. Den utgår från kontexten som ett komplex av kulturella byggstenar. I ett fabelmässigt perspektiv ses handling, process, rum och sammanhang som dimensioner i samma narrativ. Jag kommer att närma mig det sociokulturella perspektivet på lärande som en rumslik synvinkel.

Efter en presentation av det perspektivet exemplifierar jag ett specifikt fält. I det andra avsnittet går jag in på kunskapsindelningar som fabler om vad kunskap är, d.v.s. det som konstrueras. Det tredje avsnittet utgår från metaforen tid i relation till den lärande handlingen. Det fjärde avsnittet har fokus på kroppens handling, en aspekt på figuren som ger uttryck för en kroppslig-rumslik syn på människan och hennes handlingar.

#### 3.1 Rum för lärande

Det här avsnittet inleds med att jag specificerar orden ”rum” och ”kontext”. Därefter tar jag upp aspekter som är företrädda i ett sociokulturellt perspektiv på lärande.

Begreppet ”kontext” är i studien förankrat i ett socialantropologiskt perspektiv på lärande som har ställts som en motpol till en individuellt psykologisk synvinkel. Det latinska verbet *contextere* betyder att ”väva samman”. Den sociokulturella förståelsen av ordet kontext innebär att fysiska och sociala sammanhang är integrerade delar av läroaktiviteter, inte så att lärande *påverkas* av kontexten. (Dysthe 2001, 42, hennes kursiv)

Lärohändelsen särskiljs inte från sitt sammanhang. Kontext står inte för en container (Engeström 1996) runt lärohändelsen utan förstås som densamma. Kontexten inverkar inte ”enbart på kanterna” (Lave 1996) av situationen. Företeelser existerar inte isolerade, utan materiella ting och handlingar (artefakter) visar upp en sida av den omgivande världen.

Ett särskiljande av begreppen ”situation” och ”kontext” i studien ska därför förstås som en topologisk markering. Om situation reserveras för yttre förhållanden som kan uppfattas med våra sinnen, och ”aktuell situation” ytterligare en avgränsning i tid och rum som ett direkt upplevt socialt sammanhang (här lärohändelsen), ger kontexten det avstånd som möjliggör tolkning av skeenden (Westlander 1993) eller som i ett sociokulturellt perspektiv: en analys av dess (kultu-

rellt kodade) tecken. Läroprocesser, uppfattade som livsorienterande handlingar, ses inte som separerade från sitt sammanhang. Verkligheten utanför den pedagogiska händelsen tränger inte bara in i den utan är i sig ett faktiskt randvillkor.

Begreppet ”kontext” hänger samman med ett annat ord, kontextualism, som ett sätt att organisera verkligheten på makrosocial nivå. Begreppet förknippas med värden, traditioner, sociala och ekonomiska former, maktrelationer. ”Setting” motsvarar en organisatorisk nivå och ”situation” den sociala aktiviteten och dynamiken. (Poikela 1999)

I det sociokulturella perspektivet på lärande betonas ofta produkten av de lärande handlingarna som ett ändrat deltagande i vardagslivet. Bilden där enkla fakta neutralt förmedlas av lärare till elev uppfattas som en slags abstraktion (Lave & Wenger 1991, 47).

Dysthe (2001, 42-46) tar upp sex centrala aspekter av lärande i det företrädde sociokulturella perspektivet. De är följande: lärande är situerat, huvudsakligen socialt, distribuerat, medierat, handlar om ett deltagande i en praxisgemenskap och i ett språkligt sammanhang. Den centrala rumsliga aspekten på lärande i studien är att kunskapsbildande har en formningsaspekt. Formandet utspelar sig på ett gemensamt fält. <sup>38</sup>I Bourdieus (1985) relationella tänkande är rummet inte enbart ett socialt fält utan specifikt strukturerat av bestämda villkor.

Krüger (1994) betonar fältbegreppets objektiva karaktär. De existerande interrelationerna ligger utanför de enskilda individerna i ett system av yttre krafter men tar sig uttryck i deras habitus, i deras verbala och nonverbala praxis. Bourdieus begrepp habitus, där individuella liv återspeglar de fält där de utspelar sig, kan ställas i relation till *diskontinuerliga* aspekter av lärande.

I utbildningssammanhang finns det en dynamik mellan explicit och implicit kunskap som kan vara mer eller mindre ”styv” eller ”porös”. Den kontextuella grunden är basen för de orienteringar som bildar en miljö för lärande. Iscensättningen blir på det sättet en central del av studerandes läroprocess. (Raij, 2003)

Kunskapsområdet inramas av skolkulturen, en form av iscensättning. Vokabulären accentuerar det rumsliga perspektivet som både strukturellt och påtagligt. (O’Toole 1992)

Konsekvensen av den kontextuella synen blir, vilket Lave (1996, 7) betonar, att det förutsätts en ny förståelse. Det räcker inte att lägga till en teori om det situerade inom de kognitiva teorierna om lärande. Kontextuell förståelse pekar utåt, i en riktning mot de sociokulturella villkoren.

---

<sup>38</sup>Objektivism finns i en rent materialistisk syn på fältteorier. Dessa uppfattas då som metafysiska (se Brante 1980, 80–81) eftersom de bygger på idén om det gemensamma som något verkligt utan att detta verkliga kan reduceras till materiella element. Ett exempel på subjektivism är Kurt Lewins (1890–1947) fältteori där individ och omgivning utgör ett psykologiskt fält. För människan är hennes miljö det livsrum hon lever och handlar i relation till (Saugstad 2001, 148–149). Mead (1967, 72) använder begreppet fält som en intersubjektiv kategori.



Lave (1996, 17–22) särskiljer utgångspunkterna för kontextuellt lärande i två huvudsakliga kategorier: aktivitetsteorin (verksamhetsteorin) och en fenomenologisk-etnometodologisk inriktning.

Den senare inriktningen intresserar sig för den mellanmännsliga interaktionen, för muntliga inlägg och tystnad, för förhållandet mellan figur och bakgrund. Den förra utgår från en nondeterministisk marxistisk analys. Den tar inte sats i individens intentioner utan ser meningsskapande som ömsesidigt konstruerad utgående från historiskt konstituerade konkreta relationer, d.v.s. aktivitetssystem.

Engeström (1987) ser aktivitetsteorin som en kritik mot synen på individens utveckling som något spontant och okontrollerbart, och där lärandet uppfattas som en individuell kognitiv aktivitet. I den kulturhistoriska traditionen är kunskapskonflikten som initierar lärande relaterad till verkliga motsättningar mellan individ och samhälle. Den mänskliga aktiviteten strävar efter att överbrygga dessa motsättningar genom att skapa nya verktyg eller verksamhetsmodeller.

Det som särskiljer de traditioner som Lave nämner, är uppfattningen om mediering och förståelsen av ordet ”social”. Skiljelinjen går här mellan ett grundantagande som bygger på existerande objektiva strukturer och ett där världen ses som konstruerad av individen. Där det ena synsättet betonar *människans* liv i historien, betonar den andra hennes liv *i historien*.

Chaiklin (1996) särskiljer ordet ”social” som interaktionens sfär, från ”samhällelig” (societal) som institutionernas och traditionernas strukturella sfär. Konsekvensen av denna dubbelhet skönjs i den sociokulturella syn på lärande. Det sociohistoriska sammanhang där praktik sker och utvecklas särskiljs inte från det situerade lärandet.

I själva verket understryker Chaiklin, liksom andra kulturkritiskt förankrade teoretiker, omöjligheten i att förena de två traditioner som Lave särskiljer. Enligt ett aktivitetsteoretiskt tänkande är fokus på den omedelbara situationen otillräckligt. Den här frågan har jag tangerat i samband med det kritiska uppdraget i kapitel 1.2.

### *Problembaserat lärande som händelsetext*

Problembaserat lärande presenteras i studien som ett exempel på en iscensättning av lärande i utbildningssammanhang med speciell relevans i den högre utbildning som har ett yrkesmässigt intresse.

Avsikten är dels att beskriva en empirisk kontext för lärohändelsen. Dels finns det i konceptet ett rumsligt tankemönster som inte alltid kommer fram när man för en diskussion om problembaserat lärande (PBL).

PBL bygger på en uppfattning om lärande och kunskapsbildning som sammanbundna i en fysisk, psykologisk, social, kulturell kontext. Poikela & Poikela (2003) lyfter fram sammanhang för iscensättningen av problembaserat lärande. De epistemologiska grunderna utgör en sådan kontext, läroplanen en annan och yrkestillväxten en tredje.

Jag kommer först att anknyta till epistemologin. Efter det anknyter jag kort till läroplansfrågan och till slut till den deltagande aspekten i relation till yrkestillväxten.

Epistemologin i PBL har förankring i såväl konstruktivism, situationalism, erfarenhetsbaserat lärande som kontextualism (Poikela & Nummenmaa 2003). Den teoretiska byggsten som kraftigast bryter igenom de divergerande, ovan nämnda utgångspunkterna, är sociokonstruktivismen.

Det är betoningen av aktivitet och samtal, som ingredienser i en interaktiv läroprocess, som ligger bakom användandet av det begreppet (Havu-Nuutinen 2002). Influensen från pragmatisk kunskapsteori och Giambattista Vico<sup>39</sup> är här central. Mänsklig handling och språkets betydelse i kunskap som en kollektiv produkt särskiljer den sociala konstruktivismen från den kognitivt orienterade individuella. (Tynjälä 1999)

Sociokonstruktivism används således både inom den etnometodologiska förståelsehorisonten och den sociokulturellt förankrade. Winter Jorgensen & Phillips (2000) använder sig av begreppet konstruktionism för den senare. Kunskapsbegreppet ses som historiskt förankrat och föränderligt. Med begreppet ”konstruktionism” avses en kritisk inställning till självklar kunskap. Man vill markera en syn på historisk och kulturell specificitet (kontingensfaktorn, det kunde ha varit annorlunda).

Deltagande i en social kulturell praxis tar sig uttryck i förhandling vilket innebär ett handlandet ingår i en diskurs. Betonandet av sambandet mellan kunskap och sociala processer bygger på ett sociokonstruktivistiskt och konstruktionistiskt antagande. De världsbilder som konstrueras, konstruerar i sin tur handlingar. Det som uppfattas som sant får en konkret social konsekvens. (Winter Jorgensen & Phillips 2000)

Synen på lärande i kunskapssyner förknippade med konstruktivism har flera gemensamma utgångspunkter. Redan konstruktions-metaforen innebär att den traditionellt empiristiska epistemologin ses som otillfredsställande. Den pragmatiska synen på sanningsbegreppet kännetecknar synen på konstruktion. Därigenom blir frågan om betydelser mera angelägen än att leta kausala samband. Alla inriktningar av konstruktivism som är aktuella för PBL ser läroprocessen som kreativ och reflektiv.

Skillnaderna i syn kommer fram i kunskapsfrågan. Tynjälä (1999) lyfter fram Prawats indelning från år 1996 som markerar skillnaden mellan den moderna och den postmoderna synen för förhållandet mellan människa och värld. I en dualistisk syn ställs andra frågor än de som ställs när det subjektiva och det objektiva inte ses som absoluta kategorier. Om kunskap är en social konstruktion ägs den inte enbart av individen.

Lärandet handlar om att aktivt ta mening. Säljö (2000) framhåller att det är genom att kommunicera man ger meningsanbud. Att tänka i grupp är att delta i ett

---

<sup>39</sup> Giovanni Battista Vico (1668–1744) professor i retorik vid Neapels Universitet.

gemensamt tänkande. Kan man samtala kan man samtänka. Med ett parallellt språkbruk: det handlar om att förhandla.

I det perspektiv som studien företräder är det rumsligheten i samtänkandet som är betydande för lärande. Det som är centralt är att kognitionen sträcker sig utöver individen och innefattar andra människor och artefakter. Distributionen sker i gemenskaper där flera personers medverkan bidrar till kunskapsproduktionen.

Det som jag vill lyfta fram här är dessa aktiviteters läge i den gemensamma sfären. Kunskapskonstruktiva handlingar förläggs inte i den privat individuella utan i det intersubjektiva samtänkandet. Med det metaforiska språkbruk som jag använder i studien uttrycker jag det så att handlingarna sker i mellanrummet.

### *Läroplan*

Ett kännetecken för det sociokulturella perspektivet är synen på lärande som olika betydelseskapande aktiviteter. I praktiken innebär det för den lärande individen att hon tillägnar sig mening genom att hantera de aktiviteter där just denna mening gäller. (Säljö 2000)

Med den dolda läroplanen avser man dels dolda mekanismer i samhällskulturen, dels mekanismer i det pågående skeendet. Den öppna (formella och formulerade) läroplanen anger mål och innehåll. Struktureringen av tid i terminer, kurser och lektionspass hör till den aktiva påverkan som ramar in det lärande som sker i situationen. Deltagarna skapar en inramning åt texten (Engdahl 1986, 165) och där ingår läroplansmål och hela den pedagogiska iscensättningen.

Synen på läroplanen som en berättelse (fabel) tar fasta på en retorik samt riktar sig framåt mot önskade mål, och avspeglar en bildningssyn och därtill medierar i ett nu. Den berättelsen ger uttryck för en utbildningsepistemologi, implicit och explicit. Krüger (1994) hänvisar till Popkewitz, som framhåller att den här typen av social epistemologi upprätthåller specifika värden för de aktörer som är involverade. Läroplanen blir ett uttryck för en frusen ideologi.

Läroplanens medierande betydelse är speciellt stark i form av implicita antaganden. Läroplansteorier är därför betjänta av att förstås som resonemang kring praktiska frågor. Det är en logik som framhållits av bl.a. Westbury & Wilkof (1978) och av Reid (1994). Jag diskuterar inte teorierna närmare men nämner den praktiska relevansen av en dylik syn. Discipliner som utgör innehåll för läroplaner formar dem i hög grad, vilket försvårar det praktiska resonemanget kring lärande.

Ett behov av att identifiera yrkeskunnande som avgränsade kunskapsområden i och med en akademisering av professioner har vuxit fram (Dahlgren 1993). Speciellt vid övergången till nya utbildningsprogram (och övergången till yrkeshögskola från institututbildning i Finland) har PBL-konceptet aktualiserats.

En PBL-läroplan kännetecknas enligt Poikela & Nummenmaa (2003) av tre huvudsakliga faktorer: För det första att undervisningen organiseras kring problem som är relevanta för lärande och inte kring enskilda discipliner. För det andra att metodiken omspannar smågruppsarbete, självstyrt lärande, ett kritiskt

förhållningssätt till kunskap och ett befrämjande av självvärdering och livslångt lärande. För det tredje betonas en läromiljö där studerande står i centrum. Man eftersträvar i konceptet en helhetssyn, träning i samarbete och kritisk värdering av inhämtad kunskap (Dahlgren 1993). Jag ska exemplifiera något av läroplansproblematiken.

Det är inom den medicinska utbildningen (med gamla anor) där PBL i ett internationellt perspektiv haft det största inflytandet under de senaste 30–40 åren (Colliver 2000). Colliver uttrycker sin pessimism gällande studier av evidensen i problembaserat lärande på grund av det han kallar, dess svaga teoretiska bas.

Norman & Schmidt (2000) kommer med motargument utgående från motsvarande (naturvetenskapliga) paradigmen och föreslår ytterligare experimentell forskning. Författarnas utgångspunkt som PBL-förespråkare ligger i psykologisk kognitivism.

Maudsley (1999) kritiserar den dikotomiska grunden i det naturvetenskapliga paradigmet ovan. Hon skriver att kritiskt, reflektivt, kreativt och sensitivt tänkande inte så enkelt manifesterar sig i enskilda fakta och att de därför i paradigmet ovan betraktas som ”värden”, vilket problematiserar den epistemologiska grunden för konceptet PBL.

Det problematiska är att om epistemologi och utbildning blandas samman så att det som är sant i disciplinens diskurs blir sant för uppbyggande läroplan är man tillbaka i det ämnesdidaktiska tänkande som konstruktivismen redan har utmanat.

Ropo (1992) skriver om läroplansstrategier i relation till livslångt lärande. Han betonar lärande som blivande kunnande, på väg mot en färdighet, en vilja och en beredskap. Läroplanen fungerar som ett redskap för att förverkliga en medverkan i ett förändringsarbete genom förmågan att bearbeta och analysera olika fenomen i yrkesvärlden. Lärande som inte handlar om att fylla luckor förliknas vid en livshållning. Läroplanen kunde få – men har det inte alltid – en aktiv betydelse i ett försök att skapa en ny lärokultur.

Barrows, som introducerade ett utbildningsprogram förverkligat som problembaserat lärande vid medicinska fakulteten vid McMasteruniversitetet i Kanada vid slutet av 1960-talet, hade som centralt motiv att överbrygga klyftan mellan undervisning och yrkesliv. Tanken var att verklighetsanknutna fall skulle leda in läroprocessen på det som studenterna faktiskt behövde kunna när de mötte dessa fall i praktiken. Istället för att studera teorin som en abstrakt och särskild del ville man se den i relation till kommande verklighet. Den ledda gruppprocessen uppfattades alltså inte enbart som en metod utan som ett uttryck för en undervisningsfilosofi. En tvärvetenskaplig, studentcentrerad yrkesutbildning skulle skapa en ny grund för den aktuella yrkesverksamheten. Man skulle välja verklighetsanknutna situationer som utgångspunkter för att igångsätta läroprocesser. De valda problemen skall fungera som impulser och fokus för lärande (Boud & Feletti 1999).

### *Deltagande i utbildning som yrkestillväxt*

I studien är det ett utsnitt ur ett formellt utbildningssammanhang som kommer att exemplifieras empiriskt. Därför tangerar jag yrkesutbildning som kontext utan att gå närmare in på den specifika yrkeskontexten som aktualiseras i fallstudien.

Det problembaserade lärandet förverkligas i ett utbildningsarrangemang som söker sin grund i en föränderlig yrkesverklighet. PBL handlar om att organisera undervisning så att den betjänar utbildningsmålen. I den tankegången ligger en syn på lärande, på arbetslivet och på planering, organisering och uppläggning av undervisning och utbildning. Därigenom öppnas dörrar som ofta hålls stängda i mer traditionell undervisning. En av dem handlar om kunskapskonstruktionen som både individuell och kollektiv. En ledande tanke i PBL har varit att studerande tillsammans bearbetar kunskapsproblemen och frågeställningarna och diskuterar sig fram till olika sätt att tackla dem. Eftersom man i arbetslivet i stor utsträckning organiseras i team, professionellt och multiprofessionellt, har man ansett att den här typen av samarbete också borde tränas upp under själva utbildningen. (Silius-Ahonen, 2000: Arcada-manual)

Yrkesutbildande undervisningsprogram baserar sig i regel på en analys av kommande arbetsuppgifter. Ropo (1992) kritiserar det önskebrunnstänkande som här uppstår i läroplansarbetet. Allt som studenten önskas kunna och känna till läggs in i planen. Det leder inte bara till en problematik kring mängden av kunskapsstoff utan också kring metodiska frågor.

Det blir nödvändigt att erbjuda studenterna utmaningar under utbildningen för att de ska få beredskap för ständiga förändringsprocesser. Avsikten är att sporra studerande till att skapa strategier för att möta den verklighet som finns i arbetslivet. En tonvikt på problemlösning, ifrågasättande av färdiga modeller och innovation aktualiseras. Verkliga problem ska understöda studentens yrkesmässiga tillväxt. Den sker inte utan studentens eget ansvar för sitt lärande och hans eller hennes aktiva roll i själva läroprocessen. Själva grupprocessen behöver tas tillvara i kunskapskonstruktionen för att möjliggöra detta. Lärandets situationalitet framstår som en utmaning för den rådande lärokulturen. Ropo (1992) rekommenderar att frågor om lärosituationer och den omgivning som dessa förverkligas i, ska förstås som delar av själva läroplanen.

Det specifika yrkeskunnande som eftersträvas i det utbildningsprogram där den empiriska delstudien är gjord kunde betecknas som handlingskompetens. Madsen (2002, 236) framhåller hur det mellan att ”vilja” och att ”kunna” ligger ett kritiskt förhållningssätt som avspeglar den etiska dimensionen.

När man betonar kunskapens uttryck i form av kunnande accentueras rumsligheten. Kunskap existerar i olika praxiskollektiv (Lauvås & Handal 2001, 105). Rumsligheten, som en förening av inre och yttre rum, formar förståelseformer i relation till det sammanhang där kunnande har utvecklats.

Det fysiska rummet står i dialogförhållande med situationens övriga villkor i lärosituationen. Ett exempel på detta är varje uppgift som utförs i klassrummen. De kan inte kopplas ur sitt sammanhang fastän dekontextuell praktik har långa

traditioner i skola och utbildning. Omgivningen (rummet i vid och snäv bemärkelse) har didaktisk betydelse i lösningen av uppgifter. Beskrivningar av verkligheten räcker inte. Carlgren (1999, 23) betonar lärosituationernas situationella nycklar. "De (eleverna) lutar sig alltid mot den kontext som finns tillgänglig" De faktiska aktiviteterna strukturerar en praktik som är lärandets grundläggande beståndsdel.

Enligt Poikela (2003) krävs för den enskilda individens tillgänglighet till och förståelse av information ett mentalt arbete av observationer, muntlig förhandling kring begrepp, experiment. Utan elaborering förblir sfären, i sin virtuella informationsform, potentiell som kunskap, men ännu inte realiserad.

Att uttrycka sig och att behärska begrepp är handlingar som har en retorisk funktion. Från en mer perifer position närmar sig den lärande individen centrum av aktiviteten med ökad, mångsidig delaktighet i det sociala sammanhang hon befinner sig i. Det situerade lärandet, situated cognition, handlar om individens tillgång till den deltagande strukturen som finns i det aktuella sammanhanget. Tillgången sker gradvis som en rörelse och är kännetecknet för den speciella typ av social praxis som Lave och Wenger (Lave & Wenger 1991) kallar LPP (legitimate peripheric participation).

Det innebär att strukturella aspekter erövrar i de språkliga processer som för individen närmare händelsernas centrum där förhandlingen om betydelse och utbyte av värden pågår.

Ett exempel på uteslutande ur en gemensam praxis är ett språkbruk som skiljer åt experter och noviser. Att långsamt erövra begrepp och termer hör ihop med en lärande strategi både i formella och informella utbildningssituationer (som arbetsplatser). Att inte förstå vad andra säger kan få en individ att stanna i en perifer position.

Volanen (2003, 36-41) formulerar kärnan i yrkeskunnandet som det sociala tillstånd där fakta deklarerar, mål uppställs och där ett vackert slutresultat är möjligt. Den som åstadkommer det här kunde kallas experten, hantverkaren, producenten. Hans kunnande tar form i en situation där uppgiften inte är lösryckt. Den utgångspunkten är ett centralt ställningstagande för relevansen av det estetiska betydelseskapandet utanför konstaren. Vad som däremot är problematiskt är polariseringen av praktisk och teoretisk kunskap. Volanen särskiljer tre former av lärande: learning by doing, learning by making och learning by being. Han särskiljer de två första som "reproduktion" och "produktion", något som jag inte diskuterar närmare. Det centrala budskapet uttrycks i finsk språkdräkt som "taito-oppin haastaa tietäminen".

Författaren framhåller att yrkeskunnande är en kunskap eller färdighet som är anknuten till tid och plats till åtskillnad från det teoretiska vetandet. Den här åtskillnaden ger uttryck för den dikotomisering av kunskap som präglar utbildningsdomäner.

Det kroppsliga förstås i den här studien däremot som konkret handling där inte "making" eller "doing" förverkligas utan det situerade "being". Därigenom förläggs det situerade inte till den referentiella sfären som en abstrakt utsaga utan i

handlandet. Det ställningstagandet baserar sig på synen på betydelseskapande som utforskande handlande.

### 3.2 Kunskapsfabel som produkt av lärande

När människan går i dialog formar hon berättelser. Det här avsnittet tar fasta på indelningar av kunskap som skapar en berättelse, inte bara av kunskapsstoffet, utan om detsamma.

Jag inleder med Aritoteles klassiska indelning och presenterar sedan några moderna indelningar av kunskap. Till slut lyfter jag fram begreppet rationalitet som den form av förståelse som individen tar i bruk i sina lärande handlingar.

Aristoteles (1988) indelning av kunskap i *episteme*, *techne*, *phronesis* kan för-  
enklats uttryckas så här:<sup>40</sup>

Episteme står för en teoretisk-vetenskaplig kunskap där man ser inhämtande av kunskap som en rationell eller empirisk väg till fakta. Den uppnådda kunskapen är sann och korresponderar med verkligheten. Den här synen på evig och oföränderlig kunskap är igenkännlig i den kunskapsteoretiska dualism som varit företrädande i modern tid sedan 1600-talet.

Enligt Aristoteles (1988) är det, det oföränderliga och det bevisbara som tillhör vetandet. Visdom innebär vetande och insikt om det mest värdepfulla, svåra och t.o.m. gudomliga ting. Den gäller inte det nyttiga eller det praktiska och produktiva, det goda eller onda, utan det sanna eller falska.

Aristoteles (op.cit.) formulerar två former av praktisk kunskap, varav den ena, *poiesis*, hänger ihop med *techne* medan den andra, *praxis*, hör samman med *phronesis*. Den förra formen är knuten till skapande och framställning av produkter, både materiella och andliga. Den praktisk-produktiva kunskapen ses som avskild från den sanna, berättigade tron, episteme, i och med att den utgår från människans handlingar. *Techne* särskiljs likaså från *phronesis* genom att det tillverkande intellektet inte behöver ansvara för själva syftet. Den kunnighet som här krävs uttrycks i konst, hantverk och retorik (Gustavsson, B. 2000). Enligt von Wright (1988) är den *logos* som ligger till grund för *techne* kannedomen om de rationella principer som den utförande, ”teknikern” tillämpar i sitt arbete.

*Phronesis*, den handling som har sitt syfte inbyggt, kallar Gustavsson, B. (2000) praktisk klokhet. Nussbaums *practical reasoning* översätts av Zivkovic<sup>41</sup> till praktisk vishet, medan formen i Ringboms översättning är klokhet vilka här kombineras. Praktiskt förnuft är ytterligare en benämning.<sup>42</sup> *Phronesis* innehåller den etiska kunskap som behövs för att utföra goda handlingar och fatta goda beslut. Det som här krävs är ett gott omdöme. Om episteme är ett vetande som gäller det oföränderliga är den fronetiska kunskapsformen relaterad till olika föränderliga faktorer.

<sup>40</sup> Se också Flyvbjerg 2000; Gustavsson 2000; Nussbaum 1996, Ricoeur 1993, Wolrath Söderberg 2003.

<sup>41</sup> Nussbaum 1996 översatt av Zivkovic, Aristoteles 1988 översatt av Ringbom.

<sup>42</sup> Ricoeur 1993 översatt av Fatton, Kemp och Kristensson.

Flyvbjerg (2000) beskriver *techne* som den praktiska rationaliteten medan han kopplar *phronesis* som *praxis* till det kritiska synsättet. Den praktiska klokheten var för Aristoteles förknippad med etik och politik. Den antika uppfattningen om den harmoniska staten och om dygderna i relation till samhällsklasser försvårar en direkt jämförelse. I enlighet med von Wright (1988, 27) ”är vår syn och deras på viktiga punkter inkommensurabla”.

Sedan Polanyi (1958)<sup>43</sup> myntat begreppet ”tyst kunskap”, har en ny skiljelinje framträtt i fråga om kunskapsformer: den uttalade och den outtalade. ”Tacit knowledge” beskriver ett handlande och ett igenkännande utan att man kan beskriva det med ord. Den uttalade kunskapen kallar han ”focal knowledge” och skillnaden dem emellan är funktionell (pragmatisk). När fokus läggs på en införstådd kunskap är den inte längre tyst. All uttalad kunskap förutsätter den andra, den tysta formen. Den föds i traditionen, i upprepningen.

Gränsen mellan tyst och uttalad kunskap är svår att dra. Det finns drag av det tysta i all kunskap medan ingen form är totalt tyst. En risk med gränsdragningen är att den uttalade kunskapen översätts som den teoretiska, medan den praktiska förblir i tystnad. Eftersom det teoretiska kunnandet sedan antiken haft en uttalat högre status i samhället har det lett till att man inte alltid uppmärksammat lärande aspekter i själva handlandet. Den kunskap som inte värderas i ett sammanhang är inte bara tyst utan också tystad. Det som kan omsättas i regler och förmedlas i teoretisk form brukar värderas högst (Kronvall, Olsson & Sköldborg 1991).

Burnard (i Poikela 2003) delar in kunskap i tre slag: propositionell, praktisk och upplevelsebaserad. Den propositionella påståendekunskapen kommer under utbildning till uttryck i de teorier och modeller som agerar lärostoff. Den praktiska kunskapen fungerar som mål för de färdigheter som skall uppnås. Upplevelsekunskapen har samband med den personliga aspekten, där Burnard hänvisar till den tysta kunskapen. Den här indelningen har haft en stor genomslagskraft och format tre skilda domäner där många aspekter i konstruktion av kunskap förblir i det fördolda.

Blacklers indelning är mera nyanserad. Hans kunskapsformer kallas *embrained knowledge*, *embodied*, *encultured*, *embedded* samt *encoded knowledge*<sup>44</sup>. Den kodade kunskapen står för en referentiell (propositionell, påståendekunskap, se ovan). Förankrad kunskap baserar sig på såväl de faktiska faciliteter, resurser och rutiner som står till buds, som på specifika organisatoriska roller. Den införlivade kunskapen och den förkroppsligade kunskapen förstås som individens subjektiva.

Indelningen är relevant för att särskilja personlig kunskap från opersonlig. Men den är problematisk då införlivad (referentiell) kunskap särskiljs från förkroppsligad. Kulturell kunskap som gemensam för individen och samfundet är ändamålsenligt som begrepp för att förstå det rumsliga i i personlig kunskap.

---

<sup>43</sup> I Lauvaas & Handal 2001.

<sup>44</sup> I Poikela 2003



Symbolisk kunskap finns förankrad i kulturen och omfattar såväl subjektiva som objektiva element. Till de senare kan man räkna artefakter och redan befintlig, kodad, begreppslig kunskap. Individer och kollektiv bär med sig den här formen av kunskap i den kontinuerliga processen på individuell och organisatorisk nivå. Den kulturella kunskapen är en gemensam arena för det individuella och det kollektiva och baserar sig på interaktionen mellan de bägge sfärerna. Det centrala för att förstå lärande är begreppet potentiell kunskap. (Poikela 2003)

Beskrivning av yrkeskunnande som finns i olika praktiker visar prov på hur samfunden producerar och upprätthåller tema symbolisk kunskap. Distributionen som sker i skolsamfund har högre eller lägre grad av ömsesidighet med de fält där de yrkeskunniga kommer att arbeta. Också synen på vad som är eller inte är kunskap kan skilja sig mellan de olika samfunden. (Tynjälä, 2004)

Pramling Samuelsson & Sheridan (1999) hänvisar till Carlgrens indelning av olika kunskapsaspekter: dess konstruktiva, dess kontextuella och dess funktionella aspekt och till hennes indelning i *former*. Formerna är fakta - förståelse - färdighet och förtrogenhet. Den sist nämnda formen ses som interaktivt knuten till tänkande och känslor och andra människor, som ett sätt att begripa världen. Det handlar om att uppfatta innebörd, skapa mening. Faktakunskapen ses som en av förståelsens byggstenar.

Förtrogenheten står för kunskap som omdöme, den som kan förknippas med den aristoteliska formen *phronesis*. I beslutsrepertoaren ingår den som en deliberativ kompetens (Pörn 1992).

Förtrogenhet som kunskapsform tas i bruk för att rikta sig mot något. Med orienteringskunskap bildas och rättfärdigas mål och vägval. En dialog uppstår där avsikter och skäl kan värderas och vägas mot varandra. Människor orienterar i och som del av ett sammanhang. Ingen överblick är fullständig, den är oavslutad för kunskapsbildningen har en dialogisk struktur. En orienterande överblick är knuten till både förtrogenhet och förståelse, och den ger mening åt ett komplext område. Ett nyckelbegrepp eller en metafor kan ge sammanhang. Kännetecknande är skapandet av helheter. Då har man hjälp av fantasin. Den får en att känna igen vad situationen påminner om i ens erfarenhetsvärld. (Molander 1993)

Det är den konstruktiva aspekten som gör omvärlden begriplig för den enskilde. Konstruktionsverktyget förändras i och med att kunskapsformerna är föränderliga under tid. Frågan vad som är relevant kunskap är en kulturell, inte en universell markör. Carlgrens kontextuella aspekt förankrar lärandet i ett konkret sammanhang som blir delar av själva kunskapsstoffet, som en formande aspekt. Den funktionella aspekten gäller hur väl kunskapen kan användas som redskap för att lösa praktiska och teoretiska problem.

Intelligensen bär på en tyst men passionerad koefficient (Polanyi, 1978, 365). Det är den som integrerar olika delar av intryck av material till något som kan gestaltas fokalt. Förlitandet på något som kan fungera som redskap finns i alla intellektuella handlingar. På det sättet är det svårt att avskilja upplevelse från den erfarenhet som leder till att kunskap konstrueras.

### *Rationalitet*

Konstruktionsverktyget som individen har tillgång till när han hanterar information benämner jag rationalitet. Jag hänvisar inledningsvis till Habermas rationalitetsintressen. Habermas hör till dem som har kritiserat en smal, instrumentell rationalitetsuppfattning (Anttila 1996). Hans kunskapsintressen är en indelning i former som bygger både på rationalitet och en förening av teori och praxis (Lauvås & Handahl 2001). Dessa intressen kan sägas utgöra rum, loci eller topoi, där argument lyfts fram till värdering i förhållande till sin egen logik.

Målrationalitet som står för en resultatorientering brukar också kallas teknisk eller teknokratisk rationalitet. Det effektivitetstänkande som råder i samhället och inom utbildningen är präglad av den här typen av förnuft. Precis som den gängse vardagsuppfattningen om kunskap har varit "episteme" har begreppet rationalitet förknippats med den här formen. Den är funktionell i sammanhang där målet är entydigt. Erfarenheter i situationer som kräver snabba beslut frammanför den här formen, där den visar sin styrka.

Det yttre rummet blir däremot snävt i betydelsen föga förhandlingsbart utrymme. Det inre rummet blir likaså smalt när människan inte behöver bolla mellan alternativ eller ta i bruk sina reflektiva resurser. Ett problem med den här formen är att det finns så liten entydighet i en tve- och mångtydig värld, en värld som bebos av flere röster. Kunskaper inom det tekniska intresset brukar kallas instrumentella. De är medel för överlevnad och kontroll över livsvillkoren.

Parker (1997) kritiserar den här typen av rationalitet. Den står för ett tänkande som följer ett spår där förhandlingen begränsar sig till att diskutera metod och medel. Den deliberativa praktiken skulle förutsätta en förhandling där man interaktivt definierar själva målen i den kontext som föreligger.

Den kommunikativa rationaliteten är inte lika endimensionell som den tekniska. Verkligheten som tolkningsbar, som en arena för meningsskapande och förståelse, framträder i sin brokighet. Det som är centralt i den formen är betydelsefullheten ur de enskilda aktörernas synvinkel (vettighetsaspekten). Det praktiska intresset är ett deltagarintresse, grundat i den sociala samexistensen. Rationaliteten skapar då en arena för kunskaper som prövas i dialog för att orientera i handling och beslut.

Habermas (1996) kallar de interaktioner för kommunikativa där deltagarna koordinerar sina handlingsplaner i samförstånd med varandra. I explicit språkliga förståelseprocesser uppstår giltighetskrav som aktörerna reser, precis som de reser sanningskrav om det gäller andra företeelser. I en kommunikativ handling motiverar deltagaren rationellt den andra till följande handling, det handlar inte om "empirisk påverkan". Habermas betonar det ömsesidiga i kommunikationen. Det är det kommunikativa handlandet som skapar möjlighet till dialog.

För att lärande i dialog ska innebära att deltagarna lär sig av varandra i ömsesidighet, är öppenheten inför "den andre" en av dessa premisser. Habermas (op.cit.) framhåller att talaren får en lyssnare att ta emot en utsaga utifrån en koordinationsskapande garanti, ett slags infriande av vissa grundläggande krav. Hon kan göra det diskursivt med att ange grunder, men sin trovärdighet (med

andra ord: ethos) kan hon visa genom de konsekvenser hennes handlingar medför. (Habermas 1996)

Kritisk rationalitet fungerar som en orientering och en särskild kunskapsform där förnuftet råder för att förverkliga ett emancipatoriskt intresse. För att komma bort från givna ramar krävs det ideologikritik och radikal upplysning. Om kritiken får ensamrätt kan rummet däremot präglas av en provokativ anda. Molander (1993) kritiserar den radikala kritiken för att den spränger dialogens ramar. Den har ofta en dramatisk struktur som blottar sprickor utan försök att lappa ihop dem. Om det kritiska utspelet syftar till en dialog fungerar, enligt honom, kritiken däremot orienterande.

Den kritiska rationaliteten har ett uppdrag att problematisera och analysera den mångdimensionella verkligheten. Den går vidare i situationer där överenskommelsen ges ett epistemiskt värde och anbud godtas utan att problematiseras. I sammansatta och mångbottnade frågor kan det vara angeläget att inte uppnå enighet. Diskursen som ett oändligt samtal fortsätter kontinuerligt. Däri ligger dess styrka för lärande som problematisering och reflektion. (Lauvås & Handal, 2001)

Kritiken bygger på egna ställningstaganden hos aktörer som innefattar själva kontexten för förhandlingen vilket utökar antalet dimensioner. För att klarlägga, avtäckta och granska uppgifterna i sitt sammanhang blir analytiska redskap nödvändiga. De här redskapen har en distanserande funktion. Den kommunikativa rationaliteten erbjuder den öppna plattform där anbud ges, mottas, förkastas och accepteras. Samtänkandet behöver anbuden som material. En uppfattning om att dialog alltid leder till konsensus förlorar i nytänkande.

### 3.3 Lärande handling ur tre tidsperspektiv

I det följande kopplas de tre tidsperspektiven, nuet, det förgångna och framtiden till två former av lärande handling. Inledningsvis anger jag ett behov av konkretisering i diskussionen om lärande.

Människan som subjekt påverkar och låter sig påverkas. Hon framkallar händelser i sitt liv genom den växelverkan mellan individ och miljö som baserar sig på hennes handlande. Det psykiska handlandets grundstruktur en koppling till alla tre tidsdimensioner. Den första handlar om att orientera sig i nuet, alltså att varsebli. Den andra innebär att orientera sig i det förflutna, d.v.s. att minnas. Den tredje kategorin tar fasta på tänkandet, med andra ord, att orientera sig mot framtiden. (Weckroth, 1994)

Det tidigare intresset för människosynsfrågor har övergått till en diskussion om kunskapssyn som bas för lärande. Aspekterna är relevanta men en ytterligare konkretisering av lärande handlingar skulle behövas för att tydliggöra verksamheten. (Kotila, 2003, 13-14)

Om man med en konstruktivistisk kunskapsuppfattning menar att erfarenheter måste begripliggöras av den lärande individen själv kan man varken utesluta den faktiska verkligheten eller det egna tänkandet ur struktureringen (Andersson, 1993).

Utan att här gå in på verklighetens föränderlighet närmar jag mig frågan ur pedagogisk synvinkel. Den lärande möter, i skola och utbildning, redan organiserad strukturering i form av kunskapsstoff. De intellektuella och praktiska resurser individen har tillgång till i lärosituationer har skapats i kommunikation och förs också vidare diskursivt så att den lärande möter en uppsjö fakta och villkor för henne eller honom att tackla. I interaktionen mellan individ och omgivning fungerar fakta och principer som aktiva agenter för att gripa mening (Dewey 1970, 84-85).

I rum för lärande lyfte jag fram *deltagande* som ett begrepp för hantering av kunskap. Jag går in på två aspekter av den verksamheten: det kroppsliga och det muntliga handlandet. Jag börjar med det senare.

Kunskap konstrueras och transformeras genom språket (Lave 1996, 85). Kunskaper innebär att världen förstås på nya sätt vilket till stor del är en språklig kontextualisering.

Transformation sker likaså genom kroppslig handling. Dewey (1999) kritiserar dualismen mellan kropp och medvetande och påtalar dess följder i skolsammanhang där stillasittande premieras och den förnekade kroppen särskiljs från meningsbärande processer.

Det lärande rummet som villkor samspelar med de faktiska handlingar som förekommer. Exempel på klassrumshandlingar är sitta stilla, stiga upp, skriva, läsa, lyssna, tala, titta, titta på text eller bild på skärm. Under tid utvecklas de här aktiviteterna till vanor. Ju mer kontinuerliga, dess kraftigare aktantfunktion.<sup>45</sup> Meningsskapande och kunskapsbildande sker i social interaktion, vilket leder till att den sociala praktiken är en integrerad del i själva kunskapen.

### *Reflektivt deltagande som retorisk handling*

Jag närmar mig den mänskliga förmågan att reflektera som en retorisk handling mot framtiden och mot det förflutna. Uttrycket att ”ta mening” hos Säljö (2000) förknippar jag med förhandlingsaspekten i reflektionen, det utforskande muntliga. Att återkoppla sin tanke till erfarenhet, rekonstruera, relaterar till det förångna.

Det är fråga om en psykisk handling som är strukturerad i en mental distansering från något, d.v.s. en eftertanke eller en förtanke. På det sättet utgör reflektionen ett redskap inför beslut och för kritisk granskning efteråt.

Csikszentmihalyi (1996) talar om meningsskapande som ett sätt att ordna sinnets innehåll, en möjlighet att lura kaos. En känsla av trygghet eller säkerhet ökar meningsfullheten i en situation. Meningsskapande är en tolkande handling av förståelse i relation till den påtagliga verkligheten. Liv och social aktivitet grundar sig på ständigt betydelseskapande. (Alasuutari 1995)

Att förhandla om mening (kunskapskonstruktion) är en handling som ger en mening (en vettighetsaspekt) i erfarenheten av att vara med och bestämma över

---

<sup>45</sup> Strukturalistiskt begrepp, centralt för Greimas (1987).

vad meningen är i denna kontext (deltagande). Förhandlingen är såväl muntligt utforskande som reflektiv.

Synen på reflektion som ett retoriskt, dialogiskt, element förenar Parkers (1997) och Mezirovs (1995) ståndpunkter. Molander (1993) lyfter fram reflektionen som kroppslig kulturell handling. Den bygger på det handlingsreflektiva tänkande som Schön (1991) utformat.

Reflektiv pedagogik är enligt Parker (1997) aldrig värdeneutral och själva sammanhangen där pedagogisk verksamhet sker är dynamiska och föränderliga. Lärande betraktas ur ett perspektiv där någon form av värdering alltid sker.

Att *reflektera* betyder ”att kasta tillbaka”, ”att spegla”, ”att överväga” skriver Parker (1997) i sin ordboksbeskrivning och fortsätter med att definiera *att reflektera över* i rent negativa termer, ”att vanära”, ”vanhedra”, ”nedvärdera”. Jag uppfattar att hans avsikt här är att poängtera den postmoderna förvrängningen. På det sättet ”renas” begreppet från ett idealistiskt antagande att resultatet av den reflektiva handlingen skulle vara given. Spegeln är aldrig neutral, den ger inte en ”verklig bild” av skeenden.

Mezirov (1995) ser tre funktioner i reflektionen: dess förmåga att styra handling, att organisera det okända till en enhet och till en nyvärdering av gamla grunder.

### *Reflektion på förhand*

Tänkande är en medveten strävan att upptäcka specifika samband mellan handling och konsekvens så att momenten blir sammanhängande. Det reflektiva tänkandet tydliggör relationerna dem emellan. Det innebär samtidigt att acceptera ett ansvar.

Huttunen (2002) diskuterar O’Malley’s och Chamots definition av termen reflektion från år 1990 och Jaakkolas från år 2000. De förra anger både en kunskap om vetande och en regelmedvetenhet om vetande (planering, styrning och evaluering). Den senare betonar de färdigheter eller strategier som hjälper den lärande att värdera och rikta sitt lärande. Det har betydelse för att öka den metakognitiva medvetenheten.

Reflektion har också en annan dimension än att tänka på tänkande. Det betyder att handla på prov och att i fantasin spegla fram och tillbaka i tiden (Nilsson & Waldermarson 1994).

Att fundera över händelsers betydelse (värde) är att tänka, skriver Dewey (1999). Reflektionen implicerar ett personligt intresse, en viss identifikation – om så bara i fantasin mellan vårt eget öde och det händelseförlopp vi är deltagare inom.

Reflektionens betydelse för den egna kunskapsbildande processen hänger samman med människans utforskande och upptäckande. I den situation som man upplevt som överraskande väcks behovet att skapa klarhet och mening. Det gäller såväl känslomässigt som intellektuellt. Dewey förankrar den drivande kraften i reflektionsprocessen som detta behov att hantera det svårbegripliga.

Den här inre dynamiken kännetecknas av såväl kritiskt tänkande över situationen som omtolkning och nyskapande (Alexandersson, 1994). Individens omorganisering

rar sin erfarenhet (rekonstruktion hos Dewey) genom en ökad förnimmelse av samband och kontinuitet i lärande aktiviteter. En lärande aktivitet åstadkommer just detta: den gör oss medvetna om några samband som varit omärkbara (Dewey 1999, 117). Den baserar sig på interaktion mellan den lärande och omgivningen i en kontinuerlig process av förändring. Måttet på en erfarenhets värde ligger i kunskap om sammanhang och relationer och det är därför som den i första hand inte är kognitiv utan ”en aktiv-passiv angelägenhet” (op.cit., 184).

Reflektion behöver här ett utrymme, en s.k. passiv tid så att inget omedelbart handlingstvång föreligger.

### *Reflektion efter handling*

Tanke i relation till det förflutna är att ge betydelse för att man skall förstå sin upplevelse och sin erfarenhet. Med hjälp av reflektion kan man reglera sina uppfattningar. Den kritiska reflektionen går ett steg längre och granskar ytterligare de antaganden som de bygger på. (Mezirov 1995)

Alexandersson (1994) lyfter fram van Manens översikt av reflektionens fyra nivåer.

Den grundläggande reflektionsnivån är den som svarar mot vardagstänkandet. Reflektionen sker omedelbart och individen uppmärksammar sällan det faktum att han reflekterar över något.

Att sätta ord på erfarenheter, värdera sina handlingar, berätta historier, räkna upp, formulera regler och praktiska principer, är exempel på den reflektion som formuleras på den andra nivån. Man utvecklar här färdigheter och kunskaper som andra har bestämt på förhand. De här två nivåerna legitimerar det rådande (främst teknokratiska) perspektivet på kunskapsutveckling.

Det är den tredje nivån som är mer komplex. Då uppmärksammar man relationen mellan principer i den praktiska verkligheten och den praktiska verkligheten i sig. Reflektionen är mer systematisk och syftet är att utveckla både teoretisk förståelse och kritisk insikt.

Den fjärde nivån, den didaktiska reflektionen, handlar om att uppmärksamma erfarenheter och villkoren för deras uppkomst. Den går in på meningsskapande och teoribildning.

I Parkers (1997) syn på reflektion i undervisningen är det enbart den fjärde av de nämnda nivåerna som skulle uppnå kriteriet för kritisk granskning.

Utrymmet växer mellan beslut och eftertanke. Eftertanken är den mest beskrivna formen av reflektion, och den fungerar med hjälp av människans meningsskapande minne. Mezirov (1995) uppfattar den kritiska reflektionen i själva tänkandet som nyckeln till lärande. Att ge mening är att ge betydelse, vilket är att förstå och tolka sin upplevelse. Eftersom vi är fångar i ett betydelseperspektiv är den rationella och kritiska reflektionen det mest objektiva i lärandet, detta att förstå som en verklig motsats till att ta för givet.

Det är här som reflektionens kritiska funktion fungerar som premisser för lärande. Den uppmaning till att undersöka och granska närmare, och inte okritiskt och

utan att ifrågasätta upprepa och reproducera, är något centralt i retoriskt kunskapssökande. Där den deltagande dimensionen söker närhet, söker reflektion avstånd. Genom att komma närmare sakernas tillstånd och genom att kommentera dessa tillstånd kan man inringa objekt och göra dem tillgängliga för förståelse.

### *Reflektivt deltagande som kroppslig handling*

Handlingsreflektion, handlingskompetens och kunskap i handling (Schön 1991) handlar om den koppling mellan mental och kroppslig handling som jag aktualiserade i kapitel 2.3.

Reflektion i handling innebär för individen att rama in sin egen roll i relation till det som är för handen. Annars kan han inte handla medan han reflekterar. Reflektion i själva handlingen innefattar växlingar mellan en position som deltagare i praxis och positioner som teoretiserande, observerande och experimenterande. (Schön 1991)

Det handlar om en skillnad mellan det som redan finns (förfogande) och det som ännu inte är (orientering). Eftersom varje situation betraktas som unik från individens synvinkel finns det alltid ett moment av nyskapande.

Utsagan från van Manen (1998, 15) "Bildung prepares the body" läser jag i relation till den integrerade handlingskunskapen. Den är speciellt aktuell i den situationkontext som formar studiens empiriska material (den socialpedagogiska).

Yrkesutbildningens koppling till bildningsbegreppet aktualiseras idag inom olika diskurser. Berglund (1996) och Madsen (2001) skriver om socialpedagogens *femte kompetens* som en integrerande bildningsfunktion. Ingen enskild kompetens blir delar av socialpedagogens praxis utan en handlingskompetens. Den ger uttryck för den lärandes personliga förhållande till sina fackkunskaper. Den är en personlig process som anknyter till en kontinuerlig bildningsprocess. För socialpedagogen innebär det att i "en fortlöpande process fylla ut sin yrkesroll med sin person" (Madsen 2001, 236).

### **3.4 Figurens kroppslig-rumsliga handling**

Under rubriken kroppslig-rumslig handling kommer jag att behandla varseblivningen som meningsfull handling. Fokus ligger på tidsdimensionen nu men alla tre dimensioner förstås som interrelaterade.

Varseblivningen är den process som vi uppfattar omgivningen genom och skapar mening i (Nilsson & Waldemarsson 1994). Våra sinnen skapar syn- och ljudbilder, kroppsliga föreställningar. Processen är konstruktiv och selektiv eftersom människan söker efter sammanhang.

I kontakten med den andra definierar människan både sig själv, den andra och den situation de befinner sig i, den relation det handlar om och själva syftet med kommunikationen. Den sociala perceptionen indelar på tre sätt: (1) genom att motparten bekräftar talaren efter ett uttalande eller en handling (d.v.s. på ett psykologiskt plan, vilket symboliserar den andras existens och rätt att uttrycka sig), (2) genom att motparten avvisar densamma ("du existerar men har ej rätt att

uttala dig här och nu”) (3) eller genom att hon förnekar (förvägrar respons, ”du finns inte”). (Nilsson & Waldemarsson, 1994)

Den ovan beskrivna kommunikationen på medmännisklig nivå kan också överföras till människans relation till omvärlden och dess materiella ting. Hennes bekräftande av den andra kan jämföras med den mottaglighet som krävs för att subjektet skall låta sig beröras och påverkas. Ett avvisande av den andra kan i sin tur jämföras med att hur individen värjer sig för impulser från omvärlden. Förnekande kan förliknas vid indifferens eller ett icke-deltagande i gemensam praktik. I en lärosituation kan man vara närvarande utan att delta genom att mentalt ställa sig utanför. Det är däremot inte möjligt att vara kroppsligt närvarande utan att det innebär något, vilket jag kommer att gå in på närmare under nästa rubrik.

I kontakten med den andra definierar människan både sig själv, den andra och den situation de befinner sig i, den relation det handlar om och själva syftet med kommunikationen. Den sociala perceptionen indelar på tre sätt: (1) genom att motparten bekräftar talaren efter ett uttalande eller en handling (d.v.s. på ett psykologiskt plan, vilket symboliserar den andras existens och rätt att uttrycka sig), (2) genom att motparten avvisar densamma (”du existerar men har ej rätt att uttala dig här och nu”) (3) eller genom att hon förnekar (förvägrar respons, ”du finns inte”). (Nilsson & Waldemarsson, 1994)

Den ovan beskrivna kommunikationen på medmännisklig nivå kan också överföras till människans relation till omvärlden och dess materiella ting. Hennes bekräftande av den andra kan jämföras med den mottaglighet som krävs för att subjektet skall låta sig beröras och påverkas. Ett avvisande av den andra kan i sin tur jämföras med att hur individen värjer sig för impulser från omvärlden. Förnekande kan förliknas vid indifferens eller ett icke-deltagande i gemensam praktik. I en lärosituation kan man vara närvarande utan att delta genom att mentalt ställa sig utanför. Det är däremot inte möjligt att vara kroppsligt närvarande utan att det innebär något, vilket jag kommer att gå in på närmare under nästa rubrik.

Den kroppsfenomenologiska filosofin som här stiger fram är konkret i två betydelser. Enligt den ena ståndpunkten står det konkreta för existensen av något omedelbart (före reflektionen) i människans meningsfulla relation till omvärlden och i den andra för det sociala, historiska och språkliga förmedlingssammanhanget (Grön 1995, 291-292).

Fenomen som kroppslighet och rumslighet har hos Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) en dialogisk, existentiell karaktär. För det första kan jag med hjälp av hans teori lyfta fram performativa aspekter i den lärandes livsvärld. För det andra kan den ståndpunkten bidra till att konkretisera lärande deltagande.

Merleau-Ponty (1962; 1999) uppfattar den kroppsliga existensens läge i mellanrummet, både som psykisk och fysiologisk existens, och i människans möte med världen. Subjektet går i dialog med världen kroppsligen. Själva varseblivningen är meningsskapande. Den här grundläggande transformationen blir därmed den dialogiska grunden för människans gestaltande relation till världen. Människans relation till omvärlden är i grunden interaktiv. Hennes perceptuella horisont inbegriper hennes eget agerande i världen. "I am present to my surrounding, I co-exist" (Merleau-Ponty 1962, 331).



En teoribildning som haft ett stort inflytande på Merleau-Pontys perceptionsfenomenologi är gestaltpsykologin. Det faktum att både människor och djur spontant organiserar sitt sinnesfält i helheter (gestalter) är en formskapande verksamhet som begripliggör det osammanhängande innehållet av sinnesintryck (Rasmussen 1996).

Merleau-Ponty, påverkad av den tyska filosofen Cassirer, menar att transformationen ingår i själva varseblivningen på ett ursprungligt, direkt plan. I människans möte med världen uppstår symbolisk form, och därmed ett meningsskapande (Rasmussen 1996). Den här funktionen av lärande uppfattar jag så att ständiga transformationer av intryck och erfarenheter i den omedvetna sfären pågår under hela livet. Lärande har alltid redan börjat.

Fastän mitt intresse i studien är de transformationer som konstruerar kunskap i lärohändelser, ser jag dem inte frånkopplade den ständiga aktivitet av betydelse-skapande som samtidigt pågår utan att individen alltid är medveten om dem.

Den intentionella kroppen orienterar sig framåt i tid, varseblivningen hänger samman med nuet men också med den levda kroppens minnen. Kroppens roll i minnet förklarar Merleau-Ponty (1999) som människans strävan att utifrån nuet öppna tidsperspektiven. Kroppen som språkrör för vår tillgång till världen utgör en kärnpunkt av mening. Den intentionella kroppen orienterar sig framåt i tid, varseblivningen hänger samman med nuet men också med den levda kroppens minnen. Kroppens roll i minnet förklarar Merleau-Ponty (1999) som människans strävan att utifrån nuet öppna tidsperspektiven. Kroppen som språkrör för vår tillgång till världen utgör en kärnpunkt av mening. Det innebär att alla tidsaspekter ingår i människans varande. Kroppen är intentionell (framåtriktad), den är levd och erfaren (har ett förflutet) och är ett centrum sammanvävd med världen (lever och agerar i nuet).

Kroppens rumslighet är inte en position i rummet utan en situationsrumslighet. Att existera som kropp innefattar en bundenhet till världen, den hon inte är i utan till (est a<sup>o</sup>). Hon kontrollerar inte sin varseblivning med sin tanke eftersom kroppen som tillgång till världen leder sinnesintrycken mot en helhetserfarenhet. Det är inte hennes medvetande som bär på en kropp utan en kropp som gör världen tillgänglig för hennes medvetande. Kroppens permanens är inte i världen utan i relation till den. (Merleau-Ponty 1962)

Konsekvensen för lärande handlingar är att den kroppsliga erfarenheten alltid är relaterad till världen som den bebor eller upptar. Det ger människan ett otal möjliga positioner och är också förutsättningen för kroppsminnen och motorisk kunskap. Kroppens rumslighet uttrycks i en situationsrumslighet. Merleau-Ponty (1962, 144-145) beskriver hur en maskinskrivare leker i det utrymme mellan händerna och maskinen som bildats, i akt och mening att översätta de visuella impulserna till de rätta tangenterna. Människans sinnen korresponderar med varandra.

Merleau-Ponty (1962, 327-330) betonar betydelsen av människans primära förståelse av världen. Människans ursprungliga överblick är en helhetsuppfattning som inte kan uppdelas i små beståndsdelar. Det betyder att den som betraktar ett

landskap eller en vas inte kommer att tänka på fenomenen utan de presenterar sig för betraktaren.

Om kroppen förstås som en hållnings- eller positionsberedskap i kommunikation med tid och rum kan man betrakta den i relation till minnet som en projektfunktion. Den övertar en gammal hållning ”som ett panorama över det förflutna” och projicerar en intention till en faktisk rörelse. Det finns ett föregripande av det som förverkligas eller fullbordas i uttrycket, ett rörelseutkast immanent i själva rörelsen. (Merleau-Ponty 1999, 66)

När individen övar upp en färdighet innebär det en kroppslig förändring. Inlagringen av inkorporerat kunnande är ett resultat av sedimentation. Den är lätt iakttagbar hos småbarn men också för en vuxen finns ett otal situationer där vanekroppen är aktiv före den medvetna tanken. Vanan uppfattas i kroppsfenomenologin som motorisk och perceptuell, som ett sätt att förvärva världen och därmed utvidga existensen (Merleau-Ponty 1999).

Perceptionen är inte intellektuell men den är betydelskapande. Bordet framstår som samma fyrbenta möbel oberoende av synvinkel, skriver Greene (1972) trots att själva perceptionen alltid är perspektivisk. Bengtsson skriver (1993) att det som händer i en varseblivningssituation är att en ny mening uppstår i samspel med tidigare erfarenheter och genom det att förändra meningen hos de tidigare erfarenheterna. Det här är obegripligt i en intellektualistisk ståndpunkt som, enligt Merleau-Pontys kritik, överbestämmer världen eller i en empirisk ståndpunkt som utarmar den.

Heinämaa (1996, 67) kallar hans filosofi sådan att relationen mellan subjektet och världen inte bestäms av någondera utan i växelverkan, subjektet blir inte ett objekt och världen inte subjektets skapelse.

Människans kroppsliga intentionalitet skönjs i rörelseförmågan, motiliteten. Rörelsen är inte underkastad tiden och rummet utan ”tar dem aktivt på sig” (Merleau-Ponty, 1999, 56). Människan uppnår genom sitt kroppsschema en rumslighet som är förbunden med motoriken. Rörelseintentionaliteten är inte förmedlad av representativa föreställningar. Den kroppsliga placeringen i rummet är inte en position i ett objektivt rum utan den bestäms av situationen människan befinner sig i (I enlighet med Waldenfels och Langer i Rasmussen 1996). Det fenomenologiska rummet uttrycker i finskans ”tila” ett icke-statiskt tillstånd utan en betydelsesökande orientering. Det kroppsliga har en struktur där begrepp som ”det vertikala varandet” har en existencialistisk grund. (Laine & Kuhmonen 1995, 44, 203-204).

Det fysiska rummet och dess föremål kommunicerar med individen. Hon är inte alltid medveten om rummets, landskapets och den materiella verklighetens inverkan på de skeenden som uppstår. Perception kunde man beskriva som konstruktionens kroppsliga fundament. Sedimentation förstås som dess komplementära process, där det är omgivningen som spelar den aktiva rollen. Varseblivningen som social process inkluderar våra sinnen som informationskanaler mellan det yttre och det inre. Uppfattningen om varseblivningens funktion är grundläggande för Merleau-Ponty som ser den som tänkandets bas där varje abstrakt

begrepp har sin konkreta måttstock (Rasmussen 1996, 79). Det här antagandet är kongruent med ett teatralt tänkande.

Individens personliga mönster och spontana handlingar lämnar spår i omgivningen som förblir efter att hon lämnat scenen. Här är bruksföremålen ett exempel. Det kroppsliga är något som vi delar med varandra och som i den meningen är något anonymt och objektivt samtidigt som det är något personligt och subjektivt. Det föreligger ett invändigt förhållande mellan människa och omvärld. Som levd kropp är människan delaktig också genom den specifika mening kulturella föremål får under historiens gång. Människans spår sedimenterar sig i tingen. Vägar, verktyg och konst är resultat av mänskligt handlande. Världens historicitet ses som en öppen oavslutad helhet där den upplevande kroppen uttrycker en meningsfull relation mellan människa och omvärld. Rummet och tiden gestaltar sig i aktiviteter, i interaktion. Människan påverkas av traditioner hon själv är med om att forma och förändra. (Bengtsson 1993)

Ur ett dialogiskt perspektiv har uppfattningen om sedimentation som en parallell process till perception en betydelse för lärande. Det innebär att påverkan sker i bägge riktningar, också på omedvetna plan.

Heinämaa (1996) ser grunden för sedimentation i den process Husserl kallade kristallisering där handlingars mål och betydelser så småningom blir del av objektet själva. Sedimentation innebär att tingen ges en aktiv roll i växelverkan. Det anonyma draget i kroppen innebär en namnlöshet. Kroppen agerar tidsmässigt före reflektionen som sedan namnger det oreflekterade kroppsliga varandet. (Rasmussen 1996). Den lärande dimensionen kan förstås som en objektifieringssakt där sinnesdata som är "havande med en mening" särskiljs till begripliga enheter (Merleau-Ponty 1999 119).

Vår förmåga att centrera vår existens innebär samtidigt att detta inte låter sig göras fullständigt. Kroppens anonymitet är såväl "frihet" som "träldom". Medvetandet riktar sig mot något genom kroppen som därför inte är i rum och tid utan bebor rum och tid och den kroppsliga erfarenheten som sådan är relaterad till världen som den upptar. Som konstituerad kropp kan den förliknas vid ett uttrycksrum. (Merleau-Ponty 1962,138-147) Kroppens tvetydighet innebär en förmåga att vara subjekt och objekt samtidigt, den är både seende och synlig (Rasmussen 1996, 24-25).

Det mänskliga agerandet är kroppsligt och världens öppenhet skönjs i kroppen, som är ett uttryck för hennes delaktighet i omgivningen Den här enheten av sinnen, intelligens, känslor och motorik innebär att vi alltid är situerade. (Merleau-Ponty 1999.)

En gests mening går utöver dess fysiologi, ett ords mening stannar inte vid de artikulerade ljuden. Människokroppen tillägnar sig betydelsekärnor som överskrider dess naturliga förmågor. Den här transcendensakten är gemensam för den uttryckande och den mottagande parten i en kommunikation. Kroppens uttryck blir på så sätt begripligt för bägge. För talet gäller användningen av ett redan förvärvat och betydelsebärande alfabet. Talarens tal är hans tanke. Det handlar om en öppen och obegränsad förmåga att fatta och förmedla mening, ett överskridande som sker i skeendet. Merleau-Ponty (1999) hänvisar till Cezanne

som om ett porträtt beskrev hur en blandning av grönt och rött gör en mun led-sen eller en kind leende.

Människans situationalitet kan uttryckas i orden engagemang, kroppslighet och dialogförhållande till andra (med andra ord den franska filosofen Marcells grundtemata, Grön 1995, 302). Situationaliteten ger människan ett otal möjliga positioner i förhållande till omvärlden. Människan är ställd inför situationer och hon inställer sig (engagerar sig i) dem genom sina handlingar (Grön op.cit.).

Det är enheten kropp och själ, inte som en förening av olika delar utan som ett gemensamt uttryck för existensen som är basen i studiens situationella antagande. I situationer där människan ställer sig nya frågor rör sig kroppen. Hon fokuserar sin uppmärksamhet samtidigt som hon handlar. Hon byter ställning så att hon kan få en bättre position för att se det hon vill se (Duesund 1996).

### *Interkroppslighet*

Sinnen och kropp hänvisar inte enbart till den personliga existensens övergångspunkter från det "biologiska" till det "mänskliga". Människan övertar och samlar på sig det kroppsligt givna i dess anonyma existens inom sin personliga existens. Det kroppsliga och köttsliga (*chart*) står i ett uttrycksförhållande till det psykiska. Kroppen är inget yttre attribut till existensen utan ett förverkligande av den. (Merleau-Ponty 1999)

Människans kroppsliga intentionalitet kan förstås som det förpersonella subjektet i henne. Merleau-Ponty (1962, 348): "An objective Spirit dwells in the remains of the scenery". Det betyder att människor delar sin kroppslighet med andra. Den är inte bara hennes unika tillgång till världen, den är ett gemensamt band mellan människor.

Cirkulariteten, mellan de begreppsliga domänerna subjekt och objekt, kan teoretiskt förläggas inom ramen för det intersubjektiva, som i det här sammanhanget kallas det interkroppsliga. Människan bär det förgångna med sig som levd kropp. Den kroppsliga intentionaliteten igen är en försubjektiv orientering framåt i tid. Det växelspel som försiggår mellan människor i en lärohändelse är inte enbart ett utbyte av uttalanden, det är också likt en dans där de olika rörelsemönstren är med och formar händelseförloppet.

Två konsekvenser för lärande framträder. Den ena är den kroppsliga intersubjektiviteten i sig. För en kropp representerar en annan kropp primärt något som delar samma värld. Det gemensamma i detta kroppslig-rumsliga varande är en ömsesidighet. Den tar sig uttryck i den performativa närvaron som ett konkret och reellt medierande element i de sociala praktiker som lärohändelser innebär.

Den andra är att detta inte innebär en gemensam förståelsegrund utan tvärtom olika perspektiv. Upplevelsen av gränsöverskridande förståelse innebär inte att kropparna sammanblandas. De står i en relation som kan betecknas som sned, något som innebär en distans dem emellan. Den distansen möjliggör lärande genom att flera perspektiv kompletterar varandra. (Duesund 1996)

Polanyi (1978) anknyter i sitt resonemang om den personliga kunskapens kroppsliga rötter till Merleau-Pontys välkända exempel om den blindes käpp

som en utvidgning av kroppen. När käppen blir ett förtroget redskap flyttas den taktila världen så att den inte börjar vid handen utan vid ändan av käppen. På det sättet är den inte längre ett perciperat föremål utan något att varsebli med eller genom. (Merleau-Ponty 1962, 152) Det är en utvidgning som inte bara vidgar tentaklerna så att individen samlar kunskap, den fyller också rummet. Heidegger påtalar tillvarons ursprungliga rumslighet. Han hänvisar till Humboldt som påpekat att vissa språk uttrycker "jag" som "här", "du" genom att ordet "där" osv. Rumsadverben är tillvarobestämmingar. (Heidegger 1981, 158-159)

Merleau-Ponty (1962, 352) ger ett exempel med en femton månader gammal baby som öppnar sin mun när en vuxen lekfullt biter i hans finger. Merleau-Ponty är noga med att framhålla att det inte handlar om slutledning genom analogi. Bitandet har för barnet en intersubjektiv signifikans. Med andra ord: barnet har inte färdigheten att tänka "hon biter så jag gör det också" utan svarar med den rörelse eller handling som formas interkorporativt i skeendet.

### *Det riktade i lärande*

Vad innebär det riktade, det intentionella för den lärande individen? Greene (1972) skriver att det signifikanta lärandet börjar när individen sträcker ut sig efter betydelser och mening som svar på hans egna väsentliga frågor. Han reflekterar över sina möten med världen, och är närvarande i själva begripliggörandet.

Denna närvaro kan uppfattas som något mer än ett vaket medvetande, som en kroppslighet. Som Heidegger (1981, 110) skriver, är tillvaron riktad, den är på väg. Ett förhållningssätt, som att väja, hör väsentligt till vår i-världen-varo. Hans exempel härrör sig från trafiken men kan lätt överföras till pedagogiken som använder sig av termer som söka kunskap och värja sig.

Det är kommunikationen – med studiens metaforiska uttryck, dialogen – med den existerande världen som uppfattas som själva fundamentet för utforskande verksamhet. Riktningen mot framtiden tar sig i den belysningen kroppsliga uttryck.

Bachtin (1988) har tagit exempel i de grekiska hjältehandlingarna vilka kan ses som påtvingade rörelser i rum, ett byte av plats.<sup>46</sup> De grundlägger förvandlingens idé som skönjs i myter och mysterier. Metamorfosen och identiteten i myter tillhör världens folklöre före samhällen som vi förstår dem idag med dess strukturella villkor. Med mytens hjälp kan vi alltså komma åt förvandlingens och förändringens inre logik. Hjälten, den figur vars handlingar Bachtin beskriver, förstås som en myt i verksamhet. Handlingsaspekten manifesteras i att vissa handlingar ritualiseras under tid och därmed kopplas till människans förflutna.

Den förvandlingsidé som Bachtin omtalar och som i studien beskrivs som transformation kopplar rörelsen till en potentiell framtid. Hjältehandlingen uppstår i

---

<sup>46</sup> Genom flykt och förföljelse i den första romantypen. I den andra grundläggs förvandlingens idé och i den tredje typen av antik roman utvecklade en typ av biografisk tid och en bild av människan som tillryggalägger sin levnadsbana.

regel som en motståndsrörelse. May (1994) skriver om ritualerna som myternas fysiska uttryck. Ritualen som upprepad handling i klassrumsvärlden är en handlingstext, kulturellt kodad i deltagarnas habitus. Det tar sig i praktiken sådana uttryck att tidigare betydelser<sup>47</sup> ligger dolda som mönster i den kontext de framträder.

Riktningar i lärorum kan förliknas vid det som Bachtin (1988) benämner kronotopiska värden. *Mötet* utmärks av sin starka emotionella och värdemässiga intensitet i tiden. *Vägens* kronotop är förknippad med denna men har en vidare omfattning. Vägen är en plats för slumpartade möten, där korsas olika människors vägar i en skärningspunkt av tid och rum. Själva hjärtpunkten i metaforer som "levnadsbana, att anträda en ny väg, historisk väg" är tidens gång. Den tredje kronotopen är *tröskeln* som är krisens och vändpunktens kronotop. Ordet tröskel har fått en metaforisk betydelse för moment i livet, för beslut eller obeslutsamhet. I dess fotsår följer trappan, tamburen, korridoren och i förlängningen gatan och torget. Här känns tiden i allt väsentligt som ett specifikt ögonblick av tid. (Bachtin 1988, 152-157)

Mötet står såväl som ett uttryck för händelser i nuet, som en framtidssträvan. Det deltagande motivet och det existentiella behovet av samtal och kontakt leder till möten. Vägen har kopplingar både till det förflutna och till framtiden. Den erbjuder trösklar, kondenserande uttryck för nuet, för vägval.

Summerar jag den kroppslig-rumsliga aspekten i meningsskapande framstår speciellt fem komponenter:

- 1 Rörelsen ses som en grundläggande dimension i den mänskliga handlingen.
- 2 Handlingens kroppsliga grund förenar perception och rörelse i upplevelsen, den som fenomenologer kallar ett inkarnerat varande i världen och som i sin kulturella förankring förknippas med Bachtins kronotop vägen.
- 3 Den fenomenala kroppen förstås som självreflekterande och självöverskridande och den står i ett dialogiskt förhållande till omvärlden som både subjekt och objekt, intersubjektivt i det som Bachtin benämner mötets kronotop.
- 4 Meningssökande integrerar kropp och tanke i riktad handling (ofta på ett omedvetet plan) vilket inte innebär ett enda kontinuerligt förlopp utan avbrott förekommer, av det slag som Bachtin benämner trösklar.
5. Den levda kroppens inkorporerade kunnande gäller inte enbart färdigheter utan den hållning och handlingsberedskap som belyser det kroppsliga i begrepp som handling, habitus, aktant.

---

<sup>47</sup> Av att sitta runt ett bord, stiga upp, hälsa etc.

## 4. Elocutio

*Analysis in this particular context (performance approaches)...focus rather on performance, style, event and description. In particular they examine how language is delivered in performance as a kind of practice.*

*(Brian Paltridge)*

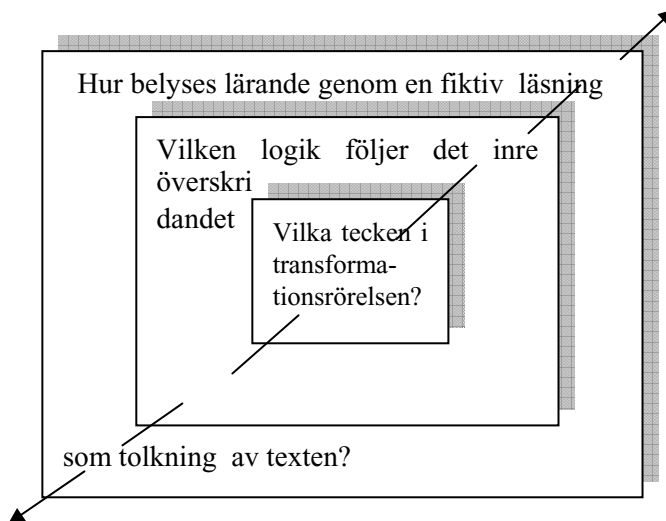
I det här kapitlet koncentrerar jag mig på den empiriska läsningen av lärohändelsen, nämligen frågan om hur transformation sker.

Rubriken av kapitlet, elocutio, syftar på den tredje av retorikens huvuddelar. Under antiken avsåg man med det den språkliga utformningen av ett tal (Hägg 2002, 211). De språkliga grepp och tankemässiga figurer som tas i bruk i vetenskapligt arbete går under namnet ”metod”.

De frågor jag ställer till materialet och de sätt på vilket jag hanterar mina data presenterar jag i mina metodologiska överväganden. De empiriska valen beskrivs i översikten av insamlings- och analysmetoder.

Trovärdighet och giltighet behandlar jag under rubriken ”randvillkor”. Jag ägnar mig åt etiska överväganden i det sista avsnittet före sammanfattningen. I den anknyter jag kort till helhetsuppgiften.

Jag preciserar mina forskningsfrågor i figur 4. Den är kopplad till min vägledande tankemodell och dess visuella utformning med tre ramar.



**Figur 4.** Studiens forskningsfrågor.

Den innersta fyrkanten motsvarar fallstudiens förståelseram (vilken typ av frågor och svar som hör till den domänen). Lärohändelsens konkreta handlingar (punkt

1 i ”progressiv phronesis” i studien) granskas empirinära. Den mellersta ramen anknyter till ett sociokulturellt antagande om händelsen som kontext. Frågan är ställd så att den ingår i en pendling med ett teoretiskt material och dryftas i akt IV. Den tredje ramen erbjuder ett tolkningsförslag utgående från en fiktiv läsning av händelsetexten.

Den centrala tanken är att beskriva, analysera och tolka rörliga processer. I det föregående kapitlet förknippade jag de fyra grundmetaforerna som referenspunkter för lärohändelsen. Min fråga lyder: Hur sker transformation i lärohändelsen sedd som performativa tecken av dialogisk praxis?

#### 4.1 Empirisk avsikt: till fältet

Jag anknyter i mina val till den teoretiska referensramen som jag uttrycker i följande påståenden.

- Lärande i händelser förstås som samhandling mellan människor i en process.
- Lärande som kunskapsbildande verksamhet är transformativ.
- Lärande, som en aktivitet i människans livspraxis har meningskapande och livsorienterande dimensioner (med referens till metaforerna tid, rum, fabel och figur).
- Lärandets performativa, kroppsliga, rumsliga och retoriska, dialog kan textualiseras i narrativ och visuell form.

I en fallstudie intresserar sig forskaren för människors livsvärld, deras vardag i den kontext där den förekommer. Subjektet ställs i centrum, designen är flexibel, logiken abduktiv och förståelseinriktningen styr tolkningen. Interaktionen är det centrala. Ord, tystnad, det nonverbala spektret är olika sätt att manifesteras sig och delta i det gemensamma genom kommunikation. Forskaren vågar gå nära sitt objekt och deltar i livet på undersökningsfältet och strävar efter att störa det normala sammanhanget så lite som möjligt. (Dahlgren 1994)

Enligt Merriam (1994) är fallstudien en forskningsdesign som passar situationer där variablerna inte särskiljs från kontexten. Synen på lärosituationen som fält och händelseförlopp förutsätter en multisinnesmetod för att få de enskilda handlingarna relaterade till ett sammanhang (en situationskontext).

Eftersom situationer är komplicerade att undersöka är datainsamlingen explorativ och heuristisk. Genom att använda observation, d.v.s. visuella, auditiva och kinestetiska sinnen, kan data samlas för att analyseras ur flera infallsvinklar. (Dahlgren 1994)

Respekten för den sociala värld jag undersöker är förenlig med valet av etnografiska metoder för datainsamling. Valet av ett etnografiskt närmelsesätt baserar sig på närhet till forskningsobjektet som något performativt. Människan och hennes handlingar i den konkreta situationen ställs i fokus.

Mitt val av fallstudiemetoden bottenar i en forskarattityd (se progressiv phronesis i kapitel 1) med två ingångar till objektet, lärande. Där jag går nära är min strä-



van att göra det uppriktigt och så konkret som möjligt. Jag värderar det naturalistiska draget i en fenomenologisk trohet mot objektet och tillit till informanterna inom den specifika förståelsehorisont som fallstudien representerar.

Det innebär en öppenhet för texten som Ricoeur (1993) och Ödman (1997) understryker, den värld som ligger framför den (och inte bakom). Det är inte angeläget att i närläsningen lyfta fram det retoriska medlet ironi eller problematisera aktörerna.

Sambandet mellan lingvistisk etnografi och den performativa sfären bildas genom detaljerade situerade händelser. Beskrivningen bottenar i ett intresse för att nyansera det enskilda fallet (Bauman 2004).

För att pejla levande praxis hämtar jag händelsetext i vardagliga pedagogiska situationer. Mitt speciella empiriska intresse ligger, som nämnts, i frågan ”hur”, hur något sker när det sker. I min analys förankrar jag den empiriska studien i ett kulturellt sammanhang.

Jag har velat exponera ett utsnitt ur ett spektrum av möjligheter, inom ramen för verkliga (i betydelsen icke-tillrättalagda), vardagliga lärosituationer. Empiriskt fokus ligger på språk och handlingar i dessa händelseförlopp.

Enligt Yin (1994) är det fem punkter att beakta vid fallstudier. En preciserad forskningsfråga är den första. Den andra punkten gäller teoretiska antaganden, vilka har jag behandlat i tidigare kapitel. De följande punkterna, tolkningsenheter, logiken i antaganden, det empiriska materialet och tolkningskriterierna kommer jag in på i nästa avsnitt.

### *Textualisering*

För att kunna spegla de insamlade data som framkommer i fallstudien mot den teoretiska analysen har det varit angeläget att skapa ett flerskiktat begreppssystem med en narrativ rörelse utåt, från tecken till text och inåt, från lingvistisk text till form.

Min empiriska avsikt är att tätt beskriva det performativa händelseförloppet i lärohändelser och att analysera kroppsliga, rumsliga och retoriska tecken på transformation. Metaforer tas i bruk som redskap i struktureringen av studien (de fyra grundmetaforerna) och som ett tankemönster (ledande perspektiv i läsorten).

Antropologins styrka är den etnografiska ficklampan som fokuserar på det partikulära livet i sin kontext där mikro- och makronivåer interagerar. Den tillåter den penetrering av strukturer som är större än personliga relationer samtidigt som den påverkas av den öppenhet som kännetecknar den. (Amit 2000)

Fältstudier utgör kärnan i både antropologisk och etnografisk forskning. Ett sätt att särskilja antropologin från etnografien är att uppfatta den förra som den senares metateoretiska referensram. Antropologisk forskning möjliggör studier av kultur när man vill vara såväl integrerad i som distanserad till de fenomen man studerar. (Dahlberg, Drew & Nyström 2001)

En skillnad mellan den antropologiska och etnografiska diskursen är den empirinärhet den senare påvisar. Forskaren och informanten har en mer jämlik relation

än i den förra. Den jämlikheten saknas i det här projektet vars logiska uppbyggnad är en annan och där fallstudien utgör ett av sätten att närma sig till lärande som text.

En tät – och inte tunn – beskrivning, innefattar textens eller kulturens meningsförsedda tecken och symboler. Kulturen i egenskap av kontext kan bli förståelig genom sina uttryck. Den täta beskrivningen är ett första steg i kulturanalysen, det andra steget gäller en generalisering genom det enskilda fallet där teoretiseringen står på teoretisk grund. (Alvesson & Sköldberg 1994)

Jag väljer en narrativ generering och formanlys med det som Ambrosius Madsen (2003) kallar etnografisk fantasi.

Hon betonar att pedagogisk etnografi är något mer än språket det förmedlas i. Dess deskriptiva kvalitet kan tillämpas i flera forskningspositioner. När man betonar det metodiska kan man utgående från ett positivistiskt vetenskapsideal formulera hypoteser som man prövar i praktiken. I den position som är förankrad i etnometodologin naturaliserar man det kulturella. I en tredje position med inspiration från Foucault och ett postmodernt avståndstagande till både ”det objektiva” och ”det naturliga” textualiseras det etnografiska materialet. Dekonstruktion blir ett verktyg som aktualiserar etnografins representations- och legitimitetsproblematik.

Etnografisk fantasi framstår som en utväg där ett studium av en avgränsad kontext kan överlappas av begrepp med genklang från vidare strukturer. (Ambrosius Madsen 2003)

I den tredje position jag valt för en textualisering<sup>48</sup> studerar jag det muntliga och kroppslig-rumsliga handlandet med begrepp hämtade i en estetisk diskurs. Det dekonstruktiva i det valet är den metaforiska läsningen av händelser som rörelsemönster.

Texten synliggör människors faktiska, performativa aktivitet konkret. De enskilda handlingarna läses kontextuellt genom en kulturell kod (t.e.x. ”student i lärosal”) men i det här sammanhanget är det något jag enbart konstaterar. Handlingen som form lyfts fram istället. Det är en betoning av strukturella aspekter vars betydelse tyds semiotiskt.

Också i textanalys av ett vidare slag kunde man tala om en form av semantisk analys som en förutsättning för de övriga typerna av textanalys.<sup>49</sup> Valet ligger här på tillämpad sociolingvistik för de verbala och nonverbala utsagor vilka behöver en tät beskrivning (det etnografiska anspråket).

Enligt Boxer (2002) hör begrepp som händelse, iscensättning och deltagande hemma i kommunikationsetnografien (Ethnography of communication, ES). De överensstämmer med den övergripande begreppsapparaten. I interaktionsanalysen (Interactional sociolinguistics, IS) fokuseras kroppsspråk som riktningar, ansiktsuttryck, proxemics som koder i ett missförståndsperspektiv, något som

---

<sup>48</sup> Textbegreppet i kapitel 1.

<sup>49</sup> da Silva i Starrin & Svensson 1994 som skriver om text som skriftlig utsaga.

ställs i relation till societala implikationer. ES förenar en antropologisk ansats med lingvistisk analys. Båda etnografiska greppen nyttjar bl.a. videomaterial som observationsmetod för insamling av data. (Boxer 2002) Jag har valt bort det senare som perspektiv trots dess sociokulturella och performativa ansats. "Missförstånd" skulle föra forskaren bakom texten.

Den sociolingvistiska granskningen, texten, formar ett symboliskt landskap men "symbol" uppfattas inte som ett absolut (rent) begrepp. Det är snarare så att själva sammanhanget ges en metaforisk struktur. En tolkning av händelsen är alltid en av flera möjliga. Situationers irrationella och otydliga drag ses också de som värdefulla bidrag till förståelsen av lärande.

Den enskilda aktören är huvudperson i en text om lärande. Hon står däremot inte i fokus för forskningsintresset. För det anger jag tre skäl.

Det första skälet är det epistemologiska. Synen på text som kulturell tolkningsenhet lyfter fram det relationella och interaktionistiska som jag väljer att läsa med en estetisk förankring. Till den aspekten hör en läsning av det kroppsliga hos människan med dess anonyma drag. Den etiska aspekten är likaså central.

Närläsningen fokuserar på *rörelsen* i de kroppsliga, muntliga och rumsliga dialoger som undersöks. Lärande som situation framstår i kondenserad form genom de enskilda, beskrivbara handlingarna. Närheten till ett levande material kan bibehållas när skeenden i praxis observeras (Thagaard 1998).

Styrkan i den vägen till data ligger i den öppna attityd som inte sluter ögonen för det oförutsägbara i ett empiriskt material vilket hjälper mig att få syn på nyanser.

Den vokabulär jag valt hänger samman med en viss stilart. Van Manen (1998) identifierar en tredje variant av etnografisk stil förutom den "realistiska" och den "konfessionella", den "impressionistiska" som påminner om litterära former. Den stilen motiveras av den estetiskt förankrade läsarten. Det kroppsfenomenologiska anslaget utgår från en poetisering av text snarare än en abstrahering. Fenomenologisk forskning är en poetisk aktivitet som påminner om att summera en dikt och det är den aspekten som vägleder mig till närläsning, inte det förment kyliga i observationsverktyget.

#### *Val av informanter och insamling av empiriskt material*

Det problembaserade lärandet innebär ett utbildningskoncept som ger studerande möjlighet att under sina studier reflektera över sitt lärande och där basgruppsarbete är avsett att fungera som en dialogisk arena för deras förhandling om kunskap.

Den valda situationskontexten för undersökningen är yrkeshögskoleutbildning inom det sociala området, förverkligad enligt problembaserat lärande. De lärosituationer som därmed fungerar som empiriskt material erbjuder:

- En formellt strukturerad pedagogisk högskolemiljö där deltagarna, i enlighet med den agenda som ligger bakom konceptet PBL, representerar "the reflective practioners" (de reflekterande praktikerna).

- Ett icke-tillrättlat utsnitt ur ett schemalagt utbildningsprogram för att exemplifiera lärohändelsen.
- En arena för såväl muntligt som kroppsligt handlande där ett specifikt ämnesinnehåll är kopplat till en agenda, vilket underlättar fokuseringen på handlingar och inte på ämnesinnehåll.

Tre basgrupper har valts av institutionens lärare på basen av följande kriterier:<sup>50</sup>

- Så att olika årskurser blir representerade (tre)
- Så att de två inriktningalternativen (vid det sociala området) blir representerade
- Så att grupper och handledare tillfrågas och ger sitt godkännande
- Så att gruppen i fråga befinner sig vid slutskedet av en teoretisk studiehelhet (i enlighet med metodiskt framskridande i PBL).<sup>51</sup>

I övrigt har det varit väsentligt, för min forskarhållning i närläsningen, att det skulle råda slumpmässighet gällande vilka studentgrupper, studiehelheter, handledare samt vilken ämnessubstans som behandlas i de observerade händelserna.

- Data har insamlats genom videoobservation av tre tillfällen (3 x 90 minuter med 21 informanter varav tre är handledare)-
- Materialet har kompletterats av skriftliga frågor till deltagarna (18 informanter) efter bandningarna som samlats upp vid samma tillfälle,
- En semistrukturerad intervju med fyra studenter,
- En kort skriftlig text (3 målbeskrivningar, Arcada-manual 1999),
- Ett protokoll med anteckningar under tillfällena.

Situationskontexten markeras så att jag begränsar mig i rapporteringen till att tangera målbeskrivning för de aktuella situationer som filmas.<sup>52</sup>

## 4.2 Analys- och tolkningsmetoder

I det här avsnittet ger jag inledningsvis en kort introduktion till metodiken och presenterar därefter analysens olika faser.

Jag har valt att särskilja analys- och tolkningsmetoder (i enlighet med Hammersley & Atkinson 1995). Sättet är förenligt med min ramanalysmodell som jag här tar i bruk. Det etnografiska materialet analyseras med instrument som särskiljer

---

<sup>50</sup>Jag har utfört min undersökning vid det sociala utbildningsprogrammet vid Yrkes högskolan Arcada i Helsingfors. Miljön utgör min egen arbetsplats där det empiriska materialet insamlades under hösten 1999, då jag som tjänstledig för studier inte deltagit i valet.

<sup>51</sup>Vid två av de bandade tillfällena hade man kommit fram i processen till den sista fasen (fall I och II). Vid ett av tillfällena befann man sig vid ett tidigare skede då information presenterades och diskuterades (fall III). Sedan dess har såväl utbildningsstrukturen som modell för basgruppsarbete förändrats.

<sup>52</sup>Presenteras i bilaga.

och uppdelar tecken på transformation. Den narrativa rörelsen inåt (Clandinin & Connelly 2000) riktar sig mot det processuella, själva transformationrörelsen.

För tolkningsakten tar jag andra redskap i bruk. Det metaforiska anslaget uttrycker jag i dubbelheten: syntes och fiktiv tolkning. Det förra redskapet bygger på syntetisering som den analytiska handlingens motpol. Fiktion står för en öppen möjlighet.

Hantering av materialet har varit flerskiktat. Inledningsvis har alla tecken i lärohändelsen varit intressanta. När jag har valt att granska vissa tecken närmare har jag hållit den etnografiska fantasin levande. Jag har undvikit kategorisering och generalisering. Läsarten har förutsatt att ”materialet fått tala”.

De följande stegen i processen har inneburit att spegla empirisk läsning mot det teoretiska materialet genom den läsart som jag har beskrivit i akt I.

### **(1) Tät beskrivning**

Före analysen av video- observationen av händelser har jag bekantat mig med utdrag ur läroplanstext i målformuleringar (Arcada 1999: tre manualer). Jag har utfört en semantisk analys med avsikt att koppla de *verb* som förekom i den skriftliga texten till de aristoteliska kunskapsformerna och anknyta dem till indelningar enligt Carlgren (Pramling Sheridan 1999). Avsikten med den beskrivningen har varit att ange en situationskontext (kulturell kontext i den narrativa genereringen) som händelsen är en del av.<sup>53</sup>

Jag har hanterat mitt råmaterial så att jag sett det observerade materialet i flera repriser och transkriberat till etnografisk text. Varje replik har antecknats i kronologisk ordning med markerade tidsangivelser.

Följande skede har varit att placera det transkriberade replikerna i en kolumn och att markera de kroppsliga rörelserna som gester, riktningar mot rummets mitt och periferi, och till och från varandra i en annan, under rubriken ”riktning”. I en tredje kolumn har jag noterat andra tecken i texten (på sådant som blicken och örat vid de upprepade observationerna har fångat upp).

Jag har i kolumnen för markörer särskilt huruvida ett initiativ är riktat till någon speciell deltagare eller till potentiell adressat. Det senare betecknar frågor och påståenden *till rummet*. Jag har noterat fråga – svar som ett växelspel där motparten formar ett *ja* eller *nej*. Markörer har angetts för varje replik enligt *kraft – flyt*, frågors riktning.

Frågeformuläret har jag behandlat deskriptivt. Som narrativ genereringsgrund fungerar svaren i anknytning till den aktuella övertextern (angivna inlärningsmål). Målen tar jag varken ställning till eller problematiserar.

Under processens lopp har jag valt att lämna bort de svar som har lokalt intresse och som på inga sätt är motstridiga mot de svar som rapporteras. De fyra intervjuerna har jag likaså behandlat deskriptivt. De lärandes intrig som framkommer i dem utgör exempel på intriger vilka inte fördjupas. De enskilda deltagarna

---

<sup>53</sup> Polkinghorne 1995.

har framträtt i händelserna som karaktärer så långt som syftet och de etiska övervägandena medgett.

Det tredje skedet av den täta beskrivningen har inneburit att konstruera tre fabler om respektive händelse I, II, III. Narrativet som kallas "fabel 1" är en deskriptiv konstruktion av förloppet i händelsen i förkortad form.

I en fjärde fas har jag noterat vändpunkter och tecken från skede 2 och antecknat dem i en kolumn invid fabeln. Den versionen presenteras för läsaren. I den här studien är valet av empiri resultatet av en teoretisk bearbetning där *det konkreta* står som ett nyckelbegrepp. Jag presenterar mitt material som en avvägning mellan alternativen "varje ord och gest" för att åstadkomma maximal trovärdighet och "situationsfabler" för att åstadkomma en läsbar, mindre otymplig text.

## **(2) Dialoganalys**

Det övergripande dialogiska perspektivet förverkligas i fallstudien så att jag fokuserar mellanrum i den dialogiska strukturen av händelsen.

Råmaterialet i den täta beskrivningen har bildat utgångspunkt under processens gång. För varje skede har jag återgått till det och kontrollerat att den nödvändiga sorteringsprocessen inte är inkongruent med mitt syfte att observera nyanser.

Den dialoganalys jag har tagit i bruk har fyra nivåer (i enlighet med Engdahl, 1986) vilka jag relaterar till de fyra grundmetaforerna: Den tematiska (det innehållsliga), den strukturella (rumsliga, temporala eller logiska scheman), den relationella (mellan textsubjekt och adressat), och den diskursiva (i förhållande till andra texter). Analysens struktur är hämtad från en litteraturvetenskaplig kontext för att tillämpas på textanalys i vidare mening.

Dialogen mellan människor samt mellan människa och rum är lästa som mellanrum, en läsning som markerar dessa möten. Rummets användning och de fysiska rörelserna har jag läst som kraft och flyt, vilket står för den subjektiva närvaro som fyller ut rummet. Närläsningens bas i kroppsliga antaganden är här vägledande.

När abstrakta begrepp som tid och rum lyfts fram som aktanter i lärohändelserna bär de inom sig en mångtydlighet som jag här enbart har antytt. De röster som hörs i enskilda uttalanden och de lager av samhälleligt och historiskt förankrade processer ligger så att säga i väggarna utan att få en närmare belysning.

## *Temaanalys*

Den första nivån av dialoganalys behandlar företeelser i textens värld vilka kopplas till situationsberättelsen. Jag har relaterat temat till den korta läroplans-texten som anger ämne, studiestoff vilket inte överhuvudtaget har granskats som egen text. Det centrala i temaanalysen är att notera vad som förhandlas, vilket bygger upp den lingvistiska texten.

### *Strukturell analys*

Den strukturella analysen frilägger slutledningsmönster, transformations-scheman och organisering av det textliga rummet (Engdahl, 1986). Den kroppsliga intentionaliteten har studerats som riktning och rörelse. Lärohändelsens kroppsliga mönster har fått en schemamässig beskrivning som kallats figuration.

Begreppet transformationsschema har fokuserat själva rörelsen som såväl muntlig som kroppslig. Mellanrum i repliker som jag betecknat med kraft och flyt har markerat de muntliga mellanrummen.

De spatiala kroppsriktningarna till och från varandra och det fysiska rummet (mitt – periferi) i den täta beskrivningen har fungerat som råmaterial för de kroppslig-rumsliga mellanrummen.

### *Tilltalsanalys*

Den tredje nivån i dialoganalysen har beaktat tilltalet som en funktionell aspekt av samtalet och bygger på så sätt på de två tidigare nivåerna. På grund av att det relationella perspektivet i studien är övergripande har jag valt att tala om tilltalsanalys i stället för relationell analys som Engdahl.

Analysen har tagit fasta på den muntliga förhandlingen mellan aktörerna. Ett ja har stått för en aktantfunktion av mottagande flyt. Figurens initiativ har markerats som en aktörsfunktion av kraft. En aktörsfunktion betecknar likaså lyssnarens nej, då hon avvisar och inte bejakar initiativet.

### *Diskursiv analys*

Det muntliga handlandet har jag läst som repliker. Hur det som förhandlas byggs upp i det lingvistiska skeendet har format en händelse av handlingar i ett förlopp (en process).

Engdahl (1986) hänvisar till Foucault när han framhåller att en utsaga alltid har marginaler befolkade av andra utsagor.<sup>54</sup> Han kopplar det till ett utsagningsfält som belyser vetandets rumsliga karaktär.<sup>55</sup> Engdahl (op.cit.) beskriver de två första nivåerna i dialoganalysen som utsagoanalys och de två senare som utsägelseanalys.

Jag har inte tagit i bruk en utsägelseanalys av det empiriska materialet. Diskursanalysen, som jag benämner diskursiv analys, kopplar jag till övertextern, lärande. Frågan gäller hur en diskussion (presentation av stoff och förhandling) överskrids till kunskapskonstruktion.

### **(3) Narrativ formanalys och generering**

Under rubriken narrativ formanalys och generering förenar jag två sätt att närma sig materialet. Dollard (1935)<sup>56</sup> lyfter fram punkter i den narrativa genereringen

---

<sup>54</sup> Jfr Bachtin.

<sup>55</sup> Se vidare diskussion i akt IV.

<sup>56</sup> Polkinghorne 1995.

som jag har anknutit till i förståelsen av lärohändelsens situationskontext. Polkinghorne (1995) presenterar ett urval begrepp som är betydelsefulla i den generering som ger konturer åt aktörerna: deltagarens val, önskan, karaktärisering av rollen, hennes vision, emotionella tillstånd, samt inre strider.

De markörer jag har noterat gällande enskilda informanter har jag behandlat med försiktighet. I vissa fall har aktantfunktionen lyfts upp i den diskursiva analysen. När personliga val av enskilda studenter har framstått som avgörande för fallstudiens fokus, transformation, har de beskrivits.

I viss utsträckning har jag gått jag in på deltagares förmodade önskan (*önskan och val vid vändpunkt* hos Polkinghorne 1995). Mitt motiv att här låta materialet tala har lett till att alla moment i analysen inte ges exakt samma utrymme i rapporteringen av de olika händelserna.

I det tredje analyskedet har jag lämnat jag min närläsning av texten (inifrån de tecken som jag antecknat och ut mot analysen) och pendlat mellan inifrån- och utifrån perspektiven.

Figur 6 metaforer i dialog har jag konstruerat (i enlighet med min modell) för att närmare undersöka de mellanrum som har emanerat ur dialoganalysen. Mellanrummen mellan metaforerna i tolkningsmodellen genererar begrepp som betecknar deras inbördes relationer i lärande handling.

Formandet av en intrig i förhandlingen har studerats som ett retoriskt mönster med tonvikt på det muntliga handlandet (replikföring och pauser). Den andra, figurationen, har baserats på de kroppsliga handlingarna (speciellt riktningar, enligt förförståelsens antaganden).

Det icke-uttalade i situationen har jag i figur 6 kallat lek som ett (för mig) öppet ord för en transformativ aktivitet som inte är medveten. Det är jämförbart med den dolda avsikt som undertext står för och som jag tar i bruk i syntesen. (Jämför övertext.)

Analysen av vändpunkter är dramaturgisk. Jag har tagit fasta på tecken i en undertext. Jag har granskat dem i ljuset av markörer i den etnografiska läsningen råmaterial och i dialoganalysen. Diskursanalysens fråga "Vilket resonemang överskrids" presenteras som grunden för transformation i fabel 2.

#### **(4) Narrativ syntes**

Genom att kombinera narrativ generering och formanlys kan vertikala och horisontella linjer i händelsens struktur konfronteras. I en semiotisk fyrkant visualiserar jag skärningspunkter i strukturen för processer som samverkar i rummet i en fjärilsrörelse. Det är förhandlingen och figurationen, som samtidiga processer, vilka fokuseras i det som bildar händelsens helhetsintrig. Syntetisering står för en sammanvävning av intriger i händelsens *emplotment*, konfiguration.

#### **(5) Fiktiv tolkning**

Inom ramen för en narrativ tolkningsnivå resonerar jag kring den överskridande dimensionen i lärohändelsen. Mönster som uppstår i händelserna som förliknas



vid andra texter får en fiktiv belysning i det sammanfattande resonemanget omkring lärohändelserna.

De dramaturgiska begrepp som tas i bruk är tagna från den narrativa holistiska formanalysen.

*Romance* kallas en hjältesaga där hjälten möter utmaningar på sin väg mot seger och där det centrala i upplevelsen är själva resan. En *komedi* handlar om återupprättande av den sociala ordningen där sociala färdigheter behövs. *Tragedin* bygger på att hjälten är slagen av onda krafter medan *satiren* ger ett cyniskt perspektiv på den sociala hegemonin. (Tuval- Mashiach 1998)

I akt III kommer jag att presentera min narrativa tolkning i kapitel 5.4 där jag belyser alla tre lärohändelser *som-om*. Det är anledningen till att den holistiska formanalysen här behandlats som en tolkningsakt. Den står metaforiskt för något annat än den lingvistiska texten.

Genre-begreppet tas i bruk som en estetisk kategori. (Bachtin 1988, Paltridge 1997, Polkinghorne 1995, Lieblich & al. 1998) För valet av tolkningskriterier anger jag tre skäl.

- (1) För det första att ge en mångsidig och om möjligt ny belysning åt lärande som text, med hjälp av ett specifikt språkbruk.
- (2) För det andra att problematisera tolkningsakten som ett led i forskningsprojektet som helhet, där en aktör- och en strukturnivå växelspelar i en tredje, estetisk läsning.
- (3) För det tredje att förverkliga det dialogiska perspektivet i dess dubbelhet och mellanrumsanknytning.

### *Översikt*

Jag har beskrivit fem läsarter av fallets händelsetext. De presenteras förkortat i matris 1. I matris 2 ger jag en visuell beskrivning av dialoganalysen. De tre händelser som är observerade beskrivs och analyseras i tre avsnitt medan den narrativa tolkningen presenteras i avsnitt fyra.

**Matris 1.** Fem läsarter av lärohändelsen.

Semiotisk-narrativt fält	<b>Dialoganalys</b>	Händelsetext	Temaanalys Tilltalsanalys Strukturell analys Diskursiv analys	Mellanrum  Förloppet: överskridande
Deskriptiv-narrativt fält	<b>Narrativ generering</b>	Händelsetext Kontext – text	Följa tecken	Figuration o. Förhandling Intrig
Retorisk-narrativt fält	<b>Narrativ formanalys</b>	Händelsetext Kontext – text Figur 6	Dramaturgisk	Mönster i mellanrum
Kroppslig-retoriskt-semiotisk-narrativt fält	<b>Narrativ syntes</b>	Kontextualiserad händelsetext	Semiotisk	Händelse I, II; III
Existentiell –narrativt fält	<b>Narrativ tolkning</b>	Entextualiserad händelsetext	Holistisk formanalys	Händelse I, II, III

I Matris 1 ger jag en översikt av processens faser med de analysmetoder som har tagits i bruk. En pendling mellan empirisk och teoretisk text kan inte helt exakt beskrivas kronologiskt. Ramen och vokabulären som till vänster betecknar det fält jag rör mig inom är antydande.

Den andra matrisen (matris 2) lägger de fyra nivåerna i dialoganalysen sida vid sida med de fyra grundmetaforerna som fyra hörnpunkter. Till vänster har jag läst ”rum” i den strukturella analysen, ”figur” i tilltalsanalysen, ”tid” i diskursanalysen och ”fabel” i temaanalysen. Grundmetaforerna är relaterade till rörelsemetaforer hos Laban (se kapitel 2.3). Rummet som riktning anlyter till tänkande och kommunikation (en retorisk funktion). Tiden är relaterad till kontinui-

tetsaspekten i processer och förlopp. Figuraspekten har såväl en kroppslig, som en muntlig dimension. Den förra aktualiserar den kunskapsfabel som den intentionella kroppen formar. Den muntliga kommunikationen där figurer säger ”ja” och ”nej” (se kapitel 2.3) formar en kunskapsfabel genom förhandling. Dimensionerna är dialogiska vilket innebär att fokus för undersökning är de mellanrum som uppstår mellan människor samt mellan människa och rum.

**Matris 2.** Dialoganalysens fyra dimensioner.

<b>2. Strukturell analys</b> >	Rum: riktning	Tid: kontinuitet	<b>4. Diskursiv analys</b> <
Rumsliga scheman	Figur: kroppslig intentionalitet	Fabel: figuration	Temporala scheman
<b>3. Tilltalsanalys</b> >	Figur: flöde (ja) – kraft (nej)	Fabel: förhandling	<b>1. Temaanalys</b> <

### 4.3 Randvillkor

I kvalitativa studier har man allt mer frångått den vokabulär som kännetecknar kvantitativa studier (validitet och reliabilitet). Svensson<sup>57</sup> framhåller att reliabilitetsbegreppet är sammanflätat med validitetsbegreppet i kvalitativa studier och svårigen kan studeras separat.

Jag har samlat mitt empiriska material i en miljö som jag är väl förtrogen med. Min forskarroll har varit observatörens.

Dahlgren (1994) frågar sig om forskaren riskerar att missa någon väsentlig aspekt när hon undersöker en för honom eller henne bekant miljö. Kommer informanterna att ha vinklat sina svar på grund av forskarens koppling till miljön? Klarar forskaren av rollkonflikterna i den välkända miljön? Kan han eller hon överhuvudtaget distansera sig? Eller kommer han eller hon å andra sidan att ha bättre tillgång till information för av att hon är välbekant för dem som verkar i det sammanhang hon undersöker?

Om man studerar sin egen kultur, gäller det att inte ta för givet att miljön är bekant. Om man uppfattar fenomenen som självklara i en bekant miljö kan det lätt skapa en mental inställning av hemtrevlig samvaro snarare än en forskarposition (Hammersley & Atkinson 1995).

En bekant miljö underlättar för forskaren att få tillträde. Komplexiteten ökar när forskningsmetodikerna i den här traditionen inte är explicit. (Dahlberg, Drew & Nyström, 2001)

<sup>57</sup> I Starrin & Svensson 1994.

Jag vill i det här sammanhanget ta upp det till synes självklara i ett deltagarperspektiv. Det centrala blir ”att ha varit där”<sup>58</sup> och har gjort etnografi (Geertz 1973). Repliken kan också läsas som ”att ha varit där” vilket implicerar det antropologiska främmande i varje situation som man betraktar på ett analytiskt sätt (Rapport 2000).

Knowles kallar detta ”being there” för antropologens övergångsrit. För en undersökning på sin arbetsplats (hemma) är metaforen övergångsrit relevant för att främmandegöra platsen till ett borta, ett där. Det förutsätts en distansering för att forskaren ska kunna bruka andra perspektiv än deltagarna själva skulle göra. (Thagaard 1998)

På ett plan har detta hemma för mig, redan i utgångsläget, varit dubbelt. Förförelåelsen är hämtad i en annan domän än den undersökta. Den estetiska domänen, utgör en hemmiljö som främmandegör en annan hemmiljö.

Vikten av att göra det bekanta främmande och det främmande bekant hör ihop med antropologisk praxis. Den etnografiska diskussionen om forskning ”hemma” och ”borta” har idag frångått dikotomiseringen för en större medvetenhet om bredare sammanhang och mindre definitiva och mer komplexa. (Amit 2000)

Eftersom den empiriska datainsamlingen syftar till att belysa konkreta lärosituationer är det, som jag ser det, en fördel att vara välbekant för informantgrupperna. Sannolikheten för att de skall agera ”på vanligt sätt” inför en eller två bekanta lärare är större än om utomstående skulle stå vid videokameran.

### *Trovärdighet och giltighet*

En fallstudie kan forma sin egen precision och disciplinera det subjektiva tonfallet med öppen redovisning.<sup>59</sup> Trovärdigheten gäller huruvida materialet fångar den verklighet man avsett att studera. Förutom den metodiska trianguleringen diskuterar Merriam (1994) frågor om återkoppling, perspektivering, kontrollering av skevhet och horisontell granskning. Här har jag valt att presentera mina situationsfabler för de närvarande tre handledarna och ställa frågan huruvida händelserna liknar basgruppsträffar som ”de brukar vara” och på vilket sätt de bandade tillfällena uppfattats av dem.

Huruvida metoden videofilmning kan anses vara beskrivande för en verklig händelse är en fråga som ställdes direkt efter själva filmandet samt i efterhand. Man kan inte tala om att handledarna skulle ha fungerat som medbedömare för att granska materialet men de har medverkat vid intern validering.<sup>60</sup> Dess mål är att skapa en motsägelsefri bild av de beskrivna skeendena. (Andersson, A. 2000) Kriterier för extern validitet har varit vägledande när jag valt att vara utförlig i min rapportering.

---

<sup>58</sup> I Alvesson & Sköldbberg 1994.

<sup>59</sup> Sturman 1999.

<sup>60</sup> I kvalitativa studier i betydelsen att rapportering och bearbetning är underbyggd, (Gustavsson, A. op.cit.).

Jag summerar upp giltigheten av studien genom att ställa den i relation till följande <sup>61</sup>:

- *Datainsamlingsmetoderna* som är valda för att fånga upp olika aspekter av verkligheten och på så sätt underlätta dels en öppen läsning (etnografisk fantasi), dels en läsning som utgår från specifika nyckelbegrepp. På grund av studiens art kan man tala om en teoretisk triangulering som ligger bakom datatrianguleringen.
- Frågan om själva *tankeredskapet* i den modell jag speglar, lyckas lyfta fram de studerade aspekterna tar jag upp i bedömningen. Med ett urval metoder försöker jag belysa lärande som text ur olika aspekter.
- Själva *uppläggningsen* av datainsamling har gått ut på att, odramatiskt och vardagligt, banda tre händelser, omedelbart ställa frågor medan tillfället för deltagarna var i färskt minne och därefter träffa några av studenterna för en semistrukturerad intervju.
- *Resultaten*. Anteckningar under tillfället (protokoll) och frågor till studenter ses som komplement till det bandade materialet. Av det empiriska material som samlats redogör jag för de aspekter som är relevanta för mina forskningsfrågor.

Kvale (1997) betonar validitet som hantverksskicklighet. Färdigheterna som nämns är forskarens förmåga att kontrollera, ifrågasätta och teoretisera. Den trovärdighet som föds ur själva argumenteringen lyfts här fram. Han försöker avmystifiera begreppet validitet. I det idealiska fallet är vetenskapsprodukterna övertygande i kraft av sig själva. En upprepad sanningsförsäkran kan leda till det som uttrycks i ordspråket "var på din vakt när de svär på att de säger sanningen".

Hammersley & Atkinson (1995) betonar att den vetenskapliga trovärdigheten går framom andra aspekter i etnografien, också läsbarheten. Forskarens påståenden behöver vara förankrade i den undersökta verkligheten. Etnografen måste vara medveten om den komplexa relationen mellan direkta och indirekta budskap. Texten får ändå inte vara överladdad med data. Textarrangemangen ska också vara grundade i den teoretiska referensramen.

#### 4.4 Etiska överväganden

Inledningsvis vill jag lyfta fram forskarrollen som en del av ett ethos. Ambitionen kan metaforiskt beskrivas som att gripa och begripliggöra det ogripbara utan att förgripa sig på det. De etiska frågorna har varit vägledande i min närläsande hållning. Det dialogiska forskningsperspektivet innebär i sin dubbla ansats att den subjektiva upplevelsen av lärande beaktas och kombineras med en strukturell analys där individerna inte särskiljs bakom texten.

Som Hammersley & Atkinson anför (1995) har forskaren alltid ansvar för vad och hur något skrivs i en forskningsrapport. De valda analysmetoderna har så-

---

<sup>61</sup> Jämför Svensson 1994.

lunda en dubbel funktion, dels att skydda deltagarna, dels att belysa de aktuella frågeställningarna.

Två av de frågor Dahlgren (1994) nämnt i relation till forskarens roll är speciellt aktuella ur etisk synpunkt. Den ena handlar om forskaren som välbekant i lärarrollen, vilket jag diskuterade under den förra rubriken. Kan hon eller han hantera möjliga rollkonflikter? Konfidentialiteten är speciellt betydelsefull i fallstudier. Människor får inte luras att ställa upp eller att säga för mycket. Total anonymitet är inte möjlig när forskaren själv är deltagande observatör.

Garpelin (1997) för ett viktigt resonemang om problematiken som han rubricerar<sup>62</sup> ”den professionelle främlingen i klassrummet”. Såväl elever (i hans forskning, studenter i denna) och lärare behöver vara förtroagna med det som *forskaren är ute efter*. Om läraren tror att hennes eller hans undervisning granskas och eleven att hennes eller hans ämneskunskaper är under lupp, blir tillfället spänt. Att bete sig som gäst i klassrummet var det val Garpelin gjorde vilket också har varit min avsikt.<sup>63</sup>

Hammersley & Atkinson (1995) betonar att målet med etnografi alltid är kunskapsproduktion, men inte till priset av oetiskt förfarande. De anger fem punkter som forskaren behöver ta ställning till. De är förenliga med dem som Kvale (1997) tar upp i sin översikt.

- Samtycke

Alla medverkande har varit införstådda med undersökningens mål och insamlingsmetoder.

- Beakta rätten till det privata

De medverkande är anonyma. För mina frågeställningar har jag inte behövt någon bakgrundsinformation om de deltagande. Alla studenter är kvinnor, unga vuxna. Av handledarna är en man och två kvinnor. Själva rummet för undersökningen är offentligt och inte privat. Frågan som behöver ställas är: äger studenterna och handledarna sina handlingar som de är utformade till data eller är de efter textualiseringen forskarens? Jag återkommer till min position i slutet av avsnittet.

- Beakta möjlig skada: finns det möjliga konsekvenser för någon inblandad när materialet publiceras?

Konfidentialiteten är aldrig absolut inom den finlandssvenska utbildningssektorn. Jag har gjort den bedömningen att ingens integritet är i fara. Jag har garderat mig med att avkontextualisera text där det är möjligt. Med ”möjligt” avser jag att det här förfarandet kan ställas emot min grundsats att lärande är kontextuellt. Jag har valt att presentera målbeskrivningar i en specifik situationskontext.

- Risken för exploatering: Kan man erbjuda de medverkande någon form av bonus för att de ställer upp? Är undersökningen i deras intresse?

---

<sup>62</sup> Med hänvisning till Agar 1980.

<sup>63</sup> Med den väsentliga skillnaden att jag inte var någon främling, se ovan.

Vid diskussion med handledarna har det framkommit ett pedagogiskt intresse för studiens resultat. För de studenter som gärna ville bli intervjuade låg frågorna i deras studieintresse: detta att bli tillfrågad och komma med egna synpunkter. De studenter som deltog i bandningarna och svarade på frågorna angav sina villkor som utformade mitt *kontrakt*. Det gick ut på att inte visa själva videofilmerna vid presentation av studien. Jag valde också att koncentrera mig på kroppens rörelser snarare än ansiktsuttrycket som jag uppfattar som än mer privat.<sup>64</sup>

- Konsekvens för vidare forskning: ger den här studien anledning att deltagarna välkomnar nya forskare?

Själva iscensättningen av skolarbete i klassrum bäddar för den speciella rumslighet jag diskuterar i andra kapitel. I en skola är det ”normalt” att saker och ting händer som inte hör till ”den normala” agendan. Graden av oförutsägbarhet finns redan i de didaktiska val som lärare har makt över. Den här studien var på det sättet odramatisk. Trots det har det framkommit att både handledare och studenter i lärohändelse III upplevde tillfället som spännande och naturligt. Som nya, första årets studerande förhandlade gruppen fortfarande om hur ett basgruppsmöte går till vilket i sig skapar en otrygghet i förhållande till att bli betraktade.

Hammersley & Atkinson (1995) anger fyra olika forskarpositioner i relation till etiska överväganden. Enligt den första utgår man från att det alltid finns oetiska och oacceptabla forskningsmetoder som man därigenom undviker. Enligt den andra positionen handlar det om kontextuella bedömningar när man väljer vad som presenteras och hur. Den tredje positionen utgör ett slags etisk relativism där informanterna avgör vilka fakta som forskaren har tillgång till. I den fjärde positionen ser man inte relevansen i den här typen av avvägningar överhuvudtaget.

Det, som framgår av mina svar ovan, är att den fjärde positionen är mig främmande och att jag snarare i enlighet med den första positionen undviker vissa metoder. Jag underställer redogörelsen en vald mellanposition där kontexten leder in materialet i en riktning (direkthet) och undertexten i kontraktet i en annan, mer indirekt riktning.

Jag väljer att inte jämföra de semistrukturerade intervjuerna med videomaterialet. De anteckningar, som förts vid tillfällena, kompletterar det bandade materialet och de skriftliga respektive muntliga frågorna som ställts utan att särskilja de enskilda studenterna. Aspekter på den situationella nivån gällande handledarnas roll och gruppdynamiska aspekter har avgränsats ur forskningsobjektet. Det innebär inte att dessa aspekter helt har förbigåtts i beskrivningen men att de noga avvägs. Jag har valt att utesluta vissa kontextmarkörer i målsättningstexten och den etnografiska beskrivningen.

### *Summering*

Jag summerar först det dialogiska perspektivet i relation till fallstudien. Efter det anknyter jag översiktligt till fallstudiens plats i projektet.

---

<sup>64</sup> Jag utgår här från både Merleau-Ponty (1999) och Levinas (1996).

Det dialogiska perspektivet syns i fallstudien:

- Genom ett bruk av metaforer som ett förenande förståelseverktyg mellan det konkreta och det generella
- I ett insamlat material från en lärande kontext av förhandling
- I analysmetoder som fokuserar mellanrummen
- Genom ett diskussionsunderlag för lärande som dialogiserad text
- Genom ett särskiljande av analys- och tolkningsmetoder för att betona olika verktyg (frågor) som ger olika belysning (svar)

Perspektivet går som en röd tråd genom forskningsuppgiftens olika skikt. Forskningsfrågorna som jag har valt att ställa till ett empiriskt material är resultatet av en teoretisk bearbetning. Jag återgår till en distanserande läsning efter djupdykningen på fältet.

Fallstudien som actio står retoriskt sett för en brännpunkt. Transformation står i sin tur, retoriskt sett för en brännpunkt i lärande.

Litteraturstudien i akt IV förhåller sig på två sätt till det empiriska materialet: kontinuerligt och diskontinuerligt.

Jag kommer i den att anknyta till den estetiska rationaliteten och syntagmiskt och paradigmiskt tänkande. Innan jag har kommit så långt i rapporteringen särskiljer jag relationen så att:

- Akt IV följer narrativt efter akt III som en form av kontextualisering av lärohändelsen med teoretiska antaganden. Kunskapsbegreppet har jag sett som ett kontextuellt villkor. Den värld som brer ut sig bakom den aktuella händelsen i fallstudien har jag inte gått in på utan koncentrerar mig på att gå bakom kunskapens former.
- Undersökningen i akt IV kan förstås som en teoretisk förutsättning vars samtidiga resultat möjliggjort en pendling mellan när- och fjärläsning.
- Resultaten presenteras i kapitel 7 och diskuteras vidare (tillämpas) i kapitel 8.



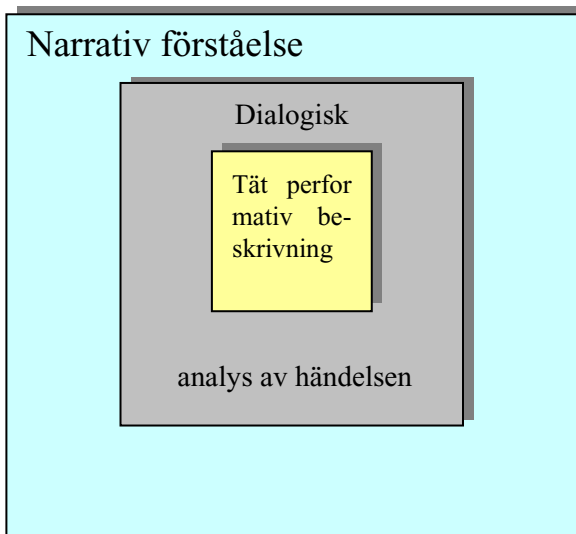
## Akt III Propositio

*Först när vi undertrycker frågan varför varseblir vi ofta de viktiga fakta som sedan leder till ett svar i våra undersökningar*

*(Ludwig Wittgenstein)*

Studiens tredje akt är dramats händelsekapitel, ett utsnitt ur pedagogisk praxis som jag belyser lärande genom. Jag har benämnt akten propositio och den innehåller studiens första delstudie. I jämförelse med ett tal under antiken läggs det samman med Probatio vilket utgör talets tredje del (Hägg 2002). Mitt val att se akten som ett förslag på lärande handling är ett led i projektet om samband mellan kunskap som bildat av lärande och lärande som bildar kunskap.

Samtidigt tas ramanalysen i bruk på ett specifikt sätt. I fallstudien fungerar ramarna i en bestämd analytisk ordning. Det är ett val som jag gjort där jag inkluderar grundmetaforerna i själva ramen. Som öppna och poetiska begrepp för jag dem samman med en narrativ tolkningsaspekt som är förenlig med en narrativ form av kunskap. Som metaforisk ram bygger den på perspektivbyten och den spänning i mellanrum som därmed uppstår. Spänningen mellan situation och kontext, aktör och struktur i det dialogiska perspektivet upplöses inte i en fiktiv tolkning.



**Figur 5.** Fallstudiens förståelseramar.



## 5. Actio

*I speglarna försvinner  
det som inte finns*

*(Federico Garcia Lorca)*

Jag inleder med att avgränsa det empiriska materialet. Den aktuella situationskontexten relaterar jag till den retoriska situation som kännetecknar en lärohändelse. Därefter följer min rapportering. Kompletterande data presenteras i bilaga.

Kapitlets sista avsnitt är en resultatredogörelse. De performativa tecken på transformationrörelsen, som jag har belyst i tre lärohändelser, konkluderas som dialogisk text.

### *Avgränsning som fokusering*

I fallstudien avgränsas det empiriska objektet, lärande som text, till tre lärohändelser. Fokuseringen placerar andra pedagogiskt intressanta aspekter utanför ljuskäglan. De som deltar i händelserna skapar händelsetext med sina synliga och osynliga, verbala och nonverbala, handlingar. Utgående från det angivna dialogiska, d.v.s. rörligt relationella mellanrumsperspektivet, ligger intresset på det föränderliga, situerade nuet.

Bakgrundsfaktorer gällande deltagare och handledare, didaktiska överväganden samt fördjupning i själva lärostoffet är därför inte relevanta för vald fokus. Undervisningsperspektivet är enbart indirekt närvarande i undersökningen. Detta låter sig göras i en pedagogisk kontext där studerande spelar den aktiva rollen i själva situationen.<sup>65</sup> Handledningsprocessen är en central faktor vid dessa träffar men den betonas inte i studien. Den skolkulturella aspekten tangeras men hålls i bakgrunden. De kontextuella hänvisningar jag kommer att göra är reducerade för att enbart belysa situationen och undvika att sökarljuset fångar upp sådant som i det här sammanhanget är irrelevant.

Den spänning som finns inbyggd i varje utbildningskoncept i relation till ett arbetsfält tas inte upp i den här studien. Därför har jag valt att inte markera de innehållsliga teman som tas upp. Jag har tagit mig den friheten av flera skäl. Fokus hålls vid lärande verksamhet, inte substans. Jag fäster mig vid förloppet i enlighet med frågan: Hurdana performativa uttryck tar den transformativa rörelsen?

I situationen granskar jag hur insikter ("jag lär mig") uppstår under förhandling. Svarar man på varandras uttalanden eller talar man i monolog? Vad betyder frågor till varandra? Vad betyder mellanrum i lärohändelsen? Hur låter tystnad? Hur riktar man sig till varandra kroppslig - rumsligt? Transformation undersöks genom de konkreta muntliga och kroppsliga mönster som uppstår i händelseförlopp.

---

<sup>65</sup> Basgruppsmötet inom ramen för problembaserat lärande.

Den retoriska situation, som ett basgruppsmöte innebär i den kontextuella inramningen, tarvar en kort beskrivning. Utbildningens grundpelare, läroplanen och det pedagogiska konceptet för dess förverkligande (iscensättningen) utgör situationskontexten för de observerade lärohändelserna. Situationskontexten förverkligas i det möte med en handledare och en studentgrupp som kallas basgruppsträff och som försiggår under två lektioner (en och en halv timme).

I en retorisk analys relaterar man texten till en sändare, en situation och en publik.<sup>66</sup> För läsningen av den rapport som följer tar jag upp särtecken i den kontext som här är aktuell. Det persuasiva syftet i problembaserat lärande är att hos studenterna möjliggöra en reflektiv diskussion samtidigt som en viss kanon på området studeras. Ett övergripande syfte som ställs är att studenten ska kunna agera, ha teoretiska skäl för sitt agerande, kritiskt granska sin egen läroprocess och utveckla en vilja att fördjupa sitt kunnande genom en metakognitiv beredskap. Ett sådant mångdimensionellt syfte är vanligt i själva yrkeshögskoleutbildningskonceptet. Det ligger som en underförstådd regel, förankrad i agendan och i det kontrakt som uppgörs mellan medlemmarna i en basgrupp.

Retoriskt är den som kan sägas stå bakom texten och uppfyller kravet på sändare inte en enskild person eller grupp. Sändaren är här det lärarlag med examinator i spetsen som i enlighet med ett utbildningspolitiskt och skoldidaktiskt förhållningsarbete kommer överens om texten i en målbeskrivning och de utgångspunkter eller vinjetter som presenteras för studenterna. Sändaren har gått i dialog med olika intressen redan innan studerandena tar itu med sin process. För den handledare som befinner sig i den aktuella situationen kan det vara så att hon eller han alternativt:

- uppfattar sig som sändaren,
- uppfattar sig som en representant för sändaren eller
- uppfattar sig som någon som tagit till uppgift att representera sändaren.

Men hon är inte synonym med sändaren.

I perspektivet närläsning formulerar jag kriteriet ”kulturell kontext” som en situationskontext, en lokalisering. Den publik som texten riktar sig till i det här sammanhanget är den yrkesverklighet studenterna kommer att möta. I publiken finns såväl klienter (vilka i yrkesutbildningssammanhang uppfattas som den egentliga målgruppen), som personal, beslutsfattare och hela det fält i utveckling som studenterna är en del av.

Den retoriska strategin, som i en PBL- lärosituation är tydligt markerad, kan hänföras till de reflektiva kunskapsmål vilka anges i målbeskrivningarna. Jag har valt att placera den informationen i bilaga. I översikten nedan lokaliserar jag mitt empiriska material.<sup>67</sup>

---

<sup>66</sup> Se Hellspong 2001.

<sup>67</sup> Jämför Burke i Asplund 1980, 141: ...”you must have some word that names the act (names what took place, in thought or deed), and another that names the scene (the background of the act, the situation in which it occurred); also you must indicate what

*Iscensättning:* Yrkehögskoleutbildning i huvudstadsregionen, inom det sociala utbildningsprogrammet, vid slutet av 1990-talet, vid mitten av en höstterminen.

*Agenda:* Ett pedagogiskt i sammanhang med schemalagd, målinriktad undervisning, förverkligad enligt PBL. På situationsplanet är agendan för två av de tillfällena som observeras en tillämpningssituation. Studenterna har kommit till slutskedet av en modul och de återkopplar sitt kunnande på den utgångspunkt som igångsatt den.<sup>68</sup> Vid ett tillfälle befinner studentgruppen sig i en tidigare fas i PBL-modellen där studerande samlar fakta, bearbetar, presenterar för varandra och diskuterar det som de har läst.

*Händelse:* Basgruppmöte I (årskurs 3), II (årskurs 2), III (årskurs 3) observerade och videofilmade.

*Agenter:* 18 basgruppsmedlemmar, 3 handledare.

*Persuativt syfte:* Lärande.

## 5.1 Lärohändelse I

### (1) Tät beskrivning

Beskrivningen tar fasta på interaktiviteten på det kroppslig- retoriska fältet. Den första händelsen utspelar sig i grupp I som består av tredje årets studerande i slutet av sin utbildning. Studiehelheten behandlar temat ”Krisarbete” som gruppen håller på att avsluta vid ett tillämpningstillfälle.

Transkriptionen av muntlig handling (repliker) och spatial handling (rörelse) samt ”markörer” (koder som jag tagit fasta på i analysen) presenterar jag i en situationsberättelse, fabel 1, i två kolumner. Replikerna är antecknade i den ordningsföljd studerande uttalat sig vilket ger varje deltagare en siffra som markerar samma studerande under förloppet.

#### *Fabel 1: Situationsberättelse*

#### *Markör*

<p>Gruppen börjar med att tala kring en uppgift de haft. Temat krisplan kommer fram och hur svårt det varit att få information. Studerande 5 är tyst under de första tre minuterna.</p> <p>När hon tar till orda presenterar hon fakta i ärendet (temat, innehållsfabeln). Kunskapsstoffet härstammar från ett TV-program. Diskussion kring barn och död inleds. Studerande 3 fortsätter med ett annat TV-program om barn och skilsmässa.</p>	<p><i>Begrepp i temat</i> <i>Proceduren i fokus</i></p> <p><i>Två informella källor, diskurs. Ett flyt i diskussionen uppstår (3 min.)</i></p>
---	--

person or kind of person (agent) performed the act, what means or instrument he used (agency) and the purpose”.

<sup>68</sup> Fas i den cykliska PBL-modellen. Fallbeskrivningar, bilder och textavsnitt fungerar som vinjetter vars avsikt är att fungera som impulser i läroprocessen (”triggers”).

<p>Studera nde 7 presenterar fakta om kris-service.</p> <p>Studera nde 3 ställer en fråga kring fakta, övriga svarar med egna exempel</p> <p>Studera nde 4 till studera nde 2 "Du har någ å nytt?"</p> <p>Studera nde 2 svarar med skratt</p> <p>Handledaren påm inner om inlärningsmålen, deltagarna svarar ...</p> <p>Handledaren ber gruppen tillämpa på utgångspunkten.</p> <p>Studera nde 7 och studera nde 4 framhåller att de inte tycker om utgångspunkten, "inga ordentliga kriser" (i fallbeskrivningen), så "vi bestämmer att inget heller hänt".</p> <p>Studera nde 2 börjar med att tillämpa i sak. Hon vänder sig till handledaren.</p> <p>Studera nde 3 använder fallbeskrivningens personnamn.</p> <p>Diskussion på basen av egna erfarenheter. Handledaren frågar efter läst litteratur, studera nde 7.</p> <p>Studera nde 5 hänvisar till en föreläsning.</p> <p>Studera nde 1 frågar vad som händer på riktigt, studera nde 4 svarar men med låg röst. Handledaren uppmuntrar henne att upprepa det hon sa vilket hon gör. Studera nde 6 och studera nde 2 presenterar fakta.</p> <p>Handledaren ber gruppen att inte spekulera varvid studera nde 7 säger "jag förstår inte".</p> <p>Studera nde 2 uttalar termer som är centrala i temat och studera nde 3 följer upp i samtal. Handledaren påm inner om helhetssituationen i fallet. Svaren låter "kanske hon..", "då kan det vara.."</p> <p>Handledaren säger i diskussionen "Inga ordentliga kriser, sa ni".</p>	<p><i>Kroppslig markering för nystart: lutar sig över bordet mot de övriga, "hej vet ni.."</i></p> <p><i>Nytt initiativ</i></p> <p><i>Svarar "nej"</i></p> <p><i>Understöder indirekt studera nde 4</i></p> <p><i>Svarar "nej"</i></p> <p><i>Skrattar medan kropparna hålls i samma ställning; liknar en tveksamhet som uppstår när ramar krockar</i></p> <p><i>Med kraft</i></p> <p><i>Ett ja till agendan, röstförändring som ja till de övriga i gruppen där studera nde 4 och 7 fortsätter med sitt nej</i></p> <p><i>Säger ja</i></p> <p><i>Indirekt tillämpning</i></p> <p><i>Flyt</i></p> <p><i>Lärarmarkering: intrig</i></p> <p><i>Elevmarkering, lutar sig framåt, talar med kraft</i></p> <p><i>Vändpunkt (fallet blir angeläget när namnen i fallet uttalas)</i></p> <p><i>Personlig intrig varav följer vänligt skratt, därefter kroppslig frysning (orörlighet, paus)</i></p>
--	---

<p>Efter resonemang kring utgångspunkten avslutar studerande 7 ”de va de”.</p> <p>Studerande 4 vänder sig till studerande 2 som utan röstförändring presenterar flera fakta. Studerande 4 går in på procedurfrågor men</p> <p>studerande 3 fortsätter med att ta upp en diskussion om målen med temat, studerande 7 går in i diskussionen kring centrala principer och studerande 4 följer upp, studerande 2 med hänvisning till teori.</p> <p>Handledaren tar upp utgångspunkten som en uppgift ”för nästa gång” vilket studerande 3 svarar på med ”Det är slut med det nu”.</p> <p>Studerande 7 fortsätter med sakfrågor, efter en stund med ett tredje TV-program</p> <p>Lång diskussion om hur samtala med barn om svåra händelser</p> <p>Handledaren ber gruppen koppla till teorier, studerande 2 svarar, därefter studerande 7, studerande 4 och studerande 3, därefter studerande 5 med fråga.</p> <p>Studerande 7 betonar vikten av diskussion med föräldrar med studerande 5, studerande 4, studerande 6, studerande 7. Studerande 2 funderar på behovet av krisplaner och uppgiften (för dem) att skapa sådana på sina kommande arbetsplatser.</p> <p>Handledaren undrar om dylika diskussioner förekommit på praktikplatserna varvid man tar upp hur utanför man är i den rollen.</p> <p>...lämna in arbeten</p>	<p><i>Kraft</i></p> <p><i>Centralt innehåll</i></p> <p><i>Intresse i rösten, medlemmarna bladdrar i sina anteckningar och böcker</i></p> <p><i>Lutar sig framåt, talar med kraft</i></p> <p><i>Är med, ja till agendan, diskurs: informell källa. Lutar sig framåt med ett ”hej..”, gruppen småskrattar medan studerande 7 fortsätter om det angelägna i samtal med barn</i></p> <p><i>Flyt</i></p> <p><i>Talar till rummet</i></p> <p><i>Flyt</i></p> <p><i>Skratt, skakningar på huvudet</i></p> <p><i>Procedurfrågor</i></p> <p><i>Markerad avslutning: studerande 4 stiger upp, klappar i händerna: nu är det slut</i></p>
--	--

Tillfällets avslutning läser jag i enlighet med Goffman (1986) som uttryck för tveksamhet eller krockar mellan olika ramar där deltagarna vet att "något" står för något annat. Studerandena ger uttryck för att de vet vilken agenda som gäller (seriöst skolarbete) och den frihetskänsla som uppstår i gränsen mellan diskursen "skola" och "examinerad".

## (2) Dialoganalys

Dialog, som det definierats i studien är en rörelse (aktivitet, handling, ett samspel eller en interaktion) i ett *mellanrum* som uppstår på det avgränsade fältet. Jag har delat upp dialog analysen i fyra kategorier med relevans för de angivna metaforerna.

Jag har använt mig av metaforerna *ja* och *nej* för att klarlägga mellanrummets karaktär av pathos. Jag har valt att med *kraft* markera figurens subjektiva initiativtagande. Den mottagande rörelsen från figurens sida kallar jag *flyt*.

**Tabell 1. Dialoganalys i händelse I.**

<i>Temaanalys: diskussionens innehåll i relation till läroplansmål och agenda</i>	<i>Strukturell analys: Rumsliga, temporala och andra logiska scheman</i>	<i>Tilltalsanalys: text subjekt och adressat</i>	<i>Diskursiv analys: hur temat överskrids</i>
Centrala begrepp och principer tas i bruk	Kroppar lutar sig mot/ifrån vid kraft, initiativ	Figur riktar sig till figur: fråga, be om bidrag	Motståndets diskurs
Läroplansmål styr inte diskussionen	Deltagande: lutar sig mot mitten av bordet eller ngn person	Riktat sig till rummet (potentiell adressat): öppnar flera svar	Vändpunkter: figurers val
Temat hålls i diskussionen, ej agendan	Flyt mellan repliker, kraft som initiativ	Riktat sig till rummet: avvärjning samt acceptering i relation till handledaren, frusta positioner samt viss rörlighet	Mellanrum mellan intriger

### *Temaanalys*

I tabell 1 indikerar jag min läsning av den lingvistiska texten i relation till målformuleringen i läroplanstexten (som presenteras i bilaga). Texten rör sig kring det tema som är händelsens "läroämne" men inledningsvis inte utgående från den agenda som gällde (tillämpning).



### *Strukturell analys*

I analysen framkommer en kraftfull kroppslig markering av initiativ och en svårighet i att uppnå flyt. Intresse väcks för vilka tecken som möjliggör det senare.

### *Tilltalsanalys*

I den relationella tilltalsanalysen kan jag särskilja olika roller som markeras i röstanvändningen. Flytroller har en medierande aktant-position genom att de säger ”ja” till föregående talare och därigenom kommunicerar i aktiv dialog. Kraftrollerna är speciellt intressanta, något som jag tar upp i fabel 2.

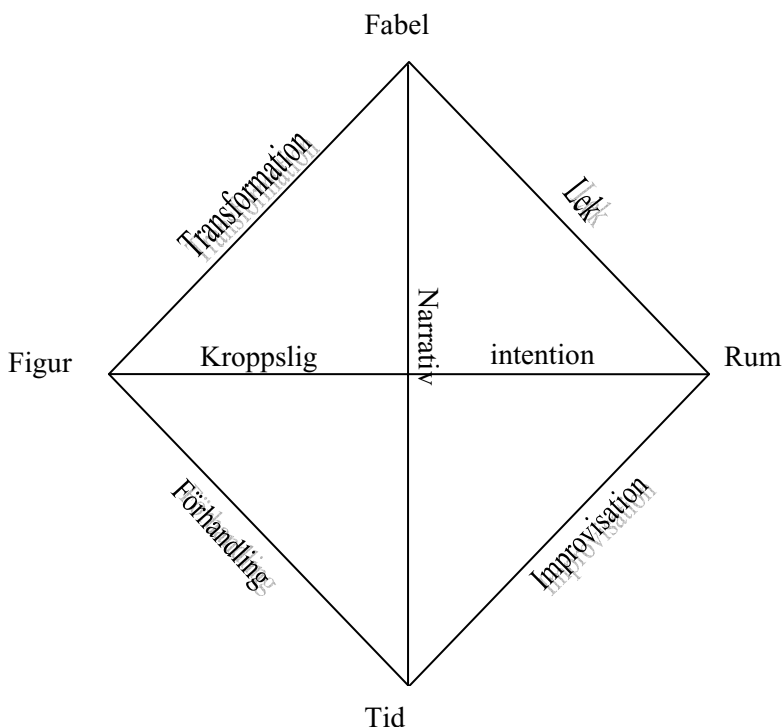
### *Diskursiv analys*

För att en transformativ rörelse ska uppstå förutsätts att texten ”samtal kring tema” överskrids till lärande. Syftet med planerad pedagogisk verksamhet är att de angivna målen uppfylls. Muntligt utforskande förhandling och kroppslig- rumslig orientering betecknar jag som de handlingar i förloppet som för fram (eller inte) mot dessa mål. I gruppen hänvisade man till informella källor och undvek att tillämpa ända tills något skedde som förändrade förhandlingen. Överskridandets vändpunkter presenterar jag i den narrativa formanalysen.

### ***(3) Narrativ formanalys och generering***

Händelsetexten har jag granskat med två metoder som betonar formmässigheten i händelsen. Figur 6 är konstruerad på basen av förbindelser mellan de fyra grundmetaforerna. Dimensionerna ”nu”, ”här” ”jag och du” och ”text som den skrivs i ett förlopp” aktualiserar tid, rum, figur och fabel.

Dialoganalys accentuerar mellanrummen: flytet i förlopp, kontinuitetsaspekten i mellanrummen markeras. Hur förhandlingens och figurationens intriger vävs samman är frågan i min dramaturgiska analys. Jag tar fasta på vändpunkter i förloppet och presenterar en narrativ konstruktion (fabel 2) och en semiotisk fyrkant.



**Figur 6.** Metaforer i dialog.

I figur 6 har jag benämnt relationerna mellan de fyra grundmetaforerna. Fabelns förbindelse med rummet kallas lek. Med det avses en verksamhet som har att göra med de inre drivkrafter och motiv som ligger i intrigfunktionen. När flera intriger interagerar i ett förlopp fungerar spänningarna som en motor för händelseförloppet. "Lek" formar händelsens undertext under förloppet. Det är relationen mellan fabeln och figuren som jag valt att kalla transformation. I konstruktionen av figur 6 valde jag att beteckna relationen mellan den lärande individen och hans kunskapsfabel (hans personliga kunskap) med det som i förförståelsen angetts som en premiss för personlig kunskap.

I den narrativa genereringen har jag tagit fasta på att individen har en önskan (Polkinghorne 1995) kopplad till sin intrig. Formandet av kunskap som en framåtriktad handling uttrycks i förbindelsen mellan fabel och tid som går under namnet narrativ. Narrativet syftar på den lingvistiska texten, som formas under processen.

Figurens relation till tiden kallas förhandling. Den bygger på kontinuitet i interaktionen i form av muntlig kommunikativ handling.

Tidens relation till rummet är av strukturell art. Som det framgår av att två abstrakta begrepp konfronteras är det en överindividuell relation, ett strukturellt mellanrum som figurerna fyller på olika sätt. Namnet improvisation står för den potential för det oförberedda och oväntade som strukturen öppnar. Rummet förhåller sig till figuren i den dubbelhet som jag valt att benämna kroppslig intentionalitet. Kroppens tre tidsperspektiv finns anknutna så att det som observeras, det performativa, bär det förflutna och framtiden med sig i medvetna och omedvetna uttryck och gester.

#### *Relationen mellan fabel och rum*

Leken figureras, i händelse I, i skärningspunkten mellan en handledares officiella agenda (mediering av de uppställda målen) och deltagargruppens framtidsvision av att snart vara utexaminerade. Det professionella livet som förespeglar leder till en tydlig konfrontation. I klassrummet råder skolans regler, lärarnas makt och den problembaserade agendans olika faser. Som deltagare är man bunden till en viss position av underläge samtidigt som man såväl direkt som indirekt uppmuntras till att handla som ett subjekt. Som utexaminerad har man redan passerat detta stadium och gränsen som ett liminalt tillstånd framträder.

#### *Relationen mellan fabel och figur*

De enskilda aktörernas önskan exemplifierar jag i två narrativa konstruktioner. De utmynnar i en markering av den transformativa rörelse som den önskan under tillfället kommit fram. Jag tar inte ställning till ett underliggande plan eller individernas egen historia.

Hur den undertexten tar sig uttryck i *önskan* har jag undersökt med hjälp av att fokusera karaktäriseringen av vissa roller. Här följer två exempel på narrativ konstruktion.

*Jag vet vad jag inte är ute efter och det är inte det här. Det ska vara vettigt... (tidsrymd)... Det här är ju helt vettigt... Men nu får det vara färdigt... (Studerande 7)*

Den här önskan läser jag som kraft till motstånd som behövs för deltagande.

*Jag gör det så vettigt jag kan och det blir vettigt, jag bestämmer så långt jag kan över vilken lek jag leker. (Studerande 3)*

Den här önskan läser jag som en kraft som öppnar valmöjligheter i deltagande.

#### *Relationen mellan figur och tid*

Förbindelsen till tidens tre dimensioner delar jag upp på följande sätt. Relationen till det förflutna kopplar jag till måldokumentet för tillfället i fråga. Relationen till framtiden kopplar jag till uppfattningen om vad som varit det mest lärorika för de medverkande. Svaren på frågorna som jag ställt efter bandningen rapporterar jag i bilaga.

Nuet som process visar hur temat framskrider under hela sessionen i en förhandlande rörelse.

### *Relationen mellan rum och figur*

För den kroppsliga intentionaliteten betraktar jag riktningarna: fram-tillbaka, åt sidan, mot mitten. Enligt basgruppsarbetets osynliga spelregler sitter deltagare och handledare på stolar runt ett bord. Relationen till tingen kan skönjas i hur anteckningspapper, och böcker hanteras. I den här gruppen antecknades det inte, men alla har anteckningar framför sig. Gruppen visar med orörlighet i kroppen då de reagerar på mediering (att stelna till eller ”frusen rörelse”).

Speciellt den sistnämnda punkten är intressant. Av tidigare erfarenhet känner jag igen den som en elevstrategi. Med en sådan avser jag det markerade underläge som framkommer hos elev eller student som uppfattar krav på prestation.

Rörelserna fram och tillbaka över bordet visar på förutsättningen för att ett engagemang kan väckas. Avslutningen när studerande 4 stiger upp och klappar i händerna är full av kraft. Den ger i stunden ett helt kongruent intryck men som företeelse var det första gången jag såg en så stark manifestation av avslutning.

### *Relationen mellan fabel och tid*

De specifika vändpunkterna beskriver jag i fabel 2. Livsorienteringen som den framkommer under processens gång är påtaglig och berör gruppen som helhet i en undertext att leta efter *det vettiga*.

### *Relationen mellan tid och rum*

Mellanrummet improvisation har jag studerat som öppningar mellan tal och tystnad och som kroppsliga förändringar av positionen ”sitta på stol vid bord”.

Improvisation har betydelse när händelseintrigen konfigureras (sammanvävning av intriger, *emplotment*). För att det oförutsägbara ska få plats behövs ett ”ja”. De icke-förutbestämda repliker som, så att säga, kastas ut i luften framkommer som betydelsefulla för utforskande verksamhet.

Situationsnycklar som kan läsas av de närvarande bidrar till att hålla improvisationsaspekten uppe. En sådan nyckel är att ingen på förhand kan veta vem som uttalar sig eller vad som sägs härnäst. Relationen till den här *möjligheten* (öppet potentiellt utrymme i strukturen) varierar mellan studerande. Den *kraft* som varje initiativ innebär stärker den enskilda studerande.<sup>69</sup>

Mellanrummet kan fyllas med flyt som är dess manifesterade uttryck. Flytet förutsätter att någon tar fasta på det som uttalas, dvs. lyssnar. Dialogens växling mellan lyssna och tala betonar dialogens bägge parter.

På basen av formanalysen och genereringen presenterar jag följande narrativa konstruktion som går under namnet *Fabel 2*. Jag noterar vändpunkten som förändrar skeendet.

---

<sup>69</sup>Eftersom den här studien inte fokuserar på gruppdynamiken, går jag inte in på frågan om vem som har det kapital som tas i bruk för att kämpa på fältet.

Som temaanalysen gav vid handen i händelsens första skede, talade gruppen om temat istället för att uttrycka temat. I diskursanalysen framkom att den argumenterar utgående från informella källor.

*Vändpunkt: att svara ja och säga nej till nej.*

### *Fabel 2*

På ytan handlade förhandlingen om att själva utgångspunkten inte motsvarade studerandenas förhandsuppfattning om ämnet. Det som såg ut att ligga framför dem var medvetenheten om det rollbyte som är förestående. Det handlade inte om medvetna intentioner utan om undertextens riktning. Inom kort skulle de här studenterna att vara utexaminerade. Känslan av att då ta tyglarna i egna händer låg i luften. Då blev skoluppgifter som inte-autentisk verksamhet markerad.

Eftersom den rådande kontexten är den att man deltar i ett undervisningstillfälle som till sin iscensättning liknar den sedvanliga (studerande med en lärare kring ett bord i ett klassrum i en skola) behöver man som studerande hitta en meningsfull koppling till den yttre verkligheten. Studerandegrupper där metakognitiva lekar leks (reflektionsinriktad undertext) har lättast för "tillämpning" som fas i PBL eftersom den kräver reflektion. Den här gruppens undertext "vi tänker jobba med det här, inte prata om det" uttryckte studenterna i paradoxen: "vi tänker inte jobba med det här utan prata om det".

Det mentala arbetet med tillämpning försökte man kringgå med tal om procedurer och spekulation kring fallet. Vändpunkten blev en manifestation av de roller som studenterna spelade i förloppet. I den här gruppen var vändpunkten en tydlig markering av aktörer. Tre nyckelgestalter förändrade skeendet (leken) medan de övriga fungerar som hjälpare. Det som den första initiativtagaren, studerande 2, gjorde var att fortsätta följa agendan, d.v.s. presentera teoretiska argument. När hon gjorde det utan att markera ett dolt nej (röstmarkör eller kortfattade svar på frågor) skedde första *transformationen*. De övriga deltagande mottog hennes teoretiska bidrag. Det ledde till muntlig förhandling vilket studerande 3 genast deltog i. Det här initiativet innebar att säga ja till agendan.

Den andra förändringsagenten var studerande 3 som gick igenom uppställda mål och resonerade om de hade uppfyllts. Skillnaden i förhållande till studerande 2 är den att hon tog ett initiativ mot en *förväntad fortsättning på motstånd* (rollförväntan). Det som hände var att deltagarna i en gemensam kroppsrörelse vände sig till sina anteckningar och flera studenter deltog i samtalet (det bildades ett flyt).

Den tredje agenten, studerande 7, var den som uttryckt det största motståndet (tillsammans med paret, studerande 4). Det hindrade henne från initiativ under sessionens gång. Hon uttryckte med kraft vad hon tyckt varit värt att diskutera eller inte. Också hon *bröt förväntat kringprat* (rollförväntan) med att komma med ett inlägg. Hon fortsatte att redogöra för sina tankar trots det roade skratt som följde direkt på repliken. Det här ledde till att studerande 2, vars intrig huvudsakligen var inriktad på *ja* (till agendan), gick in i dialogen med eget inlägg varpå sessionens främsta flyt uppstod.

Det handlar om *val*. Det som utmärker vändpunkten i lärohändelse I är dessa självständiga val. Det framkommer att ställningstaganden som de valt att göra är personliga och inte beroende av var andras intriger just då befinner sig i förhållande till agendan.

Tillfället karaktäriserades av att orden och rörelserna var livliga, slutscenen med applåder kraftfull. Exempel på *inre strider* (tecken i den narrativa genereringen) kan kopplas till början av tillfället där studenterna kämpade mot agendan utan att sabotera den. Jag läser striden så att de känner och accepterar övertexten, de känner den här agendan som ingår i PBL-kontraktet.

En rörelse fram till den punkt där de uttalar sitt missnöje, skönjdes i replikföringen. Dess båge gick från ett svagt till ett allt starkare nej.

Handledarens kommentar ”inga ordentliga kriser säger ni...” som slutreplik till det tidigare motståndet läser jag som ett uttryck för en inre strid. Det *emotionella tillståndet* är kännbart i repliker och snabbhet i rörelser, ett engagemang för eller emot.

Motståndets diskurs i exemplet ovan konfronteras med metaforen *tid*. Tidsfaktorn innebär en strukturell påverkan. Inramningen i angiven tid och angivet rum skapar en förväntan på att både tid och rum ska fyllas. Motståndets diskurs på att säga nej och inte ta tiden i bruk, fram till vändpunkten, gällde en kamp om själva uppgiften. Deltagarna uttryckte med kraft att skola inte är autentisk verksamhet utan det verkliga finns ute i praktiken.

Samtidigt som den muntliga förhandlingen pågick en kroppslig-rumslig figuration. Flytet som uppstod i förhandlingen ackompanjerades av den faktiska närvaron i det konkreta rum där händelsen ägde rum. Det är *som om* de sade ”att sitta så här och resonera är en autentisk verksamhet”. Den kroppsliga vanan av själva basgruppsarbetet i kombination med den utveckling av temat som uppstår tidsmässigt i interaktion fungerar som en kraftig förändringsagent. Situationen blir till sin form autentisk fastän den inte är det till sitt innehåll. Med det avser jag att fastän diskussionen är fiktiv är närvaron av andra i ömsesidigt samtal något verkligt som så småningom får överhanden. Kraften kan användas i diskussionen.

#### **(4) Narrativ syntes**

I diskursanalysen antyddes den undertext som präglade tillfället. I formanalysen betraktade jag den som två olika lekar (handledarens och studenternas) vilka uttrycker underliggande intriger, drivkrafter och framtidsorientering.

Den sammanlagda kraften kallar jag undertext. Grupp I visar på trösklar i lärofabeln som formas i mellanrummet mellan två intriger, den officiella agendan som handledaren uttrycker och studenternas motstånd sker ett överskridande. Vändpunkten, när studenterna accepterar agendan är inte ett hopp utan böljar mellan den gamla och den nya positionen.

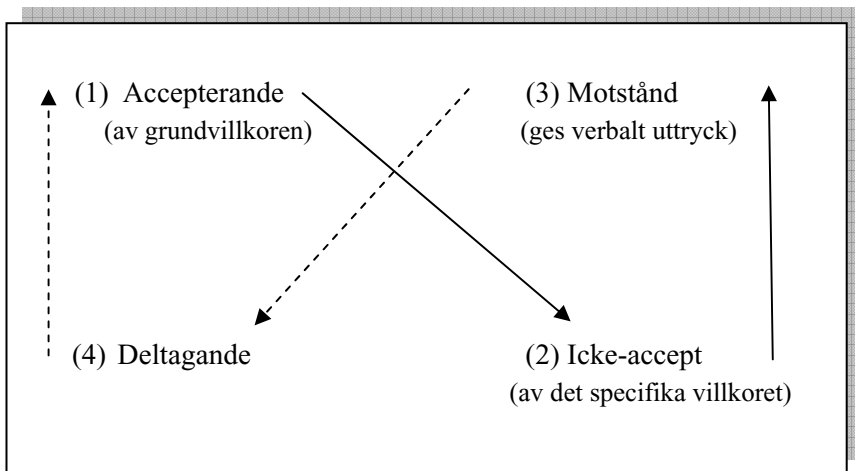
Det tecken på att agendan accepteras utgör situationens tröskel eller vändpunkt. Accept uppstod inte så att det personliga initiativet förlorades (det som man ser ut att uppfatta som makten). Det kan snarare vara så att man inte längre lade ner

energi på motaganda. Det centrala var de enskilda val som studenterna gjorde. De byggde på personliga ställningstaganden med samma kraft som motståndet.

För transformation krävs det att energin läggs på att överskrida temat. Men det personliga ställningstagandet (för – emot) ser tydligt ut att vara en förutsättning för rörelsen. Det krävs tillräckligt många ja för att en dialog ska gå vidare. Om inte studerande 3 hade brutit en avvaktande tystnad och tagit upp inlärningsmålen hade den längsta flytdialogen inte uppstått.

Studerandes livsorientering mot framtiden var starkt närvarande i nuet. Så starkt att den till en början förhindrade engagemanget i det som var för handen. I elev- och studentintriger bekräftas ofta skolverkligheten som en icke-autentisk sådan. I stället för att handleda och stöda klienter på fältet (i ovan kontext) talar man *om* det.

På *tröskeln* till den utexaminering som väntade låg maktproblematiken markerad. Känslan av att få bestämma över situationer är något man längtar efter. Erfarenheten som ”praktikant” och vikarie i relation till det man uppfattat vara de anställdas villkor tydliggör det som Lave beskriver i rörelsen från periferin till mitten av en verksamhet (se Lave & Wenger 1991). Den perifera roll som man tidigare haft skulle man, som färdigt examinerad, kunna lämna.



**Figur 7.** Förhandling och figuration i lärohändelse I. (En semiotisk fyrkant över motsatser).

Fjärilsrörelsen i gruppen (Figur 7) visualiserar böljandet mellan positionerna ”ja” och ”nej”. Agendans tema, att återkoppla, är den verksamhet man till synes sysslar med, fastän halvhjärtat. Ett motstånd uttrycks sedan med kraft efter en rörelse mot icke-accepterande (Från Studerande 1 till Studerande 2). Deltagarna närmar sig agendan efter att de gett uttryck för motståndet.

I det frågeformulär som deltagarna besvarade efter händelsen ingick svar på frågan om "det mest lärorika" som de flyt i diskussionen som uppstod. Det gällde speciellt samtalet om att tala med barn om svåra händelser. De medverkande uppfattade det som lärorikt som i min performativ läsning stod för "ja" och som var ett resultat av processen, inte en förutsättning.

## 5.2 Lärohändelse II

### (1) Tät beskrivning

I grupp II har 5 andra årets studerande och en handledare samlats för att tillämpa inom ramen för ett yrkesämne.

*Fabel 1: Situationsberättelse*

*Markör*

<p>Sessionen inleds av en studerande som går in på problematiken i fallbeskrivningen; "vi ska fundera på det här med hans kondition...". Två andra deltagare kommer med och handledaren ställer frågan "hur gå tillväga för att få veta..." Fem repliker följer. Studerande 1 läser i sina anteckningar, ger en teoretiskt förankrad replik. Två studerande (2, 5) ställer direkt frågan "kan du hänvisa?" Studerande 2 tar upp tråden och svarar med hänvisning, studerande 3 bläddrar i anteckningar och svarar likaså, studerande 2 fortsätter och en stund flyter diskussionen i 11 repliker. Handledaren ställer en fråga om innehållet och får svar av 3 studerande som talar i munnen på varandra. Efter fem repliker ställer handledaren en fråga, två repliker följer och en ny fråga ställs som gäller förankringen i litteraturen. Tre studerande kommer med svar ur litteraturen och därefter ställer studerande 2 en fråga till studerande 5 "du hade ju om..", studerande 5 bidrar med en replik kring temat.</p> <p>Fyra repliker följer där deltagarna kontrollerar i böcker och anteckningar. Handledaren frågar "vad betyder orden?" och "kan ni förankra i litteraturen?" Studerande 2 bidrar med det sista teoretiskt förankrade uttalandet</p>	<p><i>Agendan tillämpning utgående från fallet</i></p> <p><i>Handledaren: metakognitiva frågor och uppmaningar (intrig)</i> <i>Forts. på den praktiska intrigen</i> <i>Teoretisk förankring</i></p> <p><i>Flyt</i></p> <p><i>Ber om bidrag och får det</i></p> <p><i>Markerar att de är förberedda och pålästa</i></p>
---	--



<p>varefter, studerande 1, studerande 2, studerande 3 och studerande 4 går tillbaka in i den praktiska reflektionen. Därefter följer en tystnad.</p> <p>Tystnaden bryts av studerande 2 som säger till studerande 5 ”säg nu någån” varvid studerande 5 mumlar, ser ner. Studerande 1 och studerande 2 talar i munnen på varandra ”men någån åsikter har du nog”. Inget svar.</p> <p>Handledaren träder in med en påminnelse om målen, studerande tar upp tråden och studerande 2 ”tyckte vi inte att målet var...” Ett replikskifte med målsättningen följer. Handledaren initierar buden och de studerande svarar.</p> <p>Därpå uttrycker studerande 2: <i>aha</i>. Följer repliker av studerande 2 och studerande 1. Handledaren ber gruppen tänka på den aktuella helheten i relation till tidigare, svaren följer. De sista replikerna gäller den genomgångna studiehelhetens kunskapers tillämpbarhet i ett längre perspektiv.</p>	<p><i>...till en viss gräns. Tvekan.</i></p> <p><i>Med tydlig irritation</i> <i>Mumlar, ser ner, läser kroppen</i> <i>”Två mot en”</i></p> <p><i>Betoning på ”vi”</i> <i>Flyt</i></p> <p><i>Känd markering för insikt gällande reflektionsorienteringen</i></p> <p><i>Tveksamt</i></p>
---	--

## (2) Dialoganalys

**Tabell 2.** Dialoganalys i lärohändelse II.

<i>Temaanalys</i>	<i>Strukturell analys</i>	<i>Tilltalsanalys</i>	<i>Diskursiv analys</i>
Mål: reflektion	Mot mitten: inkluderar andra	Till varandra	Mellanrum:
Innehåll: fallet ska lösas	Tyst hörn: exkluderar sig själv	Se kritisk	intriger
Centrala begrepp i bruk		Incident	Överskrider till reflektion

### *Temaanalys*

Målsättningen (i bilaga) inför det aktuella temat orienterar studenterna mot ett reflektivt tänkande. Övertexten lärande för tillfället var ”att resonera kring vad man som yrkesmänniska behöver veta när man möter dessa fall”. Texten under tillfället handlade om att gå in i det aktuella fallet. De centrala begreppen togs i bruk så att det etiska bemötandet av klienter var underförstått genom att man behandlade självbestämmanderätt, autonomi, integritet. Gruppen var målstyrd så som den förstått målet och den lingvistiska texten berörde temat genomgående.

### *Strukturell analys*

I den strukturella analysen kan ett tyst hörn identifieras. Majoriteten av deltagarna riktade sig över bordet mot varandra. Därigenom skapades ett mittfält som alla i rummet har en viss kontakt med. Deltagarna riktade sig också till varandra genom att se på den som talade. En av studenterna reagerade snabbt på replikerna från handledaren och vände sig till henne vid svaren. Kroppsligt ”nej” skönjdes genom att snabbt skruva på sig på stolen. Det förekom frusna rörelser i samband med tystnad.

Det kroppsliga nej till handledarreplikor gick över i ett accepterande vid ett tillfälle när handledaren deltog i diskussionen. Från en svängning med kroppen åt motsatt håll, lyfte en student huvudet mot handledaren, lade det på snedden så att örat kom fram. Samtalet löpte vidare utan avbrott.

### *Tilltalsanalys*

Tilltalsanalysen (gällande textsubjekt och adressat) visade att bordets osynliga centrum markerar *polyfoni*. Flera personer kände sig kallade att delta och ta initiativ (uttrycka kraft) och följa upp ett samtal (flyt).

Talströmmen avbröts av handledarens mediering samt i det kritiska ögonblick som utgjorde sessionens nyckelhändelse.

### *Diskursiv analys*

Den diskursiva analysen visade på ett allvar i diskussionen där resonemanget kring de etiska frågorna var aktuella. Utgångspunktens huvudperson framstod också som basgruppstillfallets. Man uppnådde det övergripande målet tidigt i diskussionen medan temats reflektiva målsättning uppnåddes först i slutet, av de flesta deltagare.<sup>70</sup>

Gruppen sade nej till medieringen (uppmaningen att bearbeta fallet teoretiskt) men medieringens funktion uppfylldes genom att introducera redskap för ett sådant resonemang. Gruppen försökte motsvara en förväntan. Målsättningen att ”fördjupa sin reflektion” uppnåddes genom ett segt arbete där två intriger interagerade. Handledarens yrkesmässiga intrig (mediering) och gruppens yrkesmässiga engagemang (framtidsvision) skapade en dialektisk spänning. ”Ja” och ”Nej” pendlade i mellanrummet.

---

<sup>70</sup> Se bilaga.

Den slutsats jag drar är att den goda stämning som handledarens bud såg att bryta var en förutsättning för transformationen till lärande. Genom att påminna om ”nästa utvecklingszon” kastade handledaren in trappsteg. De betydde först ”störande bråte” men till slut uttryckte en student insikten med utropet ”aha”.

### **(3) Narrativ formanalys och generering**

Studerandena samtalande utgående från fallbeskrivningen och huvudpersonens situation. Eftersom deltagarna de facto är studerande vars kontrakt innebär något annat kan den här strategin kallas ”som-om-leken”. Handledaren förde in gruppen på kunskapsfrågor; vad man bör veta och varför, för att kunna göra de bedömningar som studerandena önskade gå in på direkt. De reagerade på den styrningen med att ta avstånd i kroppsuttrycken (vända sig bort, mot bordet, till varandra). Studenterna svarade i alla fall ja på dessa bud genom att muntligt förhandla, och diskussionen löpte vidare. Gruppen såg ut att acceptera de gällande reglerna. Den önskan löpte parallellt med önskan att göra de här åtgärderna på riktigt, d.v.s. i praktiken. Huvudpersonen, en fiktiv gestalt, var en angelägen person för gruppen. Målsättningen med värdegrunden under bedömningar tacklades i enlighet med etiska principer, men inte så att man utgick från ett resonemang kring dessa principer. Den representant för personalen som förekom i utgångspunkten utsattes för kritisk granskning. Det kan vara ett av sätten som studenterna förbereder sig för sin egen professionella roll; ”inte som hon utan som vi kommer att göra”.

Jag granskar förhandlingen med den generativa genereringens repertoar: karaktärisering av roller genom önskan som jag konstruerar den.

#### *Relationen mellan fabel och rum*

I den här basgruppen strukturerades den muntliga (be) handlingen av temat enligt underförstådda regler om basgruppsarbete. *Texten* kretsade kring fallbeskrivningen och lösningen av problemet. Man diskuterade hur huvudpersonen i fallet mår, hur han har det, vad man göra för honom. *Undertexten*, studenternas vilja att bli goda yrkesmänniskor formade deras lek. Studenterna gjorde det klart att vad man nu gör i basgruppen var *istället för att göra det på riktigt*. I gruppen var engagemanget för det fiktiva fallet äkta, själva utgångspunkten ifrågasattes inte som i tillfälle I. Gruppen accepterade det faktum att studielitteraturen erbjuder material för att bearbeta och resonera kring de här frågorna. Det är *skola* och inte praktiska erfarenheter som utgjorde de deltagandes referenspunkt i förhandlingen. Anteckningar fanns framför varje studerande som tecken på att de var förberedda och pålästa.

Trots engagemanget i utgångspunkten förekom samma mönster i grupp II som i grupp I. Handledaren och studerandena följde olika situationsintriger och handledarens intervention uppfattades i det första skedet som onödig (”när vi diskuterar så ivrigt”). ”Skolan” som en kontext av skenverklighet kan under åren framkalla vissa underförstådda elevelintriger i studenters habitus. Till dem hör att ”läraren ska bli nöjd” och ”lärarens bud betyder att hon inte är nöjd”.

*Relationen mellan fabel och figur*

En transformationsrörelse uppstår vid slutet av tillfället. Trots att den inte inkluderar alla deltagare är det ett ivrigt deltagande som kännetecknar tillfället. Övertexen var inte den lättaste.

*Relationen mellan fabel och tid*

Det kunskapsnarrativ som uppstod under tillfället hade en tydlig tidsaspekt. Det här lyfter jag fram i den narrativa syntesen.

*Relationen mellan rum och figur*

I gruppen riktade man sig mot mitten som ett tecken på närhet och deltagande. Undantaget utgjordes av ”det tysta hörnet”. Gruppen var liten och det har givetvis sin betydelse för hur man vände sig till varandra.

*Relationen mellan tid och figur*

Den önskan har jag delat in (som den framkommer i nuet) i tre grupper i en narrativ konstruktion:

*Det är relevant, det är vettigt och därför fungerar jag som aktör och som aktant i den här diskussionen.* (Studerande 1, 3,4)

*Min önskan är att inte för jag kan inte.* (Studerande 5)

*Min önskan är att någon ska hjälpa mig när jag behöver det såsom jag hjälper andra hela tiden.* (Studerande 2)

Genom olika sätt att närma sig temat löper förhandlingen under tid. Ivern att diskutera innefattar att (utom i ett fall) säga ”ja” till varandra och låta diskussionen löpa.

*Relationen mellan tid och rum*

Möjligheten att improvisera fungerade i gruppen så att man prövade sig fram och förhandlade ända tills insikter om reflektiv förhandling uppdagades.

I fabel 2 av den andra lärohändelsen är det speciellt en händelse i händelsen som avgränsas till en nyckelsituation som jag gör en narrativ konstruktion av. Jag markerade den i strukturanalysens tysta hörn och i tilltalsanalysens repliker mellan figur och figur. Därefter går jag in på vändpunkten i förhandlingen.

*Fabel 2*

En nyckelhändelse uppstod när studerande 5 blev ombedd att delta med bidrag på ett uppfordrande sätt av studerande 2. En tydlig läsning och cementering av situationen framstod som ett mellanrum av inre strider, negativt emotionellt tillstånd (protokollanteckning).

Det mellanrummet fylldes av tystnad och orörlighet i kroppar. Försvaret, ett kraftigt ”nej” uttalade studerande 5 som ett tveksamt mummel. Svaret kan jämföras med det hon gav till samma student tidigare under tillfället. Det ledde till

”ja”. Tonfall av krav hördes vid den andra frågan. Den studerande (2) som hade kraftfulla initiativ under diskussionen vände sig till studerande 5 på olika sätt. En fråga som förde diskussionen vidare var ställd i styrkeposition. Det som ledde till låsning lät som ett påbud med undertryckt kritik. Repliken ”säg nu någån” åtföljdes av två snabba aktantrepliker där andra deltagare understödde det som liknade ett krav.

Min tolkning är, att det var i den situationen då studerande 2 inte längre hade nya tankar att erbjuda och inte fick impulser av dem som deltagit hela tiden som hon vände sig med irritation till den tystlåtna. Hennes styrkeposition var rubbad, nu behövde hon hjälp. För aktören som förlitar sig på sin egen kraft väcks en kraftfull önskan ”hjälp mig” när den egna kraften tryter. Den är inte lätt att uttrycka utan framträder som ”fråntagande av gåva” trots att önskan är att få en gåva (en impuls, en puff vidare).

*Vändpunkt i berättelsen: insikt i övertexten.*

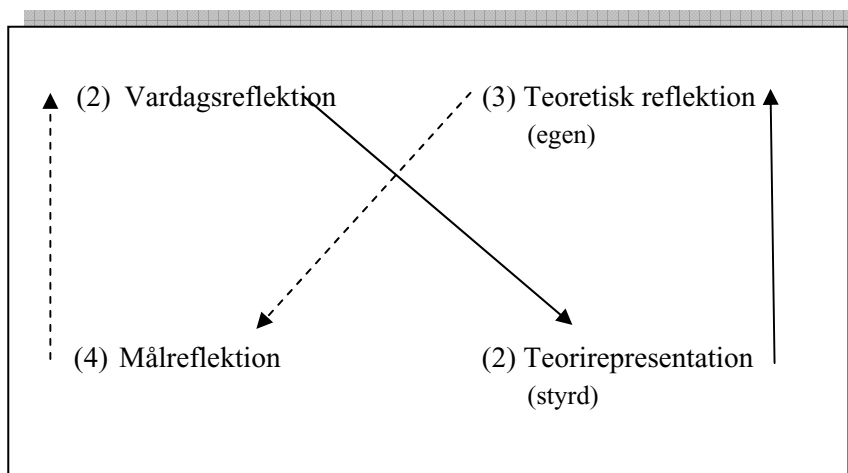
Övertexten baserade sig på en fronetisk kunskapsform. Avsikten med att resonera kring fallet i lärohändelsen var inte att lösa den fiktiva gestaltens problem utan ett kunskapsproblem.

Emplotment av ”ja” och ”nej” struktureras i den här lärohändelsen av den medieringen. Gruppen inledde sin förhandling med att säga ja. Det som framkommer är hur det flyt som därigenom uppstod och som tillfredsställde deltagarnas behov av dialog konfronterades av ett nej som byggde på övertextens, lärandets, diskurs.

I den diskursiva analysen kommer det fram att gruppen resonerar kring det tema som är på agendan och som verkar ligga i alla deltagares intresse. Handledarens medierande uppgift blir att ge impulser till en reflektionsnivå som ligger över den gruppen tar i bruk. Man talar inte utanför ämnet och de begrepp som uttalas i målbeskrivningen förekommer i samtalet.

#### **(4) *Narrativ syntes***

Allvaret i diskussionen och resonemangen kring de etiska frågorna, självbestämmanderätt, autonomi, integritet ur den mest praktiska synvinkel förankrade själva lärandet i den etiska diskursen. Gruppen fick indirekt vägledning för de underliggande frågorna i kontraktet (kunskapsfrågorna). Handledarens mediering byggde på målsättningen som gällde att *fördjupa sin reflektion*. Överskridande av temat handlade här om att lyfta reflektionsnivån vilket skedde vid slutet av tillfället (se figur 8).



**Figur 8.** Förhandling och figuration i lärohändelse II.

Gruppen reflekterar över den fiktiva gestalten, tar till sig teoretiska incitament utan att helt förstå varför för att sedan inse deras betydelse. Den egna kraften räcker över ett resonemang om målen men inte över att resonera kring de målen i relation till progression i utbildningen.

Gruppens motiv som undertext kunde lyda så här i en narrativ konstruktion: ”Vi accepterar att det är en skoluppgift och inte på riktigt men löser problemet som om det var på riktigt för det är där problemen skall lösas”. Den undertexten delades enligt min tolkning av alla deltagare.

De svar som studerandena gav efteråt i formuläret visar att gruppen uppnår den överskridande reflektionsnivån, vilket var tillfällets persuasiva syfte. Man kan säga att de accepterat det i relation till den valda uppläggnings (agenda) där mediering och förhandling ingår för att insikter ska uppnås.

Eftersom det personliga engagemanget fanns i gruppens undertext var det inte *pathos* som behövdes för transformationen. Också *ethos* som hörde till tillfällets innehåll (tema) kom fram i replikföringen. Den *logos* som kännetecknade tillfällets syfte har jag uttryckt som nivå av reflektion. Tidsfaktorn var sådan att förändringen av den logiska nivån skedde i slutet av tillfället och kunde därför inte utvecklas vidare. Svaren på frågorna efteråt däremot anger att reflektionsnivån blivit medvetengjord. I gruppen är det med andra ord *logos* som är den avgörande faktorn.

*Logos* kan hänförts till framtidsorienteringen, meningsskapandet och vettighetsupplevelsen i enlighet med de tre tidsaspekterna. Vad som här skedde var upptäckten av den andra tidsdimensionen. Framtiden låg under tillfällets gång som

den logos som är ”den självklara förutsättningen”. Rollerna som ”sakkunniga” var utmärkande för de blivande professionella. Genom den kändes det också vettigt att resonera kring det fall som utgjort utgångspunkt för temabearbetningen. Meningsskapandets krav låg i insikten att resonemang kring ett fall kan hjälpa en vid liknande situationer och inte enbart för det aktuella och fiktiva fallet.

För att *transformation* ska ske verkar flytet nödvändigt. Den löpande dialogen flyter under sessionen men vändpunkten uppstod i slutet av tillfället. Den uttrycktes i ord som ”aha” och ”aj jo”. Det som hände var att deltagarna sade *ja* till handledarens mediering. De sade fortsättningsvis *ja* till varandra i löpande dialog. Fyra av fem studenter byggde på varandras repliker och talade i munnen på varandra, i deltagariver. Den femte studentens dilemma behandlas nedan.

Däriigenom övervägde två ”ja” det ”nej” deltagarna visade med kroppen när buden från handledaren kom. Mellanrummen accentuerades. De inflikanden och ifyllanden av varandras meningar som förekom accentuerade spänningen mellan flyt och låsning.<sup>71</sup>

Det verkar som om *transformationen* bygger på ett formande av studenten där *ja* och *nej* bildar en spirallörelse. Avbrott av flyt kan vara en öppning till att förändra innehållet i förhandlingen.

### 5.3 Lärohändelse III

Deltagarna i den tredje händelsen består av första årets studerande under sin första hösttermin. Tillfället fungerar som ett presentations- och bearbetningstillfälle i samhällsorientering, i mitten av en åttaveckors helhet.

#### (1) Tät beskrivning

##### *Fabel 1: Situationsberättelse*

##### *Markörer*

<p>Studerande 1 redogör för arbetsmarknadsorganisationer, Studerande 2 ställer en fråga till henne som hon besvarar och fortsätter. Handledaren kommer in med en klarläggande kommentar, studerande 3 säger ”jag har skrivit om...” och börjar redogöra, studerande 4 flikar i, studerande 1 ger en kommentar och studerande 5 undrar ”vad har du använt för källa?” Studeranden 3 och 4 visar böcker, studerande 1 ger en web-adress.</p> <p>Studerande 6 tar ett initiativ ”jag sku kunna ta om...” Studerande 4 följer med i egen text ”1930 menar du väl” påpekar hon, studerande 6 skrattar ”jo</p>	<p><i>Under tre minuter</i></p> <p><i>Håller fortsättningsvis talturen</i></p> <p><i>Pbl – markörer följer (berättar att man är förberedd, kan redogöra för sina källor)</i></p> <p><i>Procedur mera än kraft, med 2 minuters presentation direkt ur en källa</i></p>
--	---

<sup>71</sup> På basen av anteckning i situationen, protokoll.

<p>så står det”,</p> <p>Studera nde 1: ”jag kom att tänka på...” En handledarkommentar ”borde vi ta upp mer”, studera nde 3 säger ”jag har skrivit om..” och läser , en minut senare frågar handledaren ”vad betyder orden i praktiken?”.</p> <p>Två svar kommer (studera nde1, studera nde 3) och handledaren svarar sedan ytterligare själv. Studera nde 3 fortsätter med sitt inlägg,</p> <p>Studera nde 5 tar upp sitt förberedda material Uttalar ”jag förstår inte riktigt det här...var det int hirvee hässäkä med SAK?” Ett replikskifte med studera nde1, handledaren, studera nde 4 kring den frågan.</p> <p>Studera nde 2 till handledaren ”får jag fråga...vad har ni uppfattat...jag har skrivit allmänt om...hör det hit?” Studera nde 1 och handledaren bekräftar att det nog gör det. Studera nde 4 följer på direkt ”jag har tagit upp...”,läser text, ställer en fråga till handledaren, studera nde 5 undrar ”hur vet du sånt där?”, studera nde 4 svarar på frågan, fortsätter. Studera nde 2 kommenterar ”hemskt med finska böcker” när studera nde 4 har svårt med ett begrepp, handledaren översätter, temat löper vidare.</p> <p>Studera nde 4 tar upp strejkfrågan, Studera nde 1 och handledaren går in i diskussionen, ds med frågan ”är det riktigt tycker ni...? och studera nde. 5 undrar ”får man söka från Kela? Kan man int alltid...?” Studera nde 1 svarar och studera nde 2 säger ”vi börjar inte tvista om det där”.</p> <p>Studera nde 5 uttalar ”nu kommer en verkligt dum fråga...”får svar, efter 14 sekunder ”nu kloxar det”</p> <p>Studera nde 1 fortsätter med temat, hon ställer studera nde 2 en fråga om erfarenhet, denna svarar ”jag är inte så</p>	<p><i>Visar att hon lyssnar</i></p> <p><i>Forts. presentation 4 minuter</i> <i>Ej något mellanrum, omedelbart</i></p> <p><i>Efter 17 minuter</i> <i>Ställer en fråga på riktigt</i></p> <p><i>En paus</i> <i>Vänder sig till publiken: ber om lov</i></p> <p><i>Tar talturen</i></p> <p><i>En riktig fråga 1</i></p> <p><i>Tar till orda men inte i sakfrågan</i></p> <p><i>Under 2 minuter</i></p> <p><i>Fortsättningsvis fråga</i> <i>Från andra sidan bordet, studera nde 1 och 2 sitter vid var sin bordsända</i> <i>Central replik</i></p> <p><i>Får en insikt</i></p>
--	---



<p>insatt". Handledaren kommer med ett klarläggande inlägg och studerande 1 säger "aha!"</p> <p>Handledaren fortsätter med en fråga, studerande 4 svarar, studerande 2 kommer med kommentarer från verkligheten, får kommentarer. Studerande 5 undrar "Har vi int tala tillräckligt om det här?"</p> <p>Handledaren undrar om studerandena bara blivit råddigare, studerande 1 fortsätter, utgående från egna erfarenheter. Studerande 2 undrar "ska vi gå vidare?" Handledaren fortsätter med en kommentar kring temat</p> <p>Studerande 4: "Vem hade om.."</p> <p>Denna frågar "Vill ni höra...om ni tycker det är viktigt..."Presenterar sociala problem.</p> <p>Studerande 1 ställer en fråga, studerande 4 svarar på den. Studerande 2 fortsätter, framhåller att boken är "jättetrevlig, man hittar i den" Handledaren undrar "Finns det fler risker?". Studerande 5 säger jo, "Det här är en guldgruva tänkte jag, wow, men nej, fruktansvärd, men så hitta jag ett ord", förklarar, "Förstår ni hur jag menar?"</p> <p>Studerande 1 inflikar, Studerande 5 går vidare, "Förstår int riktigt det här, hur ska jag förklara...", fortsätter berätta,</p> <p>Studerande 1 och 2 mellanrepliker, studerande 5 fortsätter med sitt material, "det här är ganska bra, olika synvinklar, bl.a. hur man upplever sjukdom". Studerande 4 frågar "menar de luulosairas", studerande 2 börjar skratta.</p> <p>Studerande 5: " Det här borde göras på tavlan".</p> <p>Studerande 2 säger till de övriga "Jag skattar åt en annan sak", därefter till mig vid kameran "Nu blir det variation" när studerande 5 går upp till</p>	<p><i>Med näsan i anteckningarna</i></p> <p><i>Tröttnar på temat, frågar publiken</i></p> <p><i>Man fortsätter med samma tema</i></p> <p><i>Frågar publiken</i></p> <p><i>Fortsätter med samma tema</i></p> <p><i>Initiativ att stöda studerande 2, vänder sig mot henne men "frågar"</i></p> <p><i>Ber om lov</i></p> <p><i>Tveksamt</i></p> <p><i>Om det nya temat</i></p> <p><i>Visar upp en bok</i></p> <p><i>Ivrigt</i></p> <p><i>Central replik</i></p> <p><i>Deltar i allmänt skratt och fortsätter för sig själv</i></p> <p><i>Skrubar på stolen, stiger upp och går till tavlan</i></p> <p><i>Markerar position</i></p> <p><i>Talar till mig</i></p> <p><i>Talar till mig</i></p> <p><i>Studerande 5 vid tavlan, studerande 2</i></p>
--	--

<p>tavlan.</p> <p>Studerande 1 ger mig en sidoreplik "Så här har vi det alltid", medan studerande 5 ritat sin modell på tavlan</p> <p>Studerande 2 till gruppen "om man sku ha nästa gång en diskussion om arbetsmetoder, vi har nu haft samma modell..." Till studerande 5 "Är pilarna nödvändiga?" och till handledaren "Man minns bättre om det är visuellt.</p> <p>Studerande 5 förklarar bilden, jag kommer själv med en replik om pilar, handledaren bekräftar "Jojo, nu blev det rätt"</p> <p>Studerande 2 "Vet inte om det har så mycket med det här att göra..", berättar en anekdot.</p> <p>Handledaren ställer en fråga. Studerande 3 tar vid "jag har..." och presenterar.</p> <p>Studerande 1 "får jag säga en parentes?", Studerande 5: "vänta"</p> <p>Studerande 3 läser text. Studerande 1: "det där med diskriminering..." och kommer med erfarenheter som hon delger.</p> <p>Studerande 5 tar upp en aspekt på den frågan.</p>	<p><i>vänder sig till gruppen</i></p> <p><i>Diskuterar annat än det som är på gång, önskar förändra procedurer</i></p> <p><i>Ser på modellen, kommenterar att den är bra</i></p> <p><i>Jag bryter uttalat forskarkontrakt</i></p> <p><i>Skratt, kommentarer, utanför temat helt och hållet</i></p> <p><i>Tar i sina papper. lyfter stolen under sig ett par gånger före uttalandet</i></p> <p><i>Vänder sig till stud.3 som talar sak, antecknar, sedan till studerande 2 och de tittar på varandra</i></p> <p><i>Fortsätter i tre minuter, handledaren lutar sig framåt, ser ut att vänta på att kunna bryta, studerande 1 fortsätter</i></p> <p><i>Bryter monolog</i></p>
--	---

**(2) Dialoganalys****Tabell 3.** Dialoganalys i lärohändelse III.

<i>Temaanalys</i>	<i>Strukturell</i>	<i>Tilltalsanalys</i>	<i>Diskursiv analys</i>
Två klart avskilda teman(agendan)	Bordsändan:	Monologer	Flera intriger:
Utanför dem:	positionering	Aktantroller	Ändra riktning
Ändra procedur	Riktning av två	Frågor till rummet	Transformera
Anekdot (stud.2)	Slag vid replik		Agera i studentroll
Anekdot (stud.1)			

*Temaanalys*

Texten vid tillfället utgick från de två teman om står på agendan. Samtidigt pågick en diskussions om dessa teman, om arbetssättet och ett tydligt försök att avsluta vissa teman och inleda nya. Innehållet i de centrala begreppen hördes.

Det fanns under tillfället tecken som kan läsas utgående från den aktuella situationkontexten. Beskrivande koder som gäller tidsanvändning och riktning är t.ex. att studerande ofta vänder sig till handledaren för att få bekräftelse på sina bidrag och att handledaren kommer med klarlägganden och för diskussionen vidare. För det andra hör man att replikerna är långa med förberett material som också emellanåt läses upp. För det tredje markeras min egen närvaro (vilket det inte gör vid de två andra). För det fjärde hörs kodorden ”jag har hört om”, ”jag har läst om”, vilket anger att studenterna vill markera sin förberedelse inför tillfället.

*Strukturell analys*

Ett exempel på riktning till och från en bestämd adressat är då studerande 1 och studerande 2 markerar sina positioner vid var sin bordsända. Talet riktade sig till rummet då studerande 2 vädjade och studerande 5 ställde frågor om ”hur det är på riktigt”.

Kraft-flyt-dimensionen skapade ett schema där kraft hos studerande 1 åtföljdes av motkraft hos studerande 2. Mönstret var spatialt med en kroppsriktning tillbaka och fram över bordet vid var sin ända. I början skedde en uppdelning av fältet mellan dessa vilket sedan bryts och återtas inte. Studerande 1 som lutade

sig tillbaka vid replik *för att berätta* (längre bidrag), lutade sig framåt när hon lyssnade noggrant, medan studerande 2 vid andra ändan av bordet (laddade plattor) lutade sig bakåt vid *tystnad* och framåt vid replik.

### *Tilltalsanalys*

”Ja” sades genom de flyt i förhandlingen som följde studerande 5:s frågor. ”Nej” sades till studerande 2 som önskade ändra riktning på proceduren och på behandlingen av stoffet. Till slut sades ett gemensamt nej till studerande 1 som vid slutet av tillfället gick utanför temat med anekdoter från arbetslivet.

### *Diskursiv analys*

Grupp III följde ett resonemang på enkel reflektionsnivå vilket är kongruent med dess nybörjarstatus (cirka 2 månaders studier). Eftersom gruppen inte befann sig i slutskedet kan man inte jämföra typen av resonemang med de övriga två. De långa monologerna anger också hur de medverkande håller på att röra sig i riktning mot själva sättet att förhandla.

Eftersom tillfället präglades av flera intriger har jag följt en studerande vars intrig belyste transformationsrörelsen tydligt och två andra vars rörelser inte pekade mot överskridande.

### **(3) Narrativ formanalys och generering**

Jag tar först i bruk figur 6 och kopplar ihop formanalys med generering i de skilda rollernas önskan och intrig. Därefter beskriver jag i fabel 2 händelsens vändpunkter.

### *Relationen mellan tid och figur*

Deltagarnas relation till framtid och förfluten tid som jag analyserar genom svaren i frågeformuläret anger jag i bilaga. Tillfället innehåller improvisation som jag relaterar till mellanrummen i alla dialoganalyser.

Undertexten i händelsen präglas av dessa flera spår. Jag har därför valt att följa flera individuella intriger i lärohändelse III än i de två övriga.

Jag utgår från exempel på *önskan* som jag läser som ett narrativt motto med exempel i tre studerande:

*Jag är här för att berätta det jag vet* (Studerande 1)

*Jag är här* (Studerande 5)

*Jag är här för att försöka få ihop det på mitt sätt* (Studerande 2)

Den första och den tredje intrigen kan bägge betecknas som *”the lonely riders”* Dramaturgiskt leder rollen till ett tragiskt slut, det som sker om hjälpen uteblir eller inte tas emot. Tragedin innehåller en kamp mellan starka viljor som slutar i nedåtgående rörelse.

Den tredje intrigen uppvisade redan i situationen tragiska drag, försök som misslyckades. Den första intrigen hade den klassiska tragedins ingredienser av en

högstatusroll som sätts i gungning. Dessa två fungerade sinsemellan i positioner som protagonist och antagonist och upprätthöll en dialektisk balans.

Den studerande som spelade hjältesaga använde sig av repliker som kännetecknar folksagor som *Dummerjöns* (t.ex. ”dum replik”, ”jag fattar int”, ”nu kloxar de”).

### *Relationen mellan fabel och figur*

Jag väljer att analysera relationer mellan fabel och figur som tre protagonister vars linje jag följer genom rollkaraktärernas skilda intriger. Formanalysen har visat en transformativ rörelse i den andra önskan som den framkom i förhandlingen. Den pekar på deltagarmotivet. Den första intrigen som inte tar del av det gemensamma fältet på samma sätt gör det svårare för aktören att uppnå nya insikter. Den tredje intrigen visar på de svårigheter som uppstår när man frågar men inte får svar.

Det tolkningsföreträde som en studerande tog när det gäller att ta till orda, snabbt inflika i pauser, korta som andetag, understöddes under större delen av tillfället som den officiella berättelsen. Temat framskred enligt agendan. Det *kapital* som den studerande (1) hade, var omfattande (teoretiska kunskaper vilka hon presenterade). Hennes önskan löpte jämsides med *kontraktet* till slutet av tillfället då hennes önskan blev att delge erfarenheter vilket inte längre omfattas av de andra. Rollens intrig av sakkunnig fyllde inte då samma funktion.

Den studerande (2) vars önskan var att ändra agendan lyckades inte med det. När hon tog till orda och frågade de andra om det hon förberett sig på hör till det tema som skulle förhandlas, svarade både studerande 1 (i rollen av sakkunnig) och handledaren ”jo”. Men vad hände i det brottet? Det finns markeringar i *melanrummet* i alla fyra dialoganalyser. Omedelbart efter att studenten gett uttryck för att vilja *ändra riktning* genom att ta upp ett annat tema, kommer studerande 4 in med en replik som har med det föregående temat att göra. Ingen av de övriga understöder byte; det ser ut som om samtalen naturligt följde det ursprungliga temat, som om det var den allmänt omfattade intrigen. Studerande 2 som försökte ändra får indirekt ett nej. Studerande 2 tog till orda under de replikskiften som följde, enbart med små kommentarer men inte i den sakfråga hon föreslog.

Vad som därefter hände var att den student som på sätt och vis hindrade henne att ta till orda (”fråntog gåvan”) nu vände sig till henne och frågade ”vem var det som hade om?” Observera pronominet ”vem” som paradoxalt ackompanjerades av kroppslig vändning direkt till personen i fråga. Studerande 2 svarade försiktigt, vädjade om tillstånd - säg ja - innan hon satt igång och presenterade sina fakta. Efter en minut fick hon en fråga av studerande 1. Under tillfället<sup>72</sup> verkade det som om hon blev avbruten men på bandet framkom det hade uppstått ett liten paus.

---

<sup>72</sup> Markering i protokoll.

### *Relationen mellan fabel och tid*

Studering 2 såg ut att följa en intrig som böljar från periferi, till vädjan om att vara med, till eget initiativ, till ett slags accept att själva temat kunde vara relevant. Det här är en rumslik rörelse av deltagande (från periferi mot centrum).

Man kan se en linje där agendan diskuterades och studering 1 och studering 2 var kontrahenter, en annan där studering 1:s riktning löpte från mycken fakta-information till egna erfarenheter utanför själva temat; ett slags uppifrån - ner - rörelse. Studering 2:s dramaturgiska linje steg nerifrån-upp för att sjunka neråt på nytt.

### *Relationen mellan fabel och rum*

Studering 2 hade rollen av revoltör (i enlighet med det fältbegreppet hos Bourdieu 1985). Striden om kapital (kunskaper, värden) kännetecknades av situationens krav. Oberoende av en individs kapital utanför lärohändelsen är det den kunskap hon där har tillgång till som värderas i situationen.

Rörelsen mot insikt är pathisk. Ett intresse väcks och en fråga ställs autentiskt, "hur är det egentligen?" Samma student (5) gör en överskridande rörelse också i det andra temat, den här gången spatialt, när hon stiger upp "för att se bättre". Det första förvärvet kan kallas appropriation, medan det andra blev en transitiv rörelse genom att andra personer inkluderades (funderingar vid tavlan).

### *Relationen mellan tid och rum*

Improvisationen är markerad i händelsen som tydliga avbrott från en agenda som deltagarna ännu inte är helt förtrogna med. Någon ser ut att leta efter glapp i strukturen för att kunna agera med kraft och det bildar en undertext vid tillfället. En annan samtidig process är den som går från periferi till centrum av deltagande.

### *Relationen mellan figur och rum*

Jag läser den kroppsliga intentionaliteten markerad i det förverkligande av intrig som visade en transformativ rörelse.

När studering 5 steg upp för att gå till tavlan skedde flera saker:

- En viss stelhet (som förekommer när man sitter vid ett bord och ännu vänjer sig vid den nya formen av undervisning) bryts
- Ett mellanrum uppstår, inte bara över bordet som sker mellan de uttalade replikerna utan tydligt i rummet. Det ger studering 2 ett utrymme för att ta upp ett *annat* tema, en procedurfråga som handlar om lärandestrukturen och hur den kan påverkas på olika sätt.
- Den studering som ritar (5) klargör sin fråga och åtminstone en annan närvarande uppger att det var det mest lärorika under tillfället
- Jag som utomstående vid videoapparaten blandar mig första och enda gången i de händelser jag bandar. Visserligen med en kort replik men eftersom min avsikt inte var att markera min närvaro med ord (jag fanns

redan i synfältet) blev jag omedelbart medveten om kontraktsbrottet. Vid den aktuella händelsen hann jag tänka att det berodde på den nya luftigheten som uppstod i och med att någon började röra på sig.<sup>73</sup> Vid analyserna har jag konstaterat att jag också påverkats av att två studenter vänder sig till mig med repliker.

*Fabel 2:*

*Vändpunkt i berättelsen: att fråga på riktigt*

Jag följer linjen i studerande 5:s lärointrig som har tydliga markeringar. En central markering kommer då 32 minuter av tillfället pågått. Det speciellt intressanta är ordvalet ”Nu kommer en *dum* fråga”. Det svar hon får ger ansiktet klarhet, ryggen rätas, hon undslipper sig både aha och ”Nu kloxar det”. För mig som var närvarande vid tillfället och som efter det har sett otaliga gånger på videon framstår det som ett *läroögonblick* Hur ser ett sådant ut?

Som det framstod vid det här speciella tillfället föregick det av två fenomen. Det ena kunde kallas ”löst prat”. Handledaren diskuterade strejkrättigheten och diskussionen som sedan *flöt* fram avslutades med en avslutningsreplik av studerande 2., ”nu ska vi inte tvista om..”. Då var studerande 5. färdig för sin fråga som hon ser ut att ha suttit och funderat över. Det andra fenomenet var det engagemang hon visade vid frågan om hur det är i praktiken, hennes eget bidrag i diskussionen. Vid ett tidigare skede ledde hennes replik, där hon kodväxlar ”vad de int hirvee hässkkä..” till ett flyt. Också där låg en slags önskan att få veta i luften.

Vad som är värt att notera är *timing*en för detta speciella ögonblick. Det hade föregåtts av studerande 2:s vilja att ändra agendan som inte lyckades. Det tema som hade avhandlats före det hade inte nämnvärt fått studerande 5:s ansikte att förändra sina drag. Under ett längre anförande i början av tillfället lade hon huvudet i handen i en lyssnarpose.

Det hade varit möjligt att gå in för den linje som studerande 2 förespråkade; att ta in material från lite andra synvinklar, vilket inte skedde och som ur studerande 2:s synvinkel var negativt. Man kan undra om studerande 5 hade haft tillräckligt med *tid* att fundera över sin fråga och få sin insikt om så hade skett.

Mot slutet av händelsen förenades studerande 5 och studerande 2 i en viskning och blick mot varandra, ”nu får det väl vara slut på det här temat”. Här fungerar de som varandras aktanter. Studerande 2 kom därmed en bit på väg från periferin men den linjen bröts. Det kan hänga ihop med hennes rolltagande. Men före det har två andra viktiga ögonblick utspelat sig. Det ena är studerande 5:s eget fakta bidrag som hon under sin presentation insåg att behöver visualiseras. Medan hon stod vid tavlan och ritade tog studerande 2 till orda och formulerade nu sin kritik med att komma med olika förslag. Detta togs inte heller emot av de övriga. Min tolkning är att den missräkningen för studerande 2 (andra gången fråntagen gåvan) ligger bakom hennes nästa replik (*out-of-frame*) ”jag grälade med min

---

<sup>73</sup> Anteckning i protokoll

pojkvän...” Tolkningen bygger på resonemanget om deltagande där rörelsen från periferin in mot mitten såg ut att göras lättare med ”vilka repliker som helst” än med dem som behandlade temat.

Den andra delen av tillfället behandlade agendans andra tema. Studerande 5:s bidrag om boken som hon trodde skulle ge svar på frågan ”men var fruktansvärd att läsa” och som innehöll ett nyckelbegrepp, innehåller i sig tre olika faktorer i transformationsprocessen. För det första den längtan en student kan ha att slippa själva lärandet och gå rätt på kunskapen. Den önskan är omöjlig att förverkliga om övertexten är lärande. Det kan kännas som en besvikelse när så inte är fallet och den lärande upplever det som en *personlig* besvikelse (fråntagen gåvan). För det tredje uppstod insikten i att ett begrepp i målbeskrivningen kunde öppna för de lärdomar hon var ute efter. Tanken att det är möjligt att lära sig genom den verksamhet som utbildning erbjuder kunde uttryckas som den förening av undertext och övertext som i vissa ögonblick är möjlig.

En aktantfunktion hade studerande 4. Hennes replik hindrade studerande 2 att gå in på sitt ämne (motståndare) och hennes replik var den som får samma studerande att komma fram i ett senare skede (hjälpare).

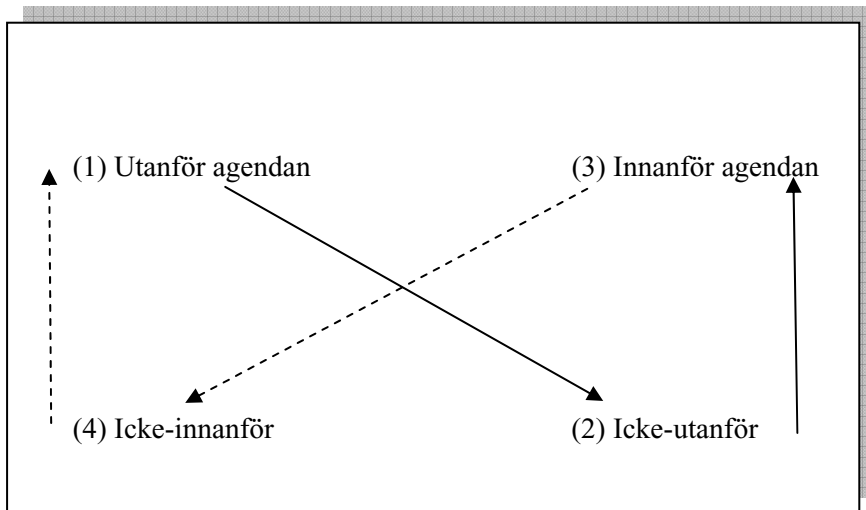
Inre strider såg ut att förekomma hos studerande 2 som satt och kämpade med sin linje som hon uppfattade sig ensam om. Det emotionella tillstånd som uppstod under tillfället mot att fortsätta bearbetningen av temat hos två studenter var inte starkt laddat men man kan se det som ett uttryck av otålighet. Samtidigt kan man se den frustration som fanns hos studerande 2 genomgående som ett inre laddat tillstånd. Uttryck det tog var tystnad och icke-deltagande blandat med sidokommentarer utanför temat.

#### **(4) Narrativ syntes**

Eftersom flera berättelser löper parallellt i den här texten är den mångtydig. Den starkaste undertexten ser ut att vara *kampen om tolkningsföreträde*.

I en semiotisk fyrkant (figur 9) visualiserar jag i en fjärilsrörelse kampen. De första figurerna gäller studerande 2:s synvinkel





**Figur 9.** Kampen om företräde.

Som aktör inleder hon sin situationsfabel utanför den agenda som råder. Andra deltagare fungerar som hjälpare till aktör 1. När en möjlighet i rummet uppstod gjorde aktör 2 ett kraftigt initiativ för att förändra den rådande agendan som inte lyckas. Den följande rörelse som skedde var att hon började träda in i agendan. Det gjorde hon med sidokommentarer utanför temat. När hon bidrog inom ett nytt tema förändrades innehållet i förhandlingen. Hennes bidrag började i underläge. En hjälpare frågade efter hennes bidrag men hon vädjade trots det efter mera stöd innan hon började berätta. Efter det här fortsatte hon med en låg profil, en medverkan utan kraft.

Rörelsen kan därför också beskrivas så här:

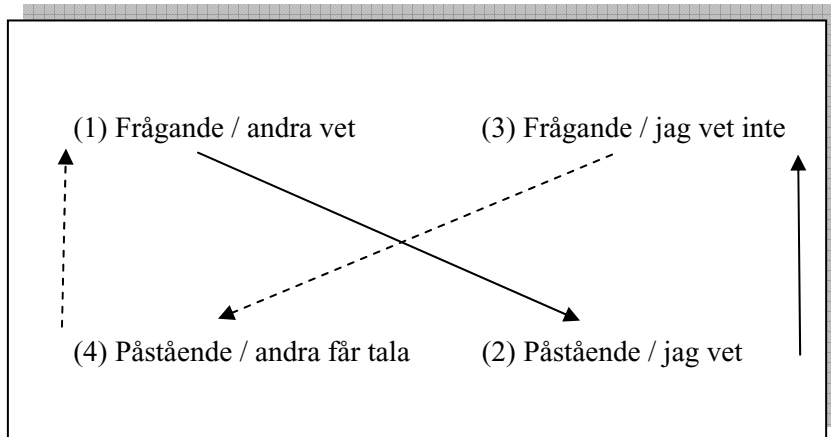
Kampen om företräde startar i ett motstånd mot agendan som den framstår som strikt och utan improvisation. Ett motförslag kräver en rörelse och där utgör motstånd en kraft. Eftersom förslaget inte tas emot försvagas kraften, och ett visst försiktigt deltagande äger rum.

Första rörelsen var kraftfull, medan rörelsen till medverkan var mera uppgiven. Aktanterna i situationen fungerade som motståndare under den tid hon hade kvar sin kraft. Under tillfällets andra hälft förekom en aktiv hjälpare (studerande 4) och en passiv (studerande 5) när denna själv tröttnat på det första temat.

Som ett exempel på lärande som text är den ovan beskrivna rörelsen icke-transformativ. Potential fanns i den första rörelsen men - som det verkar - avsaknaden av hjälpare bland aktanterna stoppar upp den rörelsen. Vägen från motförslag till medverkan är en rörelse neråt. Det blir inte ett *ja* efter *nej*, det blir ett

avståndstagande till egna ställningstaganden i situationen, sådana som krävs för att lärande ska ske. Man kan från studerande 2:s perspektiv säga ”Jag blir ett offer för de omständigheter som råder”. Man kan från ett utifrån perspektiv säga ”Hon låter sig bli ett offer för omständigheterna”, det blir hennes rollkaraktärisering (”Om det inte duger så får det vara”)

Om jag tar fram aktör 5 och betraktar hennes rörelser i läroprocessen kan det däremot se ut så här i fjärilsrörelsen (Figur 10):



**Figur 10.** Exempel på utforskande lärande.

Hon började med en frågande attityd, vilket ser ut att vara en god utgångspunkt för utforskande lärande (”Det finns ett problem att lösa”). Tilltron till andras bidrag och själva agendan ifrågasattes inte. Från en lyssnande position framstår den första rörelsen som en skiftning mot större kraft och självtillit (hon träder tidsmässigt fram när 17 minuter gått av tillfället). När hon manifesterat sin kunskap på tavlan sitter kraften i. Följande rörelse blir att i en frågande attityd konstatera ”Jag vet inte”, vilket är ett annat kraftfullt uttryck för en lärande attityd *i den intrig som är hennes*. Jag tolkar hennes intrig på basen av de performativa uttryck den tar. Repliken låter som ”Jag vill veta” (komma närmare). Samma replik kunde låta som ”Låt mig vara” i en annan intrig.

Det tredje handlingsskedet blir att hon stoppar upp sin lärorörelse under repliker som ”Har vi inte talat tillräckligt om det här”? Hon låter förstå att temat är slutbehandlat och om inte så får andra sköta om inläggen. Rörelsen går på så sätt tillbaka till utgångspunkten samtidigt som det sker med den kraft hon format under händelsen.

Vad gör den här rörelsen till en transformation? Vid jämförelse med beskrivningen ovan letar jag först efter *val vid vändpunkter*. Den första manifestationen är frågande och ställningstagandet gäller inte här medverkan utan dialogen med *fabeln* (jfr. problem att lösa, d.v.s. kontraktet och agendan) Rörelsen fram till

egen medverkan är ett ställningstagande till sig själv ("Jag har något att säga") Det är en förändring av *figuren* i relation till förändring av *rummet* (deltagande).

Rörelsen som fortsätter med egen medverkan avtar från jag- positionen (aktören, kraften) till du - positionen (aktanten, flytet). Bägge sidor utgör nödvändiga poler i dialog. Öppenhet är det som i den semiotiska fyrkanten karaktäriserar (1) och (3) medan beslutsamheten i (2) och (4) också är en form av slutenhet. Den behövs för att ett bidrag ska ta form, det ställningstagande som är nödvändigt här. I (4) säger hon nej till att fortsätta med temat och transformationsrörelsen är till ända. vid det här tillfället.

Aktör 5 slutade inte att medverka under lärohändelsen. Alldeles i slutet av träffen när Studerande 1 fortsatte att tala om ett tema utanför agendan förvandlades gruppen av hjälpare till motståndare. Det passiva motståndet aktiverade Studerande 5 som till slut kom med ett motargument.

#### **5.4 Lärohändelsens kroppsliga, rumsliga och retoriska mellanrum**

I det här avsnittet koncentrerar jag mig på centrala kännetecken i dialogisk text som konkluderar det empiriska resultatet. Gemensamma drag i de tre synteserna bildar underlag för en narrativ tolkning.

Jag inleder med att återknyta till Deweys begrepp kontinuitet och interaktion i narrativ syntes (Connelly & Clandinin 2000). Formanalysens centrala enhet, konfiguration (som sammanvävd kroppslig och muntlig intrig) tar fasta på mellanrummen, vändpunkterna.

Processens diakrona och synkrona aspekter belyser jag under rubriken mellanrummens dramaturgi.

##### *Figurmetaforen: den lärande i kontinuerlig interaktion*

Den lärande figuren, i dialog med andra, har utforskats genom att händeslefförlopp har exponerats. Figurens relation till andra och till det omgivande rummet (i habitus och vanekropp) kommer fram i hans eller hennes sätt att vända sig till och från det som diskuteras och till och från dem som diskuterar (det perifera läget som impuls till deltagande).

Figuren uppfattar olika element i processen som mer eller mindre lärorika, vilket delvis handlar om den lärointrig som är aktuell för henne (den historiska kontinuiteten), delvis de rådande villkor hon agerar inom. Som det har framkommit i intervjuerna (se bilaga) är studerande medvetna om de icke-lärande strategier som kan tas i bruk i skola och utbildning. Skolkulturen befrämjar dem i högre eller lägre grad.

Den lärande är i händelsen inne i ett rumsligt fält där hon möts av kunskapsfabler som andra har skapat. Den dialog hon för, medvetet och omedvetet, med de här fablerna och det material som utgör händelsens agenda, formar ett böljande mellan två positioner som i studien har kallats "ja" och "nej"

En position som också stiger fram ur materialet är ett ja som inte är ett ställningstagande för något utan som står för ett undvikande av nej. Man kan anta att

handlingsdispositionen gäller att följa ett givet mönster som det ”man gör i skolan”. Det här är den enskilda deltagaren sällan helt medveten om. Positionen kan rubriceras *ritual* eller uttryck för *ceremonisering* av lärande.

Riktningen mot mitten har en trygghetsskapande funktion genom att deltagande ökar deltagande. Ju närmare man kommer de övriga medverkande och själva förhandlingen, desto tryggare känns det att fortsätta delta.

En känsla av flyt, ett engagemang i situationen, sker då människa och material möts. Med exempel från fyra studerande är det, det improvisatoriska elementet i flytet, som tonar fram. Flytet ger en känsla av att man lär sig.

Det första exemplet kommer från det aktuella (formella) utbildningssammanhanget:

*”Jag lät mig ryckas med när vi hade kursen om specialomsorger...Själva ämnet intresserade mig och speciellt att få läsa om olika handikapp vilka jag kunde koppla till litteratur från specialpedagogiken”. (A)*

Exemplet i fråga (studerandes ordalydelse) pekar på glädjen i de samband som kan hittas när den epistemiska kunskapen görs tillgänglig i den lärandets förståelse. Det ger prov på verksamhet ”i skolan” inom olika ”ämnena” som förenligt med positiv läroerfarenhet. Ett annat exempel från den aktuella utbildningen lyder så här.

*”Jag lät mig ryckas med när vi jobbade med drama och hade de där statusövningarna”. (B)*

Som forskare litar jag på studentens ethos och utgår från att exemplet var autentiskt (trots att jag var läraren). Då teatersportmaterialet som hon hänvisade till är hämtat från Johnstone (1996) ligger här en intressant koppling. Ett tredje exempel för fram den professionella verksamheten.

*”Jag lät mig ryckas med när jag fick uppgifter i arbetslivet som utmanar mina teoretiska kunskaper.” (C)*

Studerande hänvisade till praktiska erfarenheter. När man tar i bruk sin kapacitet vidgas den, löd hennes kommentar till frågan. Det enda exemplet som tog fasta på att lärande känns som en lek var det som hade ägt rum i konstnärlig verksamhet utanför skola och arbetsliv. Här hänvisades till dans och måleri:

*”När man improviserar så att det inte är planerat på förhand ..men plötsligt bara fattar man hela juttun...det kommer liksom inifrån, annars stannar kreativiteten.” (D)*

Svaren på frågor, angående det som hade känts lärorikt, pekar mot samma faktor. Förutom flytet nämner studerande den helhetsbild de uppfattar att de själva bidragit med. Betoningen av ”vi” ser jag som signifikant. Lärarmediering är i händelserna en aktantfunktion. De personliga upptäckterna kan någon gång också i formell utbildning smaka på ett sätt som påminner om barndomens upptäckarglädje.

### *Mellanrummens dramaturgi*

Det rumsliga elementet har, som tidigare diskuterats, en dubbel funktion med hänvisning till det kroppsliga och det kontextuella. Med handlingar skapas olika slags utrymme för behandling av teman.

Den reflektiva tanken har beskrivits som ett kritiskt distanstagande från ett inifrån-perspektiv där fenomen förblir otydliga. Den här bilden kan översättas till mikroplanet så att individen tar ett visst avstånd till stoffet för att få syn på det bättre. Jag beskriver mellanrummet nedan utgående från deltagande, rörelsen som ett visuellt mönster mellan mitt och periferi.

I stunder där en studerande vill närma sig sina kamrater och därigenom ta ett steg från handledarens påbud, lutar hon sig ofta mot mitten och bordet. Rörelsen är inte stor men märkbar. När en studerande tar avstånd från diskussionen kan hon luta sig bakåt och sedan luta sig fram vid egen replik. Detta förekommer tydligt i grupp I och III men också i grupp II. I grupp III förekommer också den varianten att en studerande lutar sig bakåt vid replik. En studerande som befinner sig i periferin sitter ganska stilla, och ofta i detta fall, ser hon neråt.

Människan handlar med motivet att få överblick genom att framkalla alternativ till det auditiva elementet. Ögat skapar ett avstånd och örat skapar närhet (Björk 2000).

En distansering görs ofta medvetet, ”nu måste jag fundera”, ”nu behöver jag få en klarhet”. Ett exempel på en större rörelse där det kroppsliga elementet ges performativt uttryck hittar man i lärohändelse III (tavlan) och i händelse I (vid initierande inlägg).

Tystnaden som följer på en replik är ett avstånd som för sändaren blir ett avslag (icke-flyt). En motreplik (ett gensvar) däremot fyller ut den förväntan som finns, med något och inte med tomhet. Inom mottagaren som inte ger ett svar sker måhända en livlig inre aktivitet som varken sändaren eller observatören känner till.

Samlandet mot mitten har jag läst som en trygghetsskapande ritual och det är därför en intressant iakttagelse att notera den kraft som krävs för att ändra riktningen. De överraskande öppningar där en deltagare går emot en förväntan delaktighet (exempel i händelse I) visar transformationsrörelsens andra komponent, metaforiskt kallad ”nej”.

Nejet som föds i mellanrummen fungerar som led i själva transformationen. Den ideala dialogen bollar mellan olika subjekt där var och en är beredd att både tala och lyssna. För den som lyssnar gäller det att vara en mottagande part och låta den andra ”ta över” för den stund lyssnandet pågår. För den lyssnande betyder detta givetvis inte att gå med på uttalandet. Det gäller bara att öppet höra vad den andra säger och *sedan* först ta ställning. På det sättet kan ett estetiskt växelspel av givande och tagande inledas. Perspektivbytet står för inlevelse och identifikation å ena sidan och perspektivmedvetenhet och reflektion å den andra.

I narrativt hänseende är gensvaret det väsentliga och det kan bestå av både ja och nej. I bägge fall är det fråga om en gåva eller ett värde i narrativ-semiotiskt språkbruk. Avsaknad av gensvar innebär att värden inte cirkulerar.

Improvisationen, uttryckt som en dialog mellan tid och figur, utgör transformationens ”ja”. Improvisation föds i de mellanrum av oförutsägbarhet som uppstår i icke överstrukturerade sekvenser.

Konklusionen är den att svaret inte behöver vara ”ja” i varje mellanrum. Nejets kritik är nödvändigt som ett sätt att lufta, dvs. distansera diskussionen från de element som inte klarlägger kunskapsfrågan (bearbetning av stoffet).

Bejakande av nuet syns i flytet. Det bär med sig en riktning mot framtiden, mot mötet. I kunskapskonstruktionen ser nej ut att ta ett steg bakåt. När något ”inte stämmer” kommer de vertikala brotten, av det redan skedda, upp till ytan.

### *Fiktiv tolkning*

I min tolkningsakt bygger jag på transformationen i en övergripande förståelse med hjälp av Bachtins (1988) begrepp. Därmed tar jag ett kvalitativt hopp till meningsskapandets värld med hjälp av fiktionen.

En text i livspraxis karaktäriseras av speciellt fyra kännetecken.

#### 1 Byte av plats

I händelsetexten har riktningar och uttalanden markerats som visar att deltagarna närmar sig eller värjer sig för det som pågår. Rörelsen från periferin till mitten har i sin strukturella form uttryckt den deltagande funktionen som kroppsligt utforskande.

#### 2 Förvandling

Transformativa rörelser förstås som förvandlande, förändrande, gränsöverskridande. Förståelsen kopplar förnimmelse och begripande, inte som ett och det-samma, inte heller som två oberoende entiteter utan som ett samspel mellan individen och det material som är för handen. Transformationen omvandlar inte enbart genom att skära bort eller sortera ut. Den skapar väv, d.v.s. samband.

Den dialektik som uppstått i den dialogiska textens dramaturgi är den mellan improvisation, det ogrundade prövandet å ena sidan och den reflektiva handlingen (eftertanke och omdöme) å den andra.

#### 3 En levnadsväg att vandra

I studien har vägen eller spåret kallats intrig (eller lärointrig). Den orienterar för framtiden och skapar mening av det förflutna. I lärohändelsernas situerade nuplan har sammanvävningen av intriger tydliggjort betydelsen av ”det vettiga”. Som-om-aktiviteter blir betydelsefulla, inte för att de liknar de handlingar som kommer att utföras i det professionella värvet, utan på basen av egen relevans.

Upplevd relevans hänger samman med flera faktorer av vilka jag har nämnt några. Interaktionens pathiska och logiska betydelse av ökat deltagande kan inte frångämmas kontinuitetsfaktorn. De kontextuella faktorer som möjliggör en kontinuerlig process från periferi till händelsers centrum blir därför centrala för att mening ska konstrueras också i formell pedagogisk miljö.

De lärointriger som kommit fram vid de semistrukturerade intervjuerna angav ett elevstrategiskt handlande som är kongruent med ”skolan som den är” för att travestera Petri Salos titel i hans avhandling (2002). Ett anpassande till de konventioner som är gällande, ritualiserar handlingar i klassrum. Ju mera konventioner av ”så här brukar det vara”, desto längre från det personliga området hamnar den lärande.

#### 4 Kronotoper

Kronotopen som en förening av tid och rum är ett kondenserande begrepp. De värden som cirkulerar i lärohändelserna (kunskapsutbytet i läroprocessen) är beroende av specifikt tre uttrycksformer:

##### *Mötet*

Lärohändelsen kan i sig karaktäriseras av ett möte både i bildlig och bokstavlig betydelse. Det engagemang som präglar det transformativa kan hänföras till de retoriska begreppen ethos, pathos och logos. Vardagsförståelsen av ordet dialog är just ”mötet där man autentiskt möts”. Hos bl.a. Buber (1990) och Levinas (1996) representerar möten mellan subjekt ett existentiellt antagande om det mellanmännliga ethos. Habermas (1996) poängterar gruppens och samfundets betydelse i den kommunikativa rationaliteten. Deltagande som lärande handling (Lave & Wenger 1991) kan läsas som en rörelse mot flera konfrontationsytor, mot möten med andra argument, mot förhandlingens brännpunkt.

##### *Vägen eller spåret*

När tid och rum förenas i ett övergripande begrepp ingår de ovan nämnda karaktäristika i detsamma. Levnadsvägen manifesterar sig som ett byte av plats. På det sättet förenas de tre första punkterna i översikten genom det kronotopiska antagandet.

Sagan som ett arketyriskt grundmaterial är byggd på de omvandlingar som sker för individ och omvärld genom huvudpersonens byte av plats. Här följer ett exempel på element i sagoformen.

Han (hjälten oftast beskriven med manligt pronomen) reser ut i världen, lämnar sin hembygd, möter svårigheter och möter hjälpare. Han genomgår olika prövningar för att slutligen vinna det han letar efter, det han lägger värde på. Ofta har han inte värdesatt det under vägen utan ”stolt dragit förbi”. Ibland finner han det han söker nära hemmet. Ibland finner han inte det han letar utan något annat som blir betydelsefullt. Någon gång förlorar objektet sitt värde under vägen. Ofta är den hjälp han får ovärderlig. Ändå känner han sig ofta ensam och utsatt under sin vandring.

Typiska sagoelement kan appliceras på lärandets text. Medieringen (hjälpen), bestående av iscensättning och personliga insatser av didaktisk karaktär, är av betydelse. Eftersom den lärande är hjälten är det hennes rättighet och skyldighet att ta ställning och göra val. För uppnående av personlig kunskap syns hjältesagan vara en god liknelse. Lärarens roll är inte en hjälteroll. Arketyperna ”klok gumma” eller ”vis gammal man” är aktantroller liksom de djurgestalter som

befolkar väggkanten i sagor och myter (något som framkommer i händelsernas undertext).

### *Tröskeln*

De vändpunkter i berättelserna som markerade gränser i förhandlingen är exempel på trösklar. Momenten som uppstod i lärohändelserna utmanade det individuella ansvaret för situationen, i nuet. Tröskeln framkom som ett tydligt tecken på transformation i den empiriska studien:

- Något som markerar en gräns
- Något som implicerar ett vägval
- Något som synliggör överskridande som en rörelse

Hjältens ställningstaganden handlar om att gå över gränser, utsätta sig för prövningar. En transformativ rörelse innefattar att stiga eller klättra över trösklar. Alternativet, valet att väja eller undvika, uppskjuter ett potentiellt transformativt skeende. Det som framkom i grupp I var att den samlande händelseintrigen i undertext eller motiv gällde ”att säga nej så länge det gick”. Efter vändpunkten skedde omvandlingen som fick deltagarna att se på uppdraget i ett nytt ljus.

Det förekom exempel i händelserna där handledarens replik mötte kroppsligt motstånd och ibland också verbalt. Det är som om själva lärandet som personligt deltagande behövde någon form av utmaning för att medverkan ska bli nödvändig. Det är tröskelns eller gränsens funktion.

Flytet fungerade diskursivt bindande. Utan upplevelsen av det narrativa förloppet som flyt ser inte deltagande ut att uppstå. Trösklarna föddes i de liminala tillstånden då en förändring trappas upp. Momenten i de narrativt – kontinuerliga stoppar upp som vertikala brott. I avbrotten markeras valen.

Genom att ta fasta på händelserna som om det var ett drama läser jag in motiv, typsituationen utläst ur fabeln och förknippar händelserna med en fiktiv genre.

I **grupp I** följer deltagarna ett resonemang i form av ett antitema (motstånd, nej) fram till en vändpunkt då de gör ett kvalitativt hopp och överskrider – som grupp – uppgiften. Motiv före vändpunkt som narrativ konstruktion: ”Vi accepterar inte att det inte är på riktigt utan en som-om-aktivitet där problemet inte behöver lösas”.

Vilket är då det resonemang som ligger i det liminala utrymme där överskridande sker? Vändpunkten utgående från transformationskriteriet består av en tröskel som utmanar till val.

Min tolkning bygger på figurernas kraft vid det här tillfället. Det engagemang (*pathos*) som under första hälften av tillfället uttrycktes som motstånd förändrades genom medieringen av individuella insatser i gruppen. Det *ethos* som ligger bakom ett icke-slentrianmässigt deltagande kan antingen gå in i det slags *pathos* som tar all kraft av bearbetningen eller i det känsloläge som förändrar riktningen. Här fanns några ”spänningar vid gränser” som jag markerat i analysen. Själva förhandlingen under förloppet ser ut att leda till öppningar där aktörfunktion



nen får tillräckligt med tid (mellanrum för alternativ) att gå över trösklar. Den kroppsliga figurationen som den parallella processen i rummet (vid sidan av förhandlingen) är den som situerar de deltagande.

Förhandlingen i basgruppen kan kallas icke-autentisk men det faktum att man befinner sig där och är närvarande i situationen är en autentisk upplevelse som påverkar alla medverkande. Den är *performance* på samma sätt som konstformen är reell och artificiell på en gång. Autenticiteten kan förknippas med interkorporalitet där levd kropp och intentionell kropp skapar en gemenskap i form av kroppslig närvaro och deltagande i något gemensamt.

De studerande befinner sig i tydlig liminalitet i förhållande till sin lärointri. De har redan den ena foten ute i praktisk, professionell verksamhet. Det försvårar upplevelsen av relevans under tillfället. Logos som vettighet uppnås genom att vissa studenter väljer att göra något vettigt av tillfället. Den kroppslig – rumsliga närvaron ser ut vara den avgörande faktorn för vändpunkt i pathos. Det är konsekvent med känslors kroppsliga säte.

Som fiktiv *genre* kunde man här tala om en *satir* som överskrids till en *romans* där flera hjältar balanserar med frågan vad som ”är större än detta”. Så länge det stora utgörs av ”enbart det andra, professionell framtid som saknas här” är utanförskapet (periferi) med dess satiriska repliker tydligt.

I en läsning av genrer i relation till retoriska figurer kan positiv dexis i en semiotisk fyrkant karaktärisera genrerna komedi och romans vilka uttrycker optimism. Romansen sammanförs med stilfiguren metafor (den dubbla bilden) medan komedin kopplas till synekdoke (där delen står för helheten). Negativ dexis, ett uttryck för pessimism kännetecknar genren satir, vars figur är ironin samt tragedin med dess samband med metonymi (där ett ord betecknar en företeelse). Där ironin står för oberäknlighet, en negativ undermenings slumpmässighet, är synekdoke och metonymi strukturellt lika. I bägge fallen är strukturen sluten<sup>74</sup>.

Den första gruppens övergång från satir till romans kan läsas som en uppåtgående rörelse. Från pessimismen (upplevelsen av icke-vettighet) uppnår man den optimism som vissa deltagare valde. Valet nådde ut till de övriga genom rummet, eftersom deltagande leder till ökat deltagande.

Som genre påminner situationen i **grupp II** om en komedi där deltagarna genom sina kvalifikationer återupprättar sin ”förstå-sig-på” status. Den hade utmanats under tillfällets gång genom handledarens mediering till följande (approximativa) reflektionsnivå. Den kan också förliknas vid ett lärostycke hos Brecht eller (den yngre) Boal där maktförhållandet mellan deltagarna inte förändras utan bekräftas.

Den genre som kännetecknade gruppen som helhet bar på en subgenre, en satir. Man kan förlikna den vid skuggan (karikatyren). Där de utsatta inlärningsmålen uppnåddes, i enlighet med det persuasiva syftet att höja nivån av reflektion, markerades samtidigt en motbild, en förvrängning för den som inte uppnådde det målet.

---

<sup>74</sup> i enlighet med Jamesson i inledningen till Greimas, 1987

För den deltagande som inte överskred nivån av reflektion fungerade tillfället som satir, ett utanförperspektiv där handlingsalternativen inte aktualiserades. För hennes del skedde ett fråntagande av värde, när kraven på bidrag blockerade henne. Det skedde ingen transformation till ett begärande subjekt då man begärde något av henne som hon inte kunde ge. Asymmetrin i rörelsen kan läsas ur fyrkanten som en ironisk svängning. Men det ironiska gäller inte här som en distansering från händelsernas centrum eller övriga deltagare. Tillståndet tydliggör en asymmetri där hennes deltagande enbart var skenbart. Objektet för den här hållningen distanserar sig från sig självt och fortsätter att inte delta.

Det centrala budskapet i den läsningen för mig är:

- Klarläggandets dramaturgi som i situationen visade att det centrala i ett tema inte ska tas för givet utan underställas reflektion
- Om tiden, för ett visst antal studenter, såg att vara tillräcklig för överskridande, kan man lätt läsa in behovet av ytterligare tid för andra studenter
- Om den åsyftade kunskapsformen är phronesis behöver de interaktiva, rumsliga och tidsmässiga faktorerna interagera med personligt deltagande. Upplevelsen av satir motverkar det pathos som leder till deltagande. (se bilaga)

Den fiktiva *genre* som jag läser ur **grupp III** är hjältesagan eller romansen (en intrig hos studerande 5), samt tragedi om man betraktar intriger hos studerande 1, och 2.

Ett översubjektivt perspektiv på händelsen i formanalysen lyfte fram figurationen i rummet. Kombinationen av strikta, nästan rituella inslag (nybörjargruppers långa monologer) och oväntade improvisationer som den ena av de ”tragiska” gestalterna gav prov på markerade mellanrum. Det framkom att improvisation föds i mellanrummen men att den inte kan fortgå utan ett gensvar, dvs. ett ja. (I enlighet med Johnstones(1996),teori)

De tragiska hjältarna i grupp III förde en egen kamp och visade ett engagemang som gjorde en nedåtgående dramaturgisk rörelse under händelseförloppet. Hjältesagan som genre kan hänföras till begreppet romans. Den visade en enskild rörelse från utanförskapet till deltagande och delaktighet med personlig kunskap som konsekvens.

### **Kroppsliga, rumsliga och retoriska mönster**

I det följande sammanfattar jag de retoriska, rumsliga och kroppsliga mönstren som framkommit i det empiriska materialet.

#### *Retoriska mönster*

För att få fram ett retoriskt budskap har jag särskilt text från under- och övertext. Undertexten står för underliggande laddningar som antyds men inte avtäckts. Övertexten står för lärande, uttryckt i kontextens formulerade kunskapsmål. Intrigerna som framkommer skiljer sig från varandra för att agenterna är aktörer med egna projekt men också för att varje deltagare har omedvetna och

medvetna syften med sitt agerande i själva situationen som föds i samspelet mellan medverkande under processen.

Handledaren har sin professionella intrig. Trots att de tre handledare som deltog uttryckte den på olika sätt är det persuasiva syftet det samma, pedagogisk handledning. Handledaren är en mediator för den aktuella övertexten.

Intentionen att fylla tiden (som är verklig och där) på ett vettigt sätt (i relation till logos) är livsorienterande på ett dubbelt sätt. Å ena sidan kan man läsa orientering som de strategier vilka den enskilda tar i bruk i hennes personliga sätt att skriva sin läroberättelse och som härstammar från hennes förflutna. På det sättet formar hon sin kunskap för att begripa sitt liv (skapa mening) och för att kunna agera i nuet.

I förhandling gäller det att gå i dialog med tiden. Kämpa med den, kämpa mot den och låter den flyta. När ett resonemang tar fart (vilket jag kallat både löpande dialog och flyt) händer något. Ofta ser det ut som om man behövde tala runt fenomen innan man kan komma vidare. Den kontextuella logiken är relaterad till klippet ur läroplanen, den målbeskrivning som är styrande för den läroprocess som är aktuell.

Från början var jag främst intresserad av verben i läroplanstexter, här inspirerad av dramapedagog O'Toole (1993) och Weckroth (1994). Det har visat sig (i observationsprotokollet och temaanalysen) att verben, formulerade på det här sättet, inte fungerar som orienterande verktyg. Målbeskrivningarna är med andra ord inte handlingsladdade trots förekomsten av verb.

Konklusion: Språkets retoriska funktion av verktyg i kunskapssökande, och för att formulera alternativ manifesterar sig som element av "ja" och "nej" i transformationsprocessen.

### *Kroppslig- rumsliga mönster*

Den kroppsliga aspekten visar på kroppens intentionalitet. Att tänkande pågår framkommer i kroppsliga handlingsmönster. Det betyder inte att en utomstående alltid får syn på det, men ett visst mått av synlighet kan fångas på bild. Individens dialog med omvärlden kan inte vara statisk eftersom människans kropp och tanke inte är stilla.

Orörlighet är ett intressant tillstånd som dels uttrycker det icke-transformativa, dels ett nödvändigt viloläge (på väg från eller till något). Att stanna upp, tröskel-läget igångsätter transformationen, en framåtriktning visar ofta den rörelse som följer upp i flyt. Det kroppsliga utforskandet belyser transformationsrörelsen i lärande.

Metaforen rum innefattar två dimensioner där yttre faktorer talar till individen, utan att hon behöver vara medveten om det, men ändå påverkas av. Det materiella rummet betyder dels de konkreta fysiska rumsvillkoren, dels också kulturen och dess kontextuella lager i situationen.

Rummet står som en kontextuell markör för ett utbildningssammanhang. Den här aspekten betonar iscensättning, läroplaners kunskapssyn och målformuleringar och de epistemologiska antaganden som undervisningen bygger på ("rum

för lärande”). För den lärande fungerar arenan för förhandling som ett kontextuellt villkor. Det som har framkommit i det empiriska materialet är förhandlingens polyfona betydelse.

Som den strukturella analysen gav vid handen finns i rummet en polyfon verklighet. Samtidigt sägs det både ja och nej av olika individer. Det fysiska rummet har en tvingande karaktär. Med andra ord: där sitter man runt bordet med dörren stängd. En tavla ser ut att inspirera till användning. Böcker och anteckningar markerar ett visst kapital man bär med sig. Stolarna är inte limmade i golvet och en stor del av rörelsen sker kring kroppens relation till sittunderlaget. En annan tydlig rörelse är den som sker över bordet, till varandra, till och från handledaren, mot mitten för att nå gruppen, ner mot bordet för att inte delta. Kroppens värjningsteknik är beroende av vanekroppen i rummet, ett mönster som både är skolsocialiserat i klassrum och av andra, ofta informella, sitta - runt- bord situationer.

Synen på kunskap som neutral har lämnat sina spår i skolarkitekturen. Möjligheten till förändringar i miljön är betydelsefull för att bibehålla eller skapa aktivitet hos de lärande. Betydelsen av rummet som situationell nyckel i det utforskande handlandet kommer fram i det empiriska materialet.

Konklusion: Lärande som individuell kognition har utmanats i det sociokulturella perspektivet. I min läsning är lärande som gemensamt deltagande synligt.

### *Livspraxis*

I fallstudien har jag presenterat ett utsnitt av lärande vardagspraxis i ett situerat nu. I min läsning av materialet som text har jag undersökt dess tecken (replik och kroppslig-rumslig rörelse) i den situeringen. Situationskontexten har jag anknutit till Dollards och Polkinghorns (1995) kriterier för narrativ generering. De kulturella lager av text som inramar de här händelserna har inte granskats eller problematiserats. En pendling mellan situation och kontext har aktualiserat lärandes intrig och övertextern i ett utdrag ur en läroplanstext. En annan pendling, den mellan individuellt agerande och ett (okänt men antaget) meningsskapande projekt har hanterats genom ett perspektivbyte till fiktion. Tolkningen av händelserna baserar sig på en som-om läsning av fiktiva genrer. Begreppet kronotop ger tids-rums perspektivet en existentiell dimension. Lärande, som enligt studiens antagande handlar om att leva, har kondenserats till metaforen ”ett steg över en tröskel” då något har berört människan och fått henne att ta det steget.

## Akt IV Argumentatio

*The production of meaning is meaningful only if it is the transformation of a meaning already given; the production of meaning is consequently a signifying endowment with form (mise en forme) indifferent to whatever content it may be called upon to transform. Meaning in the sense of forming a meaning, can thus be defined as the possibility of the transformation of meaning.*

(J. Greimas)

Den fjärde akten utgör studiens andra delstudie och behandlar samband mellan lärande och kunskap med hjälp av retoriska medel. I den tredje akten har granskningen kretsat kring frågan ”hur” transformation sker i lärohändelsen. Min ambition i den fjärde är att klarlägga några ”vad” - spörsmål genom att lyfta fram kunskap och förståelse som formbara begrepp. Därmed är samband mellan ”vad” och ”hur” redan införstådda.

Frågan jag ställer i kapitel 6 är: Lärande som transformation konstruerar kunskap. Vad kännetecknar det inre överskridandets logiska form?

Tecken i lärande och kunskap förenas genom formgreppet i den förenande läsarten. Den intertextuella kopplingen mellan lärohändelsen och kunskaps- och förståelseformer läses i ljuset av parallella texter som visar hän mot större sammanhang via formens karaktäristika (Paltridge 1997).

I entextualiseringsprocessen utrustar man den avgränsade diskursen med sammanhållande formalia som möjliggör att den behandlas som ett objekt (Bauman 2004).

Fokus i den begreppsliga granskningen ligger på det gemensamma i bildande av kunskap och lärande handling, sedd genom formen. Kunskapers rörlighet och föränderlighet gör dem tillgängliga för förståelse och insikt. Mänsklig verksamhet konstituerar inte bara den enskildas kunnande utan själva den kunskapsform som bildas. Genom det processuella bildas samband mellan det partikulära och det generella. Med det senare avser jag redan formade begrepp.

Mitt intresse för en argumentering gäller en bakgrundsmisstanke: att formfrågor inte uppfattas som lika centrala som substansspörsmål i pedagogisk verksamhet. Det har motiverat mig till ett synliggörande, ett framlyftande av något ur det fördolda.<sup>75</sup> Mening, skriver Greimas (1987), kan förstås antingen som referens eller som riktning. I det förra fallet läggs en uttryckskod på en annan kod, ett innehåll. I det andra fallet uppträder meningen intentionellt, något som skall etableras mellan vägen och målet. Kunskap som referens och som riktning vill jag belysa genom att ta i bruk de klassiska retoriska resurserna: logos, pathos, ethos och mythos.

---

<sup>75</sup> Jämför den narrativa rörelsen bakåt, ”att gå bakom”.

Genom att särskilja lärande och kunskap i olika empiriska avsnitt har jag ställt en synvinkel i förgrunden. Det är givetvis en långt driven abstrahering. Det underlättar en diskussion om kunskaps värde och lärandets möjligheter.

### *Inledande definitioner*

Kunskap, som införstådd övertext i lärande har, enligt antagandet i kapitel 1, en cirkulär funktion i lärohändelsen. Begreppet kunskap har både definierats som en produkt av lärande och då kallats personlig och som en kulturell överenskommelse. I den definitionen framstår den som ett kontextuellt villkor. Begreppet har förknippats med värden (den axiologiska grunden).

Den epistemiska aktens dynamik syns som performativa handlingar, mellan de medverkande. I lärohändelsen, avgränsad som korta eller längre episoder av lärande verksamhet, ligger kunskap redan manifesterad i form (som referens) och som den lärandes tidigare kunskap, den personliga (som riktning).

I en deltagande interaktiv kommunikation, som lärande, är mönstren komplicerade. Cirkulationen av värden – kunskap som medieras – möjliggörs av att situationen både är och blir, eller med Greimas ord både är immanent och transcendent. Av det följer att kunskap given som gåva inte tas bort från det sändande subjektet, tvärtom leder det till delad gemensam kunskap. (Greimas 1987, 96 – 104)

Från aktörens synvinkel fungerar referensen alltså *som* en riktning (funktionsaspekten), ett lärande inom den kulturella sfären. Synen på kunskap *som* värde i ett lärosammanhang motverkar inte bara en syn på kunskap som neutral men också tanken på värde som något subjektivt och omöjligt att förhandla kring.

### *Anknytning till de fyra metaforerna*

Genom att koppla ”jag har lärt mig” och ”jag kan” har jag markerat performativa aspekter i en pragmatisk syn på lärande. Iscensättningen (rummet), som ett villkor för figurens reflektion och förnimmelse som ett skeende (under tid) har jag beaktat genom lokalisering i actio, akt III. Jag har konstaterat att figuren konstruerar, formar, distribuerar värden i form av utsagor (retorisk handling) till kunskapsnarrativ (fabler) i det polyfona rummet. Rum som kontext manifesterar sig i språket, i vanor, i deltagares habitus, i iscensättningars ritualiserade verksamhet. Det överskridande elementet i transformation har också en kroppslig-rumslig dimension där rummet och dess kultur inte enbart strukturerar erfarenhet utan blir strukturerade i erfarenhet. Perception och sedimentation i relation till individens förmåga att varsebli och ta emot kan läsas som skärningspunkter i händelser mellan vertikala (synkrona) och horisontella (diakrona) rörelser. Den läsningen fokuserar rörelsen och formen som ett mönster. Mellan begreppet kunskap som en kulturell definition och lärande som individernas projekt framstår den aristoteliska kunskapsformens phronesis’ kännetecken, som en länk. Jag ser den som ett exempel på samband mellan begrepp och handling (läst som ”kontext” och ”text”, ”rum och tid” och ”figur och fabel”) vilka formar en inre förståelseform.

## 6. Confirmatio

*The meaning of a text is the result of the correlations among all the elements which make up the text's internal organisation.*

*(Propp 1934)*

Kunskap som skapad produkt bär med sig spår från en lärande process. Mitt resonemang kring kunskapens former startar i en vetandets arkeologi för att följa upp av en formernas genealogi. Genom att anknyta till Foucault (1994, 1998) antyder jag avståndet som retorisk bas i enlighet med mitt vägledande tankeredskap (ramanalysmodellen).

Jag gräver fram kunskapsdiskurser med att gå tillbaka i tiden för att sedan särskilja och finna släktskap mellan dess uttrycksformer. Begreppen anger distansen som rumslig markör, den som markerar platsen för den undersökning jag ägnar mig åt. Foucaults kunskapsteori är till sin utformning rumsligt förankrad vilket kommer fram i såväl ordvalen (rumsmetaforer) som i angreppssätt (arkeologin som metafor).

Kapitlets andra avsnitt är ägnat åt förståelseformer. Jag resonerar kring det förnuft som utmanas i relation till kunskapens former. En av kunskapens former, phronesis, är speciellt värd att lyftas fram i ljuset av de retoriska resurser som människan har i sin repertoar: logos, pathos, ethos och mythos. Det fjärde avsnittet resonerar kring läsarten i studien som kunskapsverktyg.

Inledningsvis presenterar jag några definitioner. Dels står förståelseform för den insikt i sakförhållanden som individen gör tillgänglig i relation till redan existerande kunskapsformer. Dels är det ett metabegrepp för vetenskapliga förhållningssätt.

Utgående från figurperspektivet (aktörens) är förståelseform den ram eller horisont som anger gränserna för det aktuella kunskapsbildandet. Individens förmåga går i dialog med kunskapsformer som avgränsat tidigare kunnande och vetande i fält, genrer, diskurser, områden, discipliner.

Förståelseform är ett begrepp som är hämtat i den hermeneutiska traditionen (förståelse) och den retoriska (form). Den anknyter till bildningsbegreppet genom att bildning, liksom kunskap, uppstår i praktiker. ”Det abstrakta” och ”det konkreta” står inte för statiska former. Lave (1996, 104) påpekar hur uttalade doktriner är resultatet av en process.

Ur ett rumsligt perspektiv kan ett epistemologiskt fält avgränsas som utrymme för rationalitet där en viss diskursordning råder. Utrymmet kan vara snävt och innehålla få alternativa lösningar på kunskapsfrågor, det kan vara brett, djupt etc.

Kunskapsform definierar jag som det sätt ett samlat kunskapsstoff inom en viss domän eller diskurs framträder.<sup>76</sup> Pörn (1992) definierar kunskapsform som en manifestation av repertoarer i en process som är relevant för förståelsen av

<sup>76</sup> Jämför ”the body of knowledge”, ett kroppsligt uttryck för detsamma.

lärande handlingar. En kognitiv repertoar, en besluts- och en åtgärdsrepertoar fungerar som ingredienser i de förmågor människan tar i bruk.

Förmåga och färdighet är svåra att utestänga också ur propositionell kunskap. När den lärande använder sin kognitiva repertoar ”vaskar han fram påstående-kunskap ur den evidens han har tillgång till bland informationsdata från handlingsfältet” (Pörn 1992, 66).

**Tabell 4.** Hur förståelseform och kunskapsform definieras i studien.

Förståelseform	Överindividuell	Metabegrepp för logisk struktur i en diskurs
Kunskapsform	Överindividuell	Kontextuellt begrepp för principiellt ordnat kunskapsstoff
Förståelseform	Individuell	Begrepp för den rationalitet som fungerar som situationellt redskap

I kapitlet kommer jag att använda begreppet rationalitet som närliggande begreppet förståelseform med något andra konnotationer. Som kontextuellt begrepp betyder rationalitet grunden för de principer som strukturerar stoff (material, information etc.) diskursivt. Den text som en kunskapsform manifesterar sig i för den lärande består med andra ord av flera lager text.

Begrepp som struktur och system kan härledas till abstraktionen ”ren form”. De ryska formalisterna, med Propp i spetsen, har haft stor betydelse för narratologin, en vetenskaplig diskurs som bygger på form som ett uttryck för struktur, dess centrala kännetecken.<sup>77</sup> Den morfologi som formades av Propp (1928) med 31 händelser i en kedja eller intrig, där ordningsföljden är avgörande, har legat som grund för hans definition av genrebegreppet. En genre bestäms av sina gränser och själva texten kan läsas utgående från dess inre uppbyggnad, som ett resultat av hur dess element korrelerar. (Paltridge 1997)<sup>78</sup>

En kunskapsform, som den lärande möter i utbildning, har strukturerats av disciplinernas och ämnens sociohistoriska diskurser vilka ytterligare formas i den tolkningsakt som skolkultur av didaktiska tillvägagångssätt, läroplaners utformning, samt den dolda läroplanen, skapar. Formen skönjs i de tidsfaktorer som realise-

<sup>77</sup> Hans avhandling om äventyrets morfologi från 1928, översatt till franska 1960, tog upp konstanter i berättelser. De här grundläggande handlingselementen sågs som generella funktioner som formade handlingssfärerna för individen. I Bruner 1996, Bachtin 1988, Greimas 1987, Paltridge 1997, Rapport 2000.

<sup>78</sup> Se också Bachtin 1988; Bauman 2004.



ras i scheman och lektionstid. Också det fysiska rummets och byggnaders karaktär, situerar pedagogiska situationer i relation till olika typer av kunskap. Vissa ämnen undervisas i speciella utrymmen, vissa redskap medieras genom ett tekniskt raster, andra genom samtal, kroppsrörelser osv. Storlek på rum, inredning som närmar eller fjärrar de medverkande, är andra funktioner som står utanför individens val.

En invändig rationalitetsform poängterar det inre förhållandet mellan fakticitet och individens projekt (se kapitel 1). Meningen och betydelsen dem emellan skapas inte på basen av fristående mentala bilder utan i den konkreta givna situationen där människans handling eller projekt har en överskridande potential (Nygaard 1996, 158-159).

### 6.1 Rum för rationalitet: kunskapsformer

Foucault igångsatte år 1966 ett projekt som han benämnde en vetandets arkeologi. Han avsåg ett angreppssätt där han gick bakom vetenskaperna för att hitta deras möjliga betingelser. Enligt Kjørup (1996) letade han efter tankemönster och discipliners livsformer för att komma åt deras djupstrukturer. En sådan ambition sträcker sig inte det här avsnittet till. Syftet är att lyfta fram betingelser för olika sätt att dela in kunskap och därmed lägga grunden till diskurser (som utsluter varandra mer än de alltid har täckning för). Foucault kom senare att mera gå in för begreppet diskurs eller diskursiv formation då hans intresse för den genealogiska metoden tog över den arkeologiska.

Foucault ger ord för den tanke som ligger bakom mitt intresse för ”tredje diskurser”.<sup>79</sup> Foucault (1994) tar i sitt engelska förord avstånd från fenomenologi och påpekar att man inte heller kan kalla honom strukturalist. Han talar själv om behovet av en tredje term (op.cit., 321).

#### *Logos*

Utan en tro på världens begriplighet vore en tro på kunskap omöjlig. Grekernas filosofi kan sägas ha fötts av tanken att människan själv "kan begripa tingens logos, d.v.s. mening och inneboende ordning". Ordet *logos* är mångbottnat i grekiskan och kan inte översättas med ett enda ord. Ord är måhända det som ligger närmast i översättning, men då i betydelsen utsaga, resonemang, förnuft, tanke (von Wright, 1986).

Andra ord som brukas i svenskan är lära och rationalitet.<sup>80</sup> Rationalitet står för en förnuftsmässig ordning eller ett tankesystem. Som ordboksdefinitionen ger

<sup>79</sup> På 1990-talet blev begreppet ”det tredje rummet” ett trenduttryck, liksom ”den tredje vägen” som politisk term skriver Maria Hirvi i en konstkolonn i HBI 15.2.03. För att undvika en snäv tolkning hänvisar hon till ett flertal teorier som en möjlighet mellan dikotomier. Den potential som bär olika innebörd (inte fastställd) är också den som avses i studien.

<sup>80</sup> En ordboksdefinition av ordet logik (Norstedts 1999) låter så här: ”läran om principerna för klart och följdriktigt tänkande”.

vid handen är det regelmässigheten som kommit att representera det logiska.<sup>81</sup> Latinets *ratio* brukar översättas med förnuft. Den ursprungliga betydelsen av *ratio* är samband.<sup>82</sup> Det rationella innebär i den bemärkelsen att saker och ting fås att hänga ihop på något sätt. Människan hittar samband så att det känns som om olika bitar föll på plats. Förnuftet är inte entydigt. Det linjära tänkandet kan till och med försvåra individens förmåga att uppfatta samband.

Foucault (1994) ser i likhet med Dewey, den aktuella erfarenheten som den enhet där det mänskliga varandet är gällande och inte som en representation av densamma. Människan konstituerar representationer genom reflektion för att hon är en levande, talande varelse. En modern reflektion utesluter inte det okända, gränsen för det som kan vetas, framhåller Foucault.<sup>83</sup>

Foucaults arkeologiska studie av kunskapsfältet har som syfte att gräva fram kunskapens möjligheter och betingelser i ett historisk-samhälleligt ljus. För det ändamålet ger ansatsen att stiga ur inomdisciplinära resonemang och betrakta formens struktur, en tillräcklig (strukturell) distans till det som studeras. Enligt Foucault (1994) är projektet ett epistemologiskt formande i själva kunskapsrummet.<sup>84</sup>

### *Frigörelsen från det rumsliga*

Inom vetenskapen har man under århundraden ställt sig den epistemologiska frågan vad kunskap är. Habermas skriver om den moderna periodens filosofiska diskussion som ett ställningstagande till en enda fråga: Hur är tillförlitlig insikt (*Erkenntnis*) möjlig? (Brante 1980, 90)

Den postmoderna filosofin har enligt Brante (1980, 9) ställt den frågan på huvudet. Han oroar sig för att vetenskapens kunskapsformer har börjat jämsställas med andra, metafysiska kunskapsformer som vardagsförnuft, religion eller magi. Det som i vetenskaplig debatt var aktuellt för tjugo år sedan har inte helt förlorat sin aktualitet. Snarare finns ännu idag, spår av en tro på forskningens förmåga att nå exakt kunskap om verkligheten från idéströmningarna på 1600-talet, (Aspelin II 1990). Abstraheringen har rört sig mot en frigörelse från det rumsliga.

Enligt Uljens (2001) har övergången från en oral till en skriftlig kultur haft en avgörande betydelse för den västerländska kulturen. Ännu in på 1600-talet var det den mytologiska berättelsen som genom sin struktur gav mening åt vardagen. Individerna skulle sedermera frigöras från det ceremoniella och från de rumsliga och tidsliga villkoren. Uppgiften för fostran och bildning i modern tid blev att leda den lärande mot myndighet och autonomi. I vår senmoderna tid har mobiltelefoner, internet etc. ytterligare fjärrat individen från platsen som markör för erfarenhet.

Det som vi kallar den nya tiden kom att sammanfalla med reformationens betoning av ordet framom riten. Den vetenskapliga revolutionen skedde gradvis och

<sup>81</sup> Se Østerbergs resonemang i kapitel 1.2.

<sup>82</sup> Enligt Venkula 1988.

<sup>83</sup> I dag skulle man kalla det här för en post-eller senmodern reflektion.

<sup>84</sup> Översättning från franska till engelskans *space of knowledge*.

det exaktvetenskapliga idealet levde länge sida vid sida med det magisk-ockultistiska. Den nya världsbilden som uppstod i vår världsdal efter renässansen, innebar en förändrad syn på förhållandet mellan människa och natur. Naturen blev ett objekt för subjektet människan som hon står utanför. Det här förtingligandet av naturen, vilken uppfattades som en objektiv verklighet, ledde till den skarpa åtskillnaden mellan fakta och värden. Den moderna vetenskapen såg, precis som den antika, naturen som lagbunden. Men i och med den heliocentriska astronomin, matematikens landvinningar och begreppsramen för mekaniken blev natursynen mekanistisk och deterministisk. (von Wright, 1986)

Tron på kausala samband och naturlagar som mått på objektiv och äkta kunskap har präglat kunskapsbilden sedan dess. När händelser kan betraktas kronologiskt och därmed linjärt etableras tidsbegreppet på ett sätt som människan kan tro sig behärska. Människan får makt över tingen istället för att underställa sig en övermänsklig (mytologisk) makt.

De formade produkterna av läroprocesser distribueras i nya sammanhang. Det som varit implicit manifesteras i en ny situation och omformar produkten. De här transformationsrörelserna, i konkreta situationer under tid, bär spår av de mänskliga handlingarna som föregått. Processen är en del av produkten.

I utbildningssammanhang ställs kunskapsbildandets gränser i praktiken i relation till de gränser för kunskapslegitimering som är samhällsligt dragna. Enligt Kuhn (1994) sker förändringar av paradig i samband med att anomalier upptäcks under en följd av tid och av flera forskare. Innan nya fakta erkänns som vetenskapliga har forskarmiljöer börjat betrakta världen på ett annat sätt än förr.

### *Frigörelsen från det kroppsliga*

Ett problem som fortfarande har relevans är nedvärderingen av det kroppsliga i kunskapsbildande. Descartes dualism, en syn på en självständig människoande som en högre region inom själslivet medan sinnesförmimmelserna och passionerna sågs som hörande till en lägre region, har haft långtgående konsekvenser (Aspelin 1990).

I den antika synen på det praktiska kunnandet, på kroppens kunnande, gavs inte kvinnans (eller barnets) kunskap samma värde som den kontemplerande frie mannens. Under antiken skulle en fri man inte besmutsa sina händer med kroppsarbete, det utgjorde slavens trälände (von Wright 1986, 68).

Enligt Arendt (1998) handlade det goda livet under antiken om att bli *herre*<sup>85</sup> över livsnödvändigheterna. Det gällde att övervinna de biologiska livsprocesserna och arbetet eftersom det medförde träländ. En slav ”ser allt från magen” (op.cit. 124). Arbetet särskiljdes från tillverkning där det senares improduktivitet värderades högre än det produktiva arbetet.

Målet för människan att övervinna arbetets träländ höjde henne över slaven. Tillverkning som improduktivt arbete stod över det produktiva arbetet –homo faber över animal laborans– men också den här verksamheten underställdes

---

<sup>85</sup> Min kursivering.

*handlandet*. (Arendt 1998). Den avskildhet som en modern människa lätt föreställer sig kring den kontemplerande individen är däremot inte förenlig med det antika livet. Livet i *polis*, var ett ”frihetens rike... med politik kunde man därför på intet sätt mena något som var nödvändigt för samhällets välgång” (op.cit. 124)

Arbetets koppling till livsnödvändigheterna och det cykliska kretsloppet med sin biologi och kroppslighet uppfattades med andra ord som människans lägsta verksamhetsform.

Tillverkningen uppfattades däremot som linjär och avslutad, med en början och ett slut, och därigenom överskred den arbetets ändlöshet.<sup>86</sup> Det är därför inte svårt att förstå att techne i sin aristoteliska form har gått, om man så vill säga, förlorad i och med de stora upptäckter som möjliggjorde det modernas uppkomst. Det som förfärdigas tekniskt idag kan svårligen längre enbart höra till den tekniska rationalitetens sfär.

Techne har i hög grad påverkat yrkesutbildningen och syns likaså i övriga utbildningssammanhang (Handal & Lauvås 2001). Problematisering av den kunskapsformen är därför ytterst relevant i utbildningssammanhang.

Den nya tiden innebar att naturen blev ett objekt för människan, som ställde sig utanför och observerade eller ingrep och manipulerade. Kroppars rörelser lästes i den klassiska synen med mekanikens nya begreppsram. Också människan är kropp och därmed underkastad naturens lagar. Den form av rationalitet som företrädde av en mekanistisk-deterministisk världsbild, av vetenskapliga experiment med dess teknologiska tillämpningar, innebar långt att vetenskapen blev ett redskap för makt. (von Wright, 1986)

Uppfattningen om en universell kunskap som objektiv representerar kunskap utan någon som vet, är kunskap utan ett vetande subjekt. (Gustavsson, B., 2000).

### *Rationalitet och episteme*

Människans rationalitet tas i bruk i de representationer hon formar. Dess karaktäristiska formmässiga drag både betecknar dem och förutsätts i dem.

Förmågan har flera dimensioner av intresse för lärande aktivitet. I översikten över det man förknippar med en logisk kunskapsform har jag antytt en utveckling av episteme som fri från kropp och rum.

Descartes, vars dualism präglade det okroppsliga och orumsliga i den mekanistiska världsbilden, stod också för en förnyelse. Den bestod av två steg: tvivlet som placerar utgångsläget för kunskap hos individen och tron som bygger upp generella sanningar; subjektet objektifieras genom andras bekräftelse (Lång 1999). Människan stärktes i sin tilltro till ett eget tänkande och därigenom var brottet med tron, traditionen, auktoriteten centralt. En ny världsbild föddes som sin tids emancipation. (von Wright 1986)

---

<sup>86</sup> ”Äta för att arbeta för att äta” Arendt 1998.

Dagens emancipation har ett annat ansikte. När myten om det transparenta språket har spräckts (Thurén 1995, 11, 154) och den absoluta kunskapssynen ifrågasatts i det postmoderna har det blivit aktuellt att lyfta fram mångdimensionella redskap för ratio. Det nya tvivlet gäller i hög grad relevansen i generella sanningar.

Kunskapskonstruktion och redskapet rationalitet är sammanknutna. Enligt Foucault (1994) var det kunskapsverktyget ”jämförelse” som förändrade tänkandet från renässansens tolkande mot en analys, mätning och diskriminering. Den klassiska tankeuppbyggnaden (den nya tidens uppkomst) baserade sig på likhet där tänkandet byggde på den rationella handling som innebär att ordna och sortera ut.

Tecknets dualitet, dess utsträckning som säker eller möjlig, bröt med den gudomliga dimensionen i 1500-talets teckentydning som förenade semiologi och hermeneutik. Nu blev det själva kunskapen som legitimerade det som tecknet stod för. Mening blev detsamma som en teckentabell vilken i sin tur var en bild (representation) av något ”objektivt”. Det klassiska episteme, ordningskunskapen, förknippades med likhetstanken som ordnande princip.

Två riktningar av analys uppstod i slutet av 1700-talet, den ena gällande analys av föreställningar som baserar sig på denna ordning, den andra en analys av naturen som utgår från icke-ordning. En generell grammatik, en naturalhistoria och en vetenskap om välfärd som uppstått som resultat av att värden ses inverka, begränsa och filtrera det synliga, transkriberar det till språk. Det som botanister kallar ”struktur” framträdde som begrepp i flera andra discipliner.

1800-talet, tröskeln till den moderna tid som Foucault på 1960-talet kallar nutid, förändrade grammatik till filologi och lingvistik, naturalhistorien till biologi och vetenskap om välfärd till ekonomi.

Det moderna episteme opererade med begrepp som arbete, liv och språk. Den fundamentala förändring som här skedde var att *människan* för första gången blev objekt för utforskning. När formen för diskurs förändrades till detta objekt uppstod en ny form av kunskap: själva språket i sin mångsidighet och rikedom.

I den klassiska tankegången sågs inte episteme som någon specifik mänsklig domän. Människan befann sig inte i naturen, det var genom kännedomen om funktioner hon kunde jämföras med andra företeelser. Hon sågs inte som sådan. Det var det exakta kunskapsidealet, bevisen, som utgjorde en förenande länk mellan ”jag tänker” och ”jag är”. En arkeologisk mutation skedde där människan i sin dubbelhet framträdde. Hon blev både objekt för kunskap och subjektet som har denna kunskap. Den här ”empiriskt-transcendentala dubletten”- människan - konstituerades.

De två formerna av analys utvecklades så att den kroppsliga domänen bildade grund för hur man uppfattade den mänskliga kunskapens *natur*. En mänsklig kunskaps*historia* byggde på analysen av sociala, historiska och ekonomiska villkor. Bägge analysätten har enligt Foucault både empiriska och transcendentala drag. Det faktum att innehållet i de här två kunskapsformerna har kommit att

fungera transcendentalt har lett till att de inte har behövt nära varandra utan utvecklats parallellt. (Foucault 1994)

Natur – kultur som begreppsliga polariteter nämns fortfarande in i vår tid. Trots fenomenologisk–hermeneutiska, kulturkritiska och olika postmoderna vetenskapliga ansatser, är uppfattningen om rationalitet förknippad med begrepp som härstammar från kategoriseringen likhet – olikhet. Synen på naturens lagar som hårda fakta medan värden tillhör subjektets verklighet, har präglat värderingen av kunskapens olika former.<sup>87</sup>

Enligt Foucault berodde inte den moderna historiciteten och andra nutida betraktelsesätt på en ”social beställning”. Det var själva uppkomsten av människovetenskaper som hade gjort den nya kunskapsordningen möjlig. Hans kartläggning av modernt episteme, rumsligt beskriven som en tredimensionell volym, tar upp tre aspekter:

1. En deduktiv, linjär, formaliserad tankegång som i matematik och fysik
2. Relationella och strukturella element som bildar domäner av språk, liv och välfärd
3. En dimension av filosofisk reflektion som skönjs i lingvistik, biologi och ekonomi

Genom att länka ihop biologiska begrepp som funktion och stimulus med synen på justering genom olika normer formades ett slags rationalitetsgrund. Från ekonomiskt tänkande härstammade begrepp som behov, önskningar, intressen och konflikter. Här utgjorde regler rationalitetens dynamik. Till språket härleddes mening, spår av mänsklig verksamhet, likt tecken som bildar system.

Så skapades kunskapsdomäner av dynamiken funktion - norm, konflikt - regel, betydelse – system för människans konstituering av sina representationer. Varje epistemologiskt fält av kända och okända element i mänskligt varande behöver däremot inte utgöra en vetenskaplig disciplin. (Foucault 1994)

I min läsning av Foucaults rumsliga översikt där subjektet framträdde i världen och inte utanför, situeras och kontextualiseras kunskapsbegreppet också i dess epistemiska form. När jag följer transformationens logiska form framstår konstruktionsverktygen som mångtydiga. Den retoriska resursen logos ses som bunden till de övriga resurserna i mänsklig lärande handling.

### *Hänvisning till nuet*

Om man, som Foucault i sin *Vetandets arkeologi*, använder begreppet episteme för teoretiska kunskapsramar eller rationalitetsformer, avladdas begreppet sin

---

<sup>87</sup> Dilthey indelade vetenskaperna i natur - och ande/kulturvetenskaper vilka betraktades som särskilda former av kunskap (Aspelin II, 1990). Husserl kritiserade honom för att jämställa filosofin med en världsåskådning likt religion och konst i sitt projekt att göra filosofin vetenskaplig (Lubcke 1995). Strängheten i den fenomenologiska metoden likställde naturvetenskap och humaniora medan argumenten söktes i skilda rum.

snäva betydelse. Idag har episteme drag av pluralism och digitalism. Jag anknyter till utbildningsvärlden i min hänvisning till nuläget. Den kännetecknas av samtida, motstridiga, diskurser.

Som pedagogisk fråga är kunskapens giltighet och gränser aktuell på ett praktiskt plan. Målen med bildningen har blivit mer diffus samtidigt som individcentreringen präglar dagens samhälle. Splittringen för den enskilda individen ökar ytterligare i ett samhälle som verkar lida av värdetomhet. Det finns de som ser den andliga osäkerheten som en följd av teoretisk uppluckring och vetenskaplig relativisering. Polariseringen ”absolut” och ”relativ” utesluter alternativ. Vad som har blivit centralt för kunskapsbildande diskurser idag är den dialog mellan teorier och antaganden som förs mellan olika parter. I utbildningssammanhang är det en nödvändig diskussion på olika nivåer. Ju smalare man önskar definiera kunskap dess trängre blir dess gränser för den lärande dimensionen att verka inom. Å andra sidan, ju vidare man definierar den, desto mindre argumentation förutsätts för att fastställa den. Definitionen har konsekvenser för lärande processer i utbildningssammanhang.

Vad som utestängs ur kunskapens domän förblir en värdefråga. Värderingen av okända element i den mänskliga förmågan (som mythos) och den känslomässiga aspekten (pathos) liksom människans ansvar för sitt kunskapsbildande (ethos), utmanas i dagens samhälle av andra värderingar som tex. effektivitet.

Den empiriska traditionen har dominerat inom pedagogiken från 1960 fram till 1980–90-talen (Ahonen 1998, 32). De vita fläckar som uppstod under de årtiondena var enligt henne den filosofiska forskningen kring värden och mål samt historisk forskning.<sup>88</sup>

Den paradigmatiska förändringen i kunskapssyn tar sig i dagens pedagogiska verklighet uttryck i ett läge där det moderna och postmoderna existerar samtidigt. Sohlberg (1996, i Poikela 1999) påpekar det paradoxala i detta: existensen av öppna och slutna system, objektiva och subjektiva grunder, ideologi och mångfald. Det leder organisatoriskt till att kontroll uppifrån inte längre fungerar i praktiken samtidigt som det behövs mer koordinering av verksamheter. Ju mer samarbete det krävs dess mer tid skulle man behöva avlägga för det individuella. Det ser ut som om ju mer man undervisar, dess mindre lärande sker det. Eftersom ordning föds ur kaos behövs det tid för det kreativa och oförutsägbara. Ju mer detaljerad kunskap vetenskapen ger dess osäkrare har man blivit på dess giltighet.<sup>89</sup>

---

<sup>88</sup>Enligt Kivirauma (1997) skedde i den pedagogiska vetenskapen i vårt land två paradigmförskjutningar, en 1956 och en 1967. År 1955 var tre av fyra pedagogiska avhandlingar historiska, följande år var tre av fyra empiriskt förankrade. Den paradigmförskjutning som man befinner sig i idag bejakar diversitet.

<sup>89</sup>I det pluralistiska vetenskapsklimatet av idag ser det ut att finnas ett växande intresse för både kritiska, etiska och estetiska synpunkter på pedagogik. I tidskriften för Nordisk förening för pedagogisk forskning 2/04 ställdes såväl frågor om makt och utbildning som om moralfostran. På pedagogdagarna i Helsingfors i november 2003 lyftes en kritik av konstruktivismkritiken fram, liksom etiska och estetiska implikationer i epistemologiska

Den nya teknologin i den digitala eran och dess relation till ett kritiskt pedagogiskt perspektiv har av Langager (2004) belysts i estetiskt (formskapande) perspektiv. Transformationsprocesser i samhället ställs i relation till hyperlinklogiken och dess komplexa struktur. Den kritiska kompetensen innefattar en process som rör sig från läsande till ett utbyte av kunskaper, från skrivande till att uttrycka något, från räknande till utforskning. Kompetensen karaktäriseras av att den reflektiva handlingen kopplas till tänkandets struktur.

## 6.2 Retoriska resurser som förståelseformer: logos, mythos, pathos och ethos

Människan ställer frågor när hon söker kunskap. Svaren är tillfälliga när de betraktas historiskt, men fungerar som kunskap under en tid av giltighet eller i ett visst sammanhang. Utforskande lärande är ett kontinuerligt frågande på basen av redan formulerad kunskap. Frågorna ställs i relation till kontext och det tänkande som aktiverats. Frågans formulering initierar den form som kunskapsfabeln tar sig uttryck i.

Ur lärandets synvinkel i formella sammanhang, är den logiska uppbyggnaden av kunskapen, som den redan framstår och som den förväntas ta sig uttryck i, central i individens lärande handling. Kunskapsbildandet är rörligt och föränderligt i relation till form. Förståelseformer som tas i bruk i kunskapskonstruktioner indikerar olika slags rationalitetsgrund. Den grunden förknippar jag med de klassiska retoriska begreppen.

Inspirationen av Foucaults (1998) genealogiska metod som jag antyder i avsnittet innebär att jag behandlar de retoriska resurserna som särskilda former och relaterar dem till varandra genom släktband. Den ideologiska kopplingen till maktbegreppet finns som en bakgrundstanke i min argumentering för ett utvidgat kunskapsbegrepp med erkänsla för tänkandets och förståelsens olika former.

Förståelseformer skiljer sig strukturellt från varandra<sup>90</sup> men det gemensamma är att de äger en struktur. Lärande som en kulturell angelägenhet har i studien förknippats med rumsliga möjligheter för konstruktion och begripande. När man betraktar kunskapsbildande samhällsligt – kulturellt framgår det att vissa kunskapsformer ställts över andra med beaktande av olika kontextuella kriterier. Situationellt innebär det att själva konstruktionsverktyget blir en betingelse för den form som bildas. Som komplement till arkeologin, där rum för rationalitet utstakas, stiger människan (figuren) fram med tillgång till en mångfald av resurser. Med dem som redskap handlar hon för att begripliggöra.

### *Logos*

Rationalitet kan indelas i två typer av tänkande, det syntagmiska och det paradigmatiska. Det förstnämnda fokuserar på det partikulära.

---

resonemang, bl.a med hänvisning till Dewey. Studier i kollaborativt och deliberativt lärande har under ett antal år manifesterat det sociokulturella perspektivet som en praxis.

<sup>90</sup> Så att de framstår i sin olikhet, ordningsprincipen.



Förståelsestrukturen bygger antingen på på narrativ dramaturgi med berättelsers början och slut (Polkinghorne 1995)<sup>91</sup> eller på ett tänkande som fångar upp samtidighet.

Enligt Greimas (1987) kännetecknas syntagmisk förståelse av antingen ett kausalt eller ett parallellt tänkande. Till det kausala räknar han både det tekniska och det praktiska tänkandet. Det syntagmiska kan således vara såväl kontinuerligt som diskontinuerligt.

Definitioner av logik implicerar att det är det kausala kontinuerliga tänkandet som definierar logik och vars kännetecken är linjaritet. I den följande diskussionen kommer jag att presentera det syntagmiska tänkandet som ett tänkande av det dubbla slaget. Genom att koppla de handlingar som pågår i lärohändelser till ett parallellt tänkande understryks mångfald och det partikulära i sin samtidighet. Tangeringspunkter till det praktiska tänkandet förlägger jag till kapitlets fjärde avsnitt.

Bruners skarpa åtskillnad mellan syntagmiskt och paradigmiskt tänkande bygger på skiljelinjen mellan en fysikalisk och en mänsklig verklighet. Den förra uppfattas som kontextfri medan den senare står för människans naturliga och primära tankeprocess. Den narrativa uttrycksformen, den figurativa, är metaforisk. Med hjälp av den formen skapas inte bara berättelser, också kunskap produceras. (Tolska, 2003)

Bruner (1995) särskiljer inte epistemologierna i en hierarkisk dikotomi men det dualistiska antagandet är tydligt. Tolska (op.cit.) framhåller att Bruners centrala bidrag är ett erkännande av det figurativa språkets kunskapsvärde. Både i det paradigmatiske angreppssättet och det narrativa bygger man upp versioner av världen och Bruner betonar att bägge versioner är lika verkliga. Det diskursiva särskiljandet av två domäner av verklighet är däremot problematiskt för den lärande. I den ena världen ingår han själv men inte i den andra, när han konstruerar kunskap.

Det narrativa semiotiken förankrar den paradigmatiske rationaliteten så att dualismen med två verkligheter motverkas. Eftersom det är det paradigmatiske tänkandets begränsningar som kommer fram i Bruners särskiljande är det det paradigmatiske tänkandet i Greimas (1987) beskrivningsspråk som understryker dess möjligheter.

### *Paradigmatisk rationalitet*

Enligt Polkinghorne (1995) är den paradigmatiske rationaliteten primärt en klassificeringsinstans. Genom att jämföra<sup>92</sup> likheter och skillnader indelas fenomen i kategorier och definieras. Bruner (1995) kallar det paradigmatiske ett logisk-empiriskt kunnande.

Ovanstående uppfattning framstår som en kontextuell utsaga. I vår tid och vår kultur har det logiskt empiriska utgjort den paradigmatiske rationalitet med vil-

<sup>91</sup> I enlighet med Bruner (1995).

<sup>92</sup> Verbet som Foucault 1994 lyfter fram i sin arkeologi.

ken epistemisk kunskap fastslagits. Detta är på väg att luckras upp men lever kvar i senmodern tid. Jämförande verktyg för att klassificera har, som Foucault (1994) beskrivit, blivit ett definierande epistem.

Diskontinuerliga processer som i Greimas semiotik (1987) har visualiserats i vertikala (tvärgående) rörelser bryter av kontinuitet i förlopp. Den epistemiska akten har enligt Greimas en paradigmatiske struktur som konstituerar innebörden. Det utbyte av värden som här åsyftas ges en strukturell förklaring. Greimas beskriver förbindelsen mellan kognition och utsaga som en formell korrespondens.

De logiska strukturer som är vertikala och som i narrativ semiotik samverkar med de synkrona kan förklaras i logos som paradigmatiske underliggande djupa strukturer (sk deep grammar). Begreppet paradigm har definierats som modell och handlingsregel, baserad på ett angett underliggande antagande.

Rationalitetsgrunden uttrycks i det binära tänkandet som dess relation till komplexa termer av kategorisering. I studien har det binära tänkandet en dialektisk redskapsfunktion. Dikotomierna representerar inte "verkligheten".

Den paradigmatiske strukturella förståelsen kan med hjälp av Greimas eget resonemang ges ett annat topos för argumentation än det som ger det binära tänkandets företrädare. Greimas (op.cit.) betonar att det latinska *credere* betyder både "tro" och "veta". Han utvecklar en tankegång där de här aspekterna ses som hemmahörande i samma kognitiva univers. Den uppfattningen uppfattar jag som central när det är fråga om att vidga det personliga rummet för rationalitet.

Venkula (1987) pekar på förhållandet mellan tro, vetande och idé. Det är en relation som likt problemlösningssprocessen överför erfarenheter i form av slutsatser från ett område till ett annat. De strukturer som bildas av upprepade handlingar befrämjar tacklingen av nya frågeställningar. Bland de intellektuella handlingarna är förmågan till förnyelse (rekonstruktionen) aktiv vid begreppsbyggandet. En logisk ordning, ett faktum är kunskapsbyggandets sista steg, inte dess första.

Paradigmatisk rationalitet står för de icke förhandlingsbara principer som i en meningsuppbyggandeförståelse anger gränser. Inåt kommer vi till abstraktionen "ren form"<sup>93</sup> och utåt till strukturella villkor (makroperspektiv).

I enlighet med pragmatisk epistemologi kan villkor och form noteras som centrala aktanter i lärohändelsen. Det innebär inte att en enda grund eller första instans anges. Därigenom kommer vi över till nästa punkt i resonemanget, retorikens funktion i syntagmisk rationalitet.

### *Syntagmisk rationalitet*

Kommunikativ och kritisk rationalitet har den deliberativa (förhandlande) funktion som det syntagmiska tänkandets parallella struktur möjliggör. Det är något

---

<sup>93</sup> de Saussure var pionjären som såg på språket som ett system, något som står över själva talet. Strukturalismen i systemteorin utgick från tanken på språkssystemet som det överbestämmande i språkanvändningen.

som ökar förståelsen för rummets polyfoni. Dess logos, som överenskommelse om kunskap i en process av bud och motbud, bygger på individers förmåga att särskilja argument från de grunder argumenten vilar mot (Habermas 1996).

Rummet för rationalitet utvidgas genom språket. Retoriken har beskrivits som ett analysverktyg i estetikens logos. Østern & Heikkinen (2001, 115) betonar den retoriska kapaciteten i att argumentera och delta i en diskurs.

Gahmberg (1987) tar upp den retoriska *logiken* som ett instrument för legitimering i narrativ semiotik. De två principer som strukturerar sannolikheten är dels koherensprincipen, dels trohetsprincipen. Den förra styr berättelsens enhet till en fixeringspunkt, den senare bygger på berättelsens enskilda komponenter. Ricoeurs ”goda skäl” för att tro något eller handla enligt hänvisar Gahmberg till Fisher som med verben: auktorisera, sanktionera och bekräfta, klarlägger de vanligaste uttrycken för retorisk bedömning. Aktuell för legitimering är ”rörelsen utåt” (till sammanhanget).

Det är retorikens praxis-dimension som aktualiseras i handling genom språket. Kunskap som ingår i individens förståelse är relaterad till individens retoriska färdigheter som förståelseframkallande (Fafner 1988, 14-15). Det topiska tänkandet i retorikens undersökande verksamhet innebär att fokusera förnimmelsen och att byta perspektiv (Wolrath Söderberg 2003, 92- 93).

### **Mythos**

Det förtingligande som en ensidig syn på rationalitet kan leda till, syns i pedagogisk, liksom i övrig samhällelig verksamhet. Mythos kan rumsligt förstås som en annan plats (topos) för kunskapsbildande. Argument i mythos förknippas i studien med formbegreppet. Resursen har relevans för både det paradigmatiska tänkandet och det syntagmiska.

Myten som en aktiv kraft i vår förståelse kan tolkas på flere sätt. Ett av dem aktualiserades tidigare i studien i synen på metaforen som en intentionell faktor.<sup>94</sup>

Bruner (1995) lyfter fram formalisternas särskiljande av berättelsers struktur i termerna *fabula*, *sjuzet* och *forma* (tema, diskurs och genre). Szatkowski (2000) kompletterar med begreppet *rhizome* (en kontingent hypertext). Dessa samverkar och formar, stilistiskt och pragmatiskt, ingredienserna på varierande sätt. Rhizome griper in i sjuzet och fabula som en länk i en hypertext där deltagarnas egna planer får en ökad betydelse (Szatkowski 2000).

Med det sistnämnda begreppet framstår det binära tänkandet inte som det enda alternativet när det gäller paradigmatiskt tänkande.

Topiken innehåller såväl upptäckar – som inventeringsverktyg och redskap för skapande kombinationer. När individen vill skärpa sitt upptäckande är han be-tjänt av ett byta mellan olika linser. (Giambattista Vico i Wolrath Söderberg 2003 104-105) När nya topoi skapas existerar redan flera alternativ än två.

---

<sup>94</sup> Szatkowski 1997 (kapitel 2).

Barthes (1994) beskriver det mytiska som ett metaspråk, en semiologisk struktur av andra graden som ställer språkets normala ordning på huvudet. Myten som meningsenhet omvandlar betydelse (signifikans) till form. Det är en form som inte gömmer något (bakom något annat likt symbolen) men den förvränger. Dess ordning är ideografisk och den säger, så att säga, mer än den har täckning för.

En sådan grund förlägger mytisk rationalitet till den metaforiska sfären, snarare än den symboliska. I studiens perspektiv är det betecknande, om man med symbol avser "ren" representation.

Wolrath Söderberg (2003) påminner om det latinska verbet *cogo*, att dra ihop. Hon framhåller att de retoriska figurerna är instrument för just detta, att dra ihop och sätta samman. Därigenom odlas fantasin och det tänkande som inte omedelbart sorterar bort det oväntade och slumpartade. Jämförelse för att särskilja och förkasta har en annan funktion än jämförelse för att känna igen och ta tillvara. Att hitta oväntade samband öppnar för ytterligare upptäckter relationer mellan företeelser.

Det narrativa tänkandet hänger samman med alla retoriska reurser. Valet av överrubrik handlar om att understryka det diskontinuerliga draget.

### *Narrativ rationalitet*

Med narrativ rationalitet menas här det syntagmiska tänkandet som både kontinuerligt (horisontellt, diakront) och diskontinuerligt (synkront).

Bruner (1995) Polkinghorne, (1995) särskiljer det narrativa kunnandet som en egen form och lyfter fram dess betydelse. Narrativen som berättelse kan nyttjas i komplexa beskrivningar av mänskligt agerande.

Livet och konsten kan sägas imitera varandra, och den narrativt konstruerande aspekten (det aristoteliska *mimesis*) hos Bruner (1995) och Ricoeur (1993) har en estetisk funktion. Narrativitet handlar om den levande tid som formar sig i en kreativt rekonstruerande akt som genererar mening.

Det diskontinuerliga draget framträder i rekonstruktionen. *Mimesis* saknar den linjaritet som man förknippar med den narrativa kronologin, enbart förstådd som en kontinuitetsaspekt.

Ricoeurs förståelse av *mimesis* både uppenbarar en meningsfull helhet av spridda händelser och omvandlar dem i gestaltningen. Turner (1982) betonar hur mening genereras i ett betraktande bakåt över tid. Det förflutna som stiger fram uppenbarar en helhet av spridda händelser som formas på ett meningsfullt sätt genom det mimetiska redskapet. Det relaterar företeelser genom att konstruera betydelse i ljuset av händelser som fångas upp av samband, inte av en enda ordningsföljd. Sekvenser och händelser löper inte bakåt som om en film spolades tillbaka.

Gestaltningen transformerar med hjälp av fiktiva element (Bruner 1996). Den narrativa gestaltningen har sin funktion i mythos genom denna kreativa rekonstruktion av erfarenhet som fångar betydelser i själva betydelskapandet. Det rekonstruktiva kan jämföras med "den narrativa rörelsen bakåt" (se kapitel 1).

En invändig syn på förståelse leder till en uppvärdering av fantasilivet, av förmågan att föreställa sig och av den etiska omdömesförmågan. Motsättningen mellan det subjektiva och det objektiva blir *i lärande* oväsentlig i ljuset av motsättningen mellan det givna och överskridande av det givna.

### ***Pathos***

Det pathiska elementet i kunskapsbildande betraktas dels som en fråga om autenticitet, dels som en situering i kropp och rum.

Boxer (2002, 48-49) lyfter fram Malinowskis begrepp pathisk kommunikation. Hon förlägger den till den sociala domänen av interaktiv handling. Hon skriver: "It has no transactional benefit. Phatic communication, sometimes called "small talk", is that which on the surface appears to be unimportant in that it offers very little to an interlocutor in terms of information exchange... nevertheless conveys important information about interlocutors needs and wishes". Det här är ett motstridigt uttalande ur det sociokulturella perspektivet på lärande som indikerar att lärande är en form av social praxis. Det pathiska fungerar som en kraft i lärande processer. Resursen är ett kännetecken för det autentiska i lärosammanhang.

Den pragmatiska synen på lärande, där det aktiva föregår det passiva och idéer förstås som resultat av handlingar, är kopplad till det emotionella. Känslor återspeglar handlingarna. Skiljs känsla och handling åt blir resultatet antingen livlöshet och tristess eller sentimentalitet. (Dewey 1970, 46-47)

För pedagogisk verksamhet är det aktuellt att fråga vilka av de aktiviteter som sker i skola och utbildning som tas på allvar av de involverade. Carlgren (1999) understryker att aktiviteter i skolan är ersättande, ett slags hybridaktivitet. När autentiska verksamhetsformer byter miljö blir de inramade av skolkulturen och uppfattade som klassrumsuppgifter. Skolarbetet blir icke-autentiskt och därför meningslöst i betydelsen *inte-vettigt*. Det kan leda till att uppgifter som i sk. verkliga kontexter (ute i praktiken) uppfattas som meningsfulla, känns meningslösa i klassrum.

Processen av att känna igen och identifiera på basen av tidigare kunskap är central i konstruktionen. Den lärandes handling kan hänföras till fyra centrala modaliteter: att vilja, att känna till, att kunna, att ta emot (fyllas), att tro (Tarasti 2004, 114). Modaliteterna aktualiseras i olika grenar av förståelse.

Epistemisk kunskap kan framställas i sådan form att de handlingar och den process som föregått inte skönjs ( $2+2=4$ ). När någon ska begripa vad detta innebär behövs konstruerande tankeverktyg. Om människan mentalt fungerar i relation till tid<sup>95</sup> kan dessa tre modi aktiveras redan i den här enkla epistemiska processen.

Tarasti (2004, 37-42) tar fram femton förståendevarianter av vilka jag här noterar sju:

- Att förstå genom att se det generella i det partikulära

---

<sup>95</sup> Att minnas, orientera sig och varsebli.

- Att förstå genom att förvandla vetande till kännande
- Att förstå genom intertextuellt betraktande
- Att förstå en utsaga genom utsägelsen
- Att förstå genom att återkoppla det performativa till kompetensen
- Att förstå som att nyorganisera ett fält
- Att förstå som en paradigmatiske händelse där man upptäcker alternativ

Den epistemiska akten kan förliknas vid en process från säkerhet (tidigare kunskap) mot osäkerhet där det nya först exkluderas innan det tas emot som en möjlighet. Det innebär att överskrida vetande till kännande (den andra punkten ovan) är en central aspekt i att göra kunskapen personlig.

Den epistemiska akten förutsätter en vägkorsning av olika överväganden för att en utsaga bekräftas. Man urskiljer en punkt där man gör en sådan bedömning att något stämmer (conjunction) eller så inte (disjunction). (Greimas 1987, 167-170)

Den epistemiska processen kan röra sig från tro till vetande. Man startar från tillit och går mot större säkerhet. Att då se ett generellt mönster i det enskilda, att se sambandet till andra texter och att i det performativa få bekräftelse på en kompetens är exempel på olika språkbruk för den företeelsen (punkterna ett, tre och fem).

Den kommunikativa kompetens som är aktuell i punkt fyra kan beskrivas som att realisera den lärande som subjekt. Man startar måhända i en tillit för att sedan gå mot mindre och mindre säkerhet. För att beskriva den utgången som kunde kallas bristande förståelse gällande objektet tar jag upp transformationen som realiserar figuren som subjekt på två sätt.

De två modaliteter som stiger fram, är att ta till sig (appropriation) genom reflektion och att ta till sig transitivt genom andra figurers attributering. Det handlar om förvärv medan den motsatta rörelsen, som Greimas kallar deprivering (i betydelsen att bli fråntagen), följer ett motsvarande mönster för vad som kallas en virtualisering.

I det förra fallet etableras en förbindelse mellan subjekt och objekt (här att förstå som ett värde att uppnå). Virtualisering av relationen subjekt – objekt går ut på att lösa dem ur förbindelsen och öppna för andra, potentiella relationer mellan personen och stoffet. Antingen avvisar figuren själv det värde som det är fråga om (renunciation) eller så blir hon fråntagen det (dispossession).

Det senare tillståndet, där Greimas hänvisar till Propps begrepp brist, har också en positiv aspekt. Subjektet utvecklas till ett begärande subjekt. Därför är det också en förutsättning att förbindelser löses virtuellt för att nya ska kunna komma till.

Individen, som i sin kommunikation med andra blir övertygad om att den egna förståelsen inte stämmer med den överenskomna, upplever bristen på olika sätt. Pathos som domän för den erfarenheten kan leda individen till en nystart, till att

organisera fältet på ett annat sätt. Det som först har ifrågasatts och betvivlats kan accepteras genom ett personligt ställningstagande.

På det sättet kan inte den epistemiska akten frikopplas det kroppsliga som säte för betydelseskapande genom sinnen och ställningstaganden, engagemang.

### *Ethos*

Den etiska resursen hänför jag till den axioliska kunskapsförståelsen med hjälp av Levinas (1996). Kunskapens icke-absoluta karaktär ses som en etisk potential hos honom genom individens medverkan in i den andres värld. På det sättet skapas en etisk grund för dialogen. Han bygger liksom Buber (1990) på en värdegrund där etiken är förbunden med vetandet genom en spänning mellan värde och vetande.

Levinas ankynter till Husserls och Heideggers begrepp "Dasein" som skapade en ny syn på subjektet. Jaget sågs inte primärt som något avskilt som förhåller sig till det inre och yttre utan ett varande som förhåller sig till detta att existera.<sup>96</sup>

Levinas (op.cit.) utgår från den här subjektsynen men han hävdar att världen i denna närvaro uppfattas på ett begränsat sätt. Det västerländska tänkandets – som han skriver – nostalgiska sökande efter ett absolut kunskapsfundament har lett till ett totalitetstänkande som han jämför med det totalitära tänkandet. Syntesen lämnar ingenting utanför och placerar alltid det andliga och det meningsfulla i det epistemiska vetandet. Stora filosofiska system skapas som inga hemligheter tål.

Det fält som är mellan människor går inte att syntetisera, det bottnar i en filosofi om den andre som olik och därigenom medmänniskans ansvar. Filosofins projekt har varit att leta efter den absoluta kunskapen. Levinas framhåller att objektet för medvetenheten alltid överskrider dess gränser. Subjektet konstituerar sig i den rörelse där ansvaret för den andre uppenbarar sig utan att böttna i identifikation. Den andre förblir den andre och övergår inte att bli densamme. Vårdeneutralitet som hos Heidegger<sup>97</sup> är hos Levinas laddad som värderationalitet.

En diskussions syfte kan sägas vara att skapa en sådan mellanvärld där de som samtalar förstår varandra. Efter att diskussionen ägt rum fungerar orden som våra relationer till världen, inte längre mina eller dina.

Buber (1990) hävdar att det inte existerar betydelser som är enbart egna. Det mellanmänniskliga existerar eftersom en värld utan du upplöses. I en värld mellan mig och *det* är inte dialog möjlig.

Varto (1996) tolkar Buber så att vi-fältet (*me-alue*) föds ur det förtingligade. Men Buber kan läsas på annat sätt. När individen upptäcker sin medpartner i en verklig relation förenas det sociala med det existentiella. Det dialogiska är en ömsesidighet där den andre fungerar som partner i ens livsskede och inget objekt. Det levande samspelet utspelar sig *mellan* inte i människor, i den dynamiska mittpunkten där bägge utsätter sig för den andres andel så som verkligheten den

<sup>96</sup> Se Heidegger 1962; Lubcke 1995; Tarasti 2004.

<sup>97</sup> Hos Heidegger som påverkat Varto.

andres. Jaget blir till i relationen, det dialogiska så att säga föregår jagets tillblivelse. Partnerna bistår varandra att "bli sig själva". (Buber 1990)

Enligt Varto (1996) är inte kunskap någon förenande länk mellan människor. Levinas talar om en förenande socialitet och framhåller att det är något *mer* än kunskap. Med den läsning som präglar den här studien skulle jag säga *episteme* för det som här kallas "kunskap". Jag förstår likaså att detta "mera" hänvisar till en annan kunskapsform, en förståelse som uppvisar öppna drag.

Den franske filosofen Marcel (1889 – 1973) är föregångsgestalt för såväl Merleau-Ponty som Levinas. Denne förenade sitt stora projekt, engagemanget, med kroppslighet och handling. Enligt Grön (1995) är det i den franska läsningen av tysk fenomenologi som riktningen mot det konkreta blir central.

Marcel har betonat individens kroppslighet: eftersom hennes olikhet är kroppslig bär hon också ett kroppsligt ansvar (Levinas 1996).

Samtalets princip om ömsesidig respekt (dialog i Bubersk bemärkelse) är en förutsättning för att förhandling kring mening ska bygga på trovärdighet och kommunikativ rationalitet.

Ethos aktiveras för att varje val är ett ställningstagande och inga beslut är "neutrala". Inom värderationalitet existerar ingen kunskapsfråga utan koppling till den axiologiska komponenten.

Bachtin (1988) ställer frågan vad som garanterar det inre sambandet mellan personligheten i den reala världen och den fiktiva världen. Hans svar är att det är ansvarets enhet. Levnadsvägen som kronotopiskt begrepp flyter ihop med en reell vandringssväg. Utvecklingen är inte rätlinjig utan språngvis.

Det kritiska förnuftet är framför allt en fråga om etik. Det rationella är ett val som leder till ett moraliskt beslut och bygger på etiska principer (Popper 1997 i Stenbock- Hult 2002). Särskiljandet av person och sak, central i kommunikativ rationalitet, hänger samman med en prioritering av etiskt förhållningssätt.

### 6.3 Phronesis som en invändig förståelseform

I Aristoteles (1988) indelning av kunskap framstår phronesis som den personliga kunskapsformen. Medan *techné* och *epistémé* kan uppfattas som något utanför människan är den fronetiska kopplad genom sin öppna rörlighet och förankring i den mänskliga handlingen och reflektionen. Människan tacklar den redan formade kunskapen med sin förståelse och hon formar sin kunskap i den personliga sfären.

Kunskapsformen phronesis kallas här förståelseform i dess två definitioner. Å ena sidan kan den relateras till individens rationalitet och å den andra till en viss, överindividuell logisk struktur. Den senare synvinkeln baserar sig på invändighetens logik. Förståelseformen kallas invändig och bygger på en förening av det materiellt närvarande och det potentiellt möjliga.<sup>98</sup> Jag inleder med en kort återkoppling till estetisk rationalitet.

---

<sup>98</sup> Silius-Ahonen 1999; 2000.



Estetiskt betydelskapande har (i kapitel 2) definierats som en rationalitet med såväl logiska som mytiska drag. Det kreativa förhållningssättet ger ett oändligt antal potentiella formationer och det värderande elementet slipar instrument för bedömning av olika art.

Det rambrytande i mythos kan särskiljas som en formation, ett collage, ett montage eller en kiasm, vars bitar faller på plats så småningom, kanske aldrig helt och hållet, eller så i ögonblickets förtätning. Med en syn på mythos som ett område för produktion av material och logos som ett område för analys av detsamma understryker man sambanden mellan domänerna i utforskande verksamhet. Både det syntagmiska och det paradigmatiska tänkandet och inom det förstnämnda, de praktiska och de parallella tankeredskapen tas i bruk.

För det första lyfter jag fram det praktiska och parallella tänkandet. När man beaktar följder och konsekvenser för enskilda handlingar och beslut är ett förnuft som bejaktar fantasin ändamålsenligt. Inom det tekniska förnuftet kan det vara nödvändigt att lägga värdefrågor åt sidan för att uppnå resultat. Ett konsekvens-tänkande som betonar ethos bygger på överväganden. Den kunskapsform som förutsätter omdöme, den som alltså kan ses som en förutsättning för förmågan att göra bedömningar är phronesis. Själva ordet har försvunnit ur talspråket.<sup>99</sup>

Lärosituationer som skulle sakna det komplexa eller tvetydiga existerar inte. Kravet på ett praktiskt tänkande är ständigt aktuellt i de mest formella kontexter. Det värderande elementet behövs då förbindelser etableras om sammanhang och konsekvenser av handling uppfattas som en relevant grund för argumentering.

De praktiska regler för människans vägledning som skönjs i myten (May, 1994) aktualiserar förmågan att se samband mellan företeelser som skiljer sig från varandra till innehåll eller form. Man kan hävda att minnet behöver myter. Den här uskiljningsförmågan är en central funktion i förnimmelsen. Den är också aktiv och selektiv i minnets rekonstruerande verksamhet. (Nussbaum 1996)

I praktisk kausalitet framstår orsak och verkan som en komplex frågeställning utan den tekniska rationalitet som i regel förknippas med. Det innebär att den värderationalitet som tas i bruk i det praktiska tänkandet aktiverar motivet att reflektera och resonera om de utsagor och de lösningar som också emanerar ur episteme och techne.

I ett enkelt exempel på epistemisk form ( $2 + 2 = 4$ ) tar den som ska lära sig detta redan ställning. Ur pedagogisk synpunkt är ”de felaktiga svaren” ofta de mest intressanta. ”Två plus två är fem men en satt i fickan och märktes inte” är ett exempel. Veresovs (2004) kommer med ett annat: ”Två äpplen minus ett är två, för jag ger inte bort några äpplen” Man ska inte förledas att tro att den lärande (i exemplet, barnet) underlättas i sin process genom att inte få veta vilket svar som anses vara det giltiga. Som det engelska uttrycket ”good reason” uttrycker, gäller logiken något för förnuftet att acceptera. Något behöver verka vettigt (begripligt och / eller meningsfullt) ur någon aspekt som *den lärande* personligen kan omfatta.

---

<sup>99</sup> Prudence, prudentlig har andra konnotationer i vardagsspråket än de etiska.

Detta gäller också den enkla additionen ovan. Kunskapsfabeln kunde lyda så här "När något läggs till något heter det något som innehåller de faktorer som kommer samman". Det namnet berättar vad som lagts till vad." För ett barns tänkande finns här många fallgropar som jag inte ska gå närmare in på men nämner de mest uppenbara: "Fyra betyder två plus två och lämnar utanför ett plus tre, fyra plus noll, för att inte tala om två gånger två."

Det praktiska resonemanget är den språkliga aspekten av phronesis. Resonemang förenar logos med det personliga initiativet och den personliga värderingen. (Ricoeur 1993)

Buber (1990, I) skriver om ett annorlunda beskaffat kunskapsfält som förutsätter uppmärksamhet på det individuella. Fältet har en etisk och en existentiell dimension. Phronesis som kroppsligt förankrad, inkorporerad, situationsbunden, en praktisk praxis av icke-reflexiv art, ett "att-vetande" som har med nuet att göra kännetecknar flera beskrivningar av den aristoteliska kunskapsformen (Lauvås och Handal 2001).

Om kunskap är handling, är praxisdispositionen en förmåga att handla som förenas med tanken på vad som är gott och ont för människan (Aristoteles 1988, 164).

För att skapa sin lärofabel (personlig kunskap) brukar figuren sin sinnesskärpa och den medvetandeform som kallats fantasi. Den rörliga och öppna strukturen förutsätter hjälpmedel för provande handling. Omdöme som förnimmelse innefattar också en värdemässig medvetenhet: Jag känner igen situationen, jag kan handla utifrån dess partikulära krav, jag kan snabbt prioritera.

För det andra har myten en vägledande funktion som livsorienterande i livsberättelsen. Den påminner strukturellt om experimentet och improvisationen där saker och ting faller på plats så att man kan redogöra för hur detta skett efter att experimentet gjorts men inte på förhand. Man "låter materialet tala", utsätter sig för det. När så sker aktiveras också det paradigmatiske tänkandet. Fabeln stannar upp av något "i rummet".

Det befintliga kunnandet och förmågan att orientera sig i tanken (fantasin) utökar repertoaren av handlingsalternativ. Figuren stärker uppmärksamheten i nuet med hjälp av mythos och pathos. Värderationalitet, förenar kritisk retorisk ethos och logos. Problem som uppstår i värdekonflikter lyfter fram maktfrågor. Vems kunskap som värderas, vilken form som ställs högst bygger på bedömningar i samfundet. Etisk rationalitet framträder som den centrala gränsen i mötet mellan olika människor, olika intressen, villkor och önskningar. Etiska avväganden utmanar de vägval människan gör.

För det tredje accentueras de olika tankemönstren i nuet. Den situerade karaktären av mänsklig förståelse innebär att doktriner (teorier, "fakta") bygger på att ett deltagande skett innan de fastslagits. (Lave & Wenger 1991) Man kan se doktrinen som resultatet av en transformativ läroprocess, som sådan en del av ett större sammanhang och samtidigt förankrad i den aktuella situationen. Olika komponenter har medverkat till att doktrinen har kunnat uttalas där och då och

av dem. Vid följande tillfällen där doktrinen uttalas kan den vara patinerad som tingen, som ”alltid har funnits”.

Situerad kunskap innebär i den förståelsen att situeringen i rumslig bemärkelse inte förstås som en upprepning av just dessa lokala krav. Det rumsliga och kroppsliga har lämnat spår såväl i kunskapsstoffet som i de verktyg man hanterar det med. Verktygen ritualiseras i utbildningssammanhang på olika sätt, liksom stoff framstår som färdiga former i läroämnena och disciplinerna.

En transformativ aktivitet förenar orienteringen i nuet, den mellan varseblivning och deltagande, genom individens aktivitet i förnimmelse och bedömning. Det är hans förmåga att fokusera i en situation och dra ut de relevanta fakta som behövs för att läsa den. Man brukar tala om situationskänslighet utan att härvidlag enbart avse en känslomässig sensibilitet utan en förståndsmässig. Ett annat ord i vardagsspråket är lyhördhet. Båda orden pekar mot kroppsliga sinnen. En förnimmelse refererar till hudens kommunikationskanal och lyhördheten till örats.

För den epistemiska akten innebär det att den riktade kroppen fokuserar uppmärksamhet mot en medvetenhet om något i rummet. Detta förbinder yttre och inre handling, varseblivning och reflektiv förståelse.

Den kollision som uppstår mellan olika alternativ och motstridiga känslor leder till nödvändigheten av ansvar för ögonblicket. En rik känslomässighet bjuder ett fullödigt rationellt gensvar. Nussbaum framhåller hur generella principer har en vägledande funktion i en konversation mellan det konkreta och det generella, mellan ”historien och tillfällets krav”. (Nussbaum 1996)

Med lärande i fokus är det centrala själva utbytet av värden. Hur dessa värden uppfattas (realistiskt eller relativt eller som utsagor för bedömning) är väsentligt i lärosituationer. Referensen har sin del i riktningen men riktningen är inte identisk med den. Utbytet förutsätter cirkulation.

Transformation som ett överskridande mellan förnimmelse och personlig kunskap har fantasins särdrag av kroppslig intentionalitet och kulturella tecken. Det är därför motiverat att närmare gå in på det redskapet i mänsklig rationalitet.

### *Fantasi*

Jag lyfter inledningsvis fram fantasins samband med det som brukar kallas verklighet, därefter går jag in på dess redskapsmässiga komponenter för att belysa dess struktur.

Aristoteles begrepp *fantasia* motsvarar inte exakt vårt begrepp men innehåller dess komponenter. Den innebär att man riktar sig mot något, antingen något närvarande eller frånvarande och uppfattar det *som* något. Nussbaum (1996) betonar värdet i konkreta enskildheter när människan ska göra beslut. Regelmässigheten i episteme skiljer sig från den praktiska klokheden som tar improvisationen i bruk vid överväganden. Det gör människan uppmärksam i situationen och riktar in sig på det konkreta. Fantasin och känslan tar i bruk den böjliga (s.k. lesbiska) linjalen, den som är den goda domarens dygd (Aristoteles 1988).

Fantasi är betydelsefull i kunskapsproduktion. Den ses som grund för all skapande verksamhet hos Vygotskij (1995). Han betonar fyra slags samband mellan fantasi och verklighet. Det är väsentligt att förstå att sambanden inte bara gäller en åldersgrupp, barn, inte ett område, det konstnärliga, eller en förmåga, praktiskt handlande, utan i studien ses som betydelsefull i epistemiska akter av skiftande karaktär.

Med utgångspunkt hos Vygotskij (1995) och sambanden fantasi och den omgivande världen aktualiseras också transformation i vuxet lärande.

(1) Element ur tidigare erfarenhet berikar kreativitet (förmågan att kombinera). Ju rikare verkligheten framstår som, i desto vidare banor tar sig fantasin.

(2) Varje produkt av fantasin är en komplex företeelse. Människan lånar andras erfarenhet som medel för att utvidga sin egen verklighet.

(3) Det finns ett emotionellt samband som färgar människans uppfattning om tingen utanför henne. Kulturella tecken återverkar på flera människors känslor, gemensamma som de är för flera samtidigt.

(4) De dagliga och vardagliga föremål vi omger sig med är uttryck för tidigare skapande verksamhet, kristalliserad fantasi. De allra flesta uppfinningar vet man inte vem som ligger bakom. Skapande är ett livsvillkor i vardagen. De är i sträng mening inte personliga<sup>100</sup>, det finns alltid rester av ett anonymt samarbete.

Det som aktualiseras i den första punkten är vuxnas erfarenhet och kunskap och det rika material det erbjuder. Interaktion och förhandling under årens lopp, kontakt med ett otal produkter (punkterna två och fyra) skulle tala för att vuxnas fantasi borde vara kraftfull. Det är enbart punkt tre som indikerar barnens företräde, i vår kultur. Här har den retoriska resursen pathos ofta negligerats i resonemang om vuxnas lärande.

Polanyi (1978) betonar individens kunskapssökande som det centrala för kunskapsbildande. Det är människan som söker mening, begriplighet och sammanhang. Han framhåller att den personliga kunskapen i sin kroppsliga förankring följer en dynamisk och logisk princip. Jag kopplar tre olika slags samband mellan människa och omvärld i de transformativa processerna där fantasin spelar en viktig roll.

För det första. Uppmärksamhet och medvetenhet formas till en samlande aktivitet där människan varseblir de yttre tingen. (Polanyi 1978, Merleau-Ponty 1962; 1999) Den här koordineringsförmågan skiktar intrycken genom transformationer av det tysta slaget, förnimmelser. Genom att fokusera skärper människan sin uppmärksamhet, upptäcker och uppfattar mera av det som omger henne. Polanyi (1978, 138) skriver: "Craving for greater clarity...seeks solutions to a problem, discover, rely on its akin to artistic achievement unspecified but far from accidental or arbitrary."

---

<sup>100</sup> Här används ordet "personlig" på ett alternativt sätt. I studiens språkbruk skulle jag översätta det till det "individuella" vilket är kongruent med dess epistemologi.

Kroppslig aktivitet uppfattas i skolsammanhang ofta som en inkräktare. Ändå är det sinnesorganen och kroppslig motorik som tas i bruk vid såväl läsning, skrivning som räkning. (Dewey 1999)

För det andra. Den kommunikativa aktiviteten bär en logik och dynamik som kan visualiseras som skärningspunkter i synkrona och diakrona processer. Greimas (1987) semiotiska fyrkant exemplifierar den logiska strukturen i transformation. Fjärilsrörelsen har av Lehmann och Szatkowski (i Østern 1998) karaktäriserat pendeln mellan logos och mythos i drama. Rörelsemetaforen har framstått som relevant för att belysa samtidigheten i det oförutsägbara och de yttre villkor som präglar lärohändelser.

Samhället fortlever inte *genom* utan *i* kommunikation. Kommunikationen innebär en utvidgad och förändrad erfarenhet för bägge (eller flera) parter. (Dewey 1999, 38- 39). Aktören upplever och erfar det han eller hon är en del av. Dewey betonar kommunikationens bildande betydelse. Han skriver "all kommunikation påminner om konst" (Dewey 1999, 40). För att förmedla en erfarenhet måste den formuleras och för att göra måste individen stiga ur den och betrakta den med en annan blick. När han överväger hur han ska uttrycka sig, är det den fantisifulla inbillningen om den andras erfarenhet som han bygger på. Det faktum att erfarenheten omfattar ett aktivt och ett passivt element och att de är kombinerade på ett speciellt sätt karaktäriserar möjligheten att lära sig av erfarenhet. (Dewey 1999)

Den passiva sidan kännetecknas av att individen går igenom något, är med. En upplevelse blir erfarenhet genom att den ges betydelse. När man lär sig av erfarenhet gör man kopplingar fram och tillbaka i tiden. Måttet på erfarenhetens värde ligger i kunskap om sammanhang och relationer som den leder till. Den nära förbindelsen mellan en aktivitet och dess följder försvåras om kroppen och tanken särskiljs i rationaliteten. Särskiljandet av "medvetande" och "verksamhet" placerar tyngdpunkten på substantiv eller saker på bekostnad av relationer och samband. (Dewey 1999, 183 -185)

För det tredje. Den samhälleliga dynamiken och logiken och dess komplicerade samband av lager på lager av text kan skönjas i de kunskapskonstruktioner som föregått utsagor och läroämnen. Enligt Vygotskij (1978) existerar det inte en direkt kontakt mellan människa och värld som på ett genomskinligt sätt förklarar världen. Varje instrument i förklaringsprocessen har redan förändrat den.

Fantasi, som tankeverktyg, är i den sociokulturella synen på lärande en kollektiv angelägenhet. De verksamheter som individen ägnar sig åt är inte något exklusivt och privat utan något som han inlåter sig och deltar i (Dewey 1999, 175).

Säljö (2000) framhåller hur samspelet mellan individuella och kollektiva resurser medierar (dvs. konstituerar) omvärlden genom ett raster. Människans strukturerande resurser, de fysiska och psykologiska redskap hon tar i bruk för att tänka och handla på nya sätt påverkas av kulturella artefakter.

Samverkan mellan figuren (aktören) och det jag kallat rummet (mångfalden av samband som redan står som villkor) är mångtydig. Samspelet indikerar att fantasins möjlighet som rationalitetsredskap inte stannar vid enskilda individer,

deras begränsningar och förmågor. De öppningar som sammanhanget erbjuder hänger bl.a ihop med värderingen av rationalitetsredskapet i sig.

### *Redskapets komponenter*

Det verktyg som tas i bruk för att diskriminera och särskilja, det som enligt Foucault (1994) kännetecknade vändningen från tolkning till analys, är jämförelsen. Själva redskapet utvidgas genom att användas för något annat än mål – medel rationalitet. Men också andra redskap står till förfogande i lärande processer.

Vygotskij (1973, 1978, 1995) understryker de kvalitativa transformationer som karaktäriserar förändringsprocesser under barndomen och där fantasin spelar en viktig roll. När språk och handling interagerar föds det som Vygotskij benämner mänskliga former för intelligens. Själva kroppsrörelsen är här relevant för barnet. Ett barn väljer inte en fix punkt (en idé eller ett föremål) utan väljer mellan olika rörelsealternativ. Hans eller hennes ansats är ”eidetisk”<sup>101</sup>

Leken är det motiv för handling som får henne i rörelse. Min egen ståndpunkt utgående från kroppsfenomenologin är att den här kroppsliga intentionaliteten inte slutar att fungera när människan lämnar barndomen bakom sig.

Enligt Vygotskij (1978 53) löser människan tankeproblem med hjälp av tecken på motsvarande sätt som hon använder konkreta arbetsredskap. Det betyder där emot inte att förbindelsen är figurativ (något som Vygotskij förknippar med Deweys pragmatism) utan att den har en medierande funktion som artefakt. Den här indirekta relationen ställs i förgrunden när tecknen och redskapen särskiljs och kombineras. Medan de förra är internaliserande är de senare externaliserande. Förändring av det yttre (det objektiva) hänförs till redskapen medan förändring av människan, den inre utvecklingen, är kopplad till tecknen.

Kombinationen förklaras med att människans högre mentala funktioner transformerats i medierande aktiviteter, liksom lärande. Under utvecklingsprocessen skapas ständigt artificiella stimuli (först som redskap, sedan tecken). En operation som representerar en extern aktivitet rekonstrueras därmed och börjar fungera internt. På samma sätt transformeras en interpersonell process till en intrapersonell som en följd av en lång serie händelser. Därigenom blir det väsentligt att rikta sökarljuset mot processer.

Uppfattningen är ett avståndstagande från nominalism<sup>102</sup> för att förklara kausala och dynamiska samband i själva förändringen. I en dylik analys återvänder forskaren ”till källan” och rekonstruerar utvecklingen som punkter i en given struktur. Processen behöver studeras som en levande process, inte som ett objekt (Vygotskij 1978, 69). Den ses inte som en kedja med utbytbara punkter lika lite som man kan tala om en mekanisk förbindelse mellan en uppgift och en inre process.

---

<sup>101</sup> Eidetik i Norsteds uppslagsbok (1999) definieras som en övergångsform mellan synförmimmelser och minnesbilder av sådana. I studiens förståelse inkluderas auditiv och kinestetisk varseblivning.

<sup>102</sup> Epistemologi som förstår begrepp som etiketter vilka distanserar företeelser från dess sinnliga sida (Prawat 2001)

Sambanden mellan uppgift (i rummet) och inre process, så centrala i lärande verksamhet, belyses av Veresov (2004). Han kommer med ett centralt bidrag i förståelsen av Vygotskijs texter. De översättningar som behandlar lärande i relation till den närmsta utvecklingszonen (Vygotskij 1978, 90-91) missar enligt Veresov den mest avgörande poängen.

Veresov (2004) understryker att Vygotskij använde sina begrepp som teatrala termer. Den dramatiska konflikten i den proximala zonen är ett dynamiskt läge för att begripa och vettig-göra situationen.<sup>103</sup> De två plan som hänvisas till (individuell och gemensam zon) emanerar ur scenens förgrund och bakgrund.

Den förståelse av förbindelsen mellan främre och bakre region som Veresov (2004) betonar är ickelinjär. Han ger ett exempel med ett barn som leker häst med en stol, en verksamhet som har en metaforisk kvalitet. Barnet vet att stolen är en stol och ett redskap som kan fungera *t.ex.* som häst. Han betraktar objektet genom sina betydelseskapande glasögon och detta inkluderas i den domän av förståelse som skapas. Veresov skriver det som dramapedagogen Heathcote<sup>104</sup> brukade säga "Learning makes sense when the sense makes learning necessary". Uppgifter som öppnar nya perspektiv för barnet och inte sluter dem är nödvändiga för lärande. Det är alltid den personliga hållningen i relation till uppgiften som är avgörande, det som här kallas "personal sense".

Vygotskijs beskrivning av den proximala zonen, i en ny engelsk översättning av Veresov (2004, 17) lyder så här: "...any function in the child's cultural development appears on stage twice, that is on two planes. It firstly appears on the social plane and then on a psychological plane. Firstly among people as an inter-psychological category and then within the child as an intra-psychological category." Veresov betonar att Vygotskij förlägger utvecklingsdimensionen i den kulturella sfären.

Den ryska teaterregissören Meyerhold<sup>105</sup> uppfattade inte "kategori" som ett abstrakt begrepp likt Hegel utan precis som filmregissören Eisenstein<sup>106</sup>, som en dramatisk enhet, den som skapar dramat. Begreppet anger "the dramatical event, collision of characters on the stage" (op.cit., 18). I förgrunden på scenen, där människor möts och konfronteras, föds motsättningar och frågeställningar som individen arbetar vidare på i sin mentala verksamhet. Den här utvecklingen är inte linjär.

Figuren som ger mening hanterar en symbolisk aktivitet. Men den här symboliken är inte "ren", den är strukturerad av regler. Leken erbjuder en scen för över-skridande där föremål som en stol kan fungera som en häst men inte slutar vara en stol eller får symboliken häst att fästa sig vid stolen. (Vygotskij 1978)

Ett topiskt tänkande är redskap både för att fokusera sin förnimmelse och byta perspektiv. Att överlägga är att leta (Aristoteles, 1988) och topikläran hjälper

---

<sup>103</sup> Jämför det engelska "to make sense".

<sup>104</sup> Muntligt 1985.

<sup>105</sup> Avantgardistisk teaterregissör, Vsevolod Meyerhold (1874-1940).

<sup>106</sup> Rysk filmregissör, 1898-1948.

oss i utforskande handling. (Wolrath Söderberg 2003, 92-93) Leken med alternativ och olika synvinklar är ett arbete i fantasin.

I lärande verksamhet, inramad i händelser, har processens startpunkt kallats urskillning. Men den har föregåtts av andra processer. Den varseblivning som har ett upptäckande drag, en förmåga att identifiera och känna igen, har både logiska och mythiska förtecken. Fantasin, som den har beskrivits i avsnittet, för den lärande närmare det som är för handen (i deltagande), inte bort från det. Förnimmelsen i den gemensamma sfären öppnar något i det material som individen omges av.

Avslutningsvis summerar jag rörliga och processuala komponenter som aktualiserats i phronetisk transformation.

- Händelserna på scenen, där interaktion sker mellan situationens villkor som given text och överskridande som textformande handling, är stadda i rörelse. Den situation som är aktuell på scenen (det konkreta genom rum och kroppslig närvaro) och det nyskapade materialet distribueras i den gemensamma sfären och blir underlag för nya processer.
- Det transgressiva momentet med dess kunskapsstrukturerande aspekt överskrider en gräns i relation till personer, sammanhang och andra strukturerande faktorer. Därmed skapar symboliskt material, personlig kunskap. Fantasin är ett redskap som fångar upp och kombinerar kroppsliga tecken, rumsliga i betydelsen kulturella och retoriska i betydelsens språkliga verktyg för tankeverksamhet. Transformationen sker när individen laddar de olika tecknen med en betydelse som kan fogas samman. Komponenter som lekfullhet och rörelse kan här förstås både bildligt och bokstavligt.
- Personlig kunskap i cirkulationen av värden distribueras och kunskapsproduktionen ökar i den spridningen. Lärande bildar kunskap men kunskap ligger likväl som grund för lärande.
- Information görs tillgänglig genom expressiv och konstruktiv aktivitet (Dewey 1970) där andras bud och bidrag införlivas i den egna erfarenheten. De rådande strukturella kraven utmanar till ställningstaganden. Fabeln, formad av undertexten ”vad man håller på med” i en medveten och omedveten värderingsprocess.

### *Invändighet*

Det som förändras i lärande är, i den här beskrivningen, det som redan finns. Nyskapelser bottnar i det faktiska material som hanteras av de levande människor som deltar. Fantasin tar avstamp i den situation som råder (Vygotskij, 1978, 1995). Dess funktion är att röra sig mellan det specifika och det generella.

Hantering är människans förmåga att lära. Människan kan stärka sitt omdöme genom de retoriska redskapen för att hantera komplex verklighet. Världen och dess material som människan är en del av förankrar invändigheten i de asymmetriska samband som öppnas i den hanteringen mellan lärande och kunskap. Sambandet mellan det personliga och anonyma i Merleau-Pontys kroppsfenomenologi, förankrad i gestaltpsykologins rön om perception, stöds av Vygotskijs



(1978, 1995) teori om förhållandet mellan fantasi och verklighet och det symboliska material som aldrig är rent utan bär spår av kreativa mänskliga processer.

*Inquiry* (utforskande lärande) står hos Dewey (1999) som en pluralistisk realism. Den förutsätter lika mycket fantasi som logik, lika mycket sinnen som sinne. Det abstrakta tänkandet betyder att se det bekanta i ett nytt ljus, med andra ord *som* något.

Synen på phronesis som en förening mellan den etiska rationaliteten i omdömet, så central i ett kritiskt förhållningssätt, den estetiska perceptionen med dess kroppsliga förankring och en epistemisk struktur träder fram.

Jag vill peka på tre möjligheter för lärande som gäller såväl gestaltaren som praktikern. För det första fungerar phronesis som en öppning mot episteme och techne. För det andra aktualiseras en kombination av rationalitetsverktyg. För det tredje ger formen ett ansikte åt det situerade i kunskap.

Den som riktar sig mot referentiell kunskap arbetar för att den ska öppna sig, bli tillgänglig. Lärandet behöver fånga upp stoffets konstruktion för att kunna ta del av det. Kunskapsformen phronesis fungerar i det ljuset som en grund för de sju förståelsevarianter (Tarasti 2004) vilka togs upp i det förra avsnittet. Retoriska figurer kan här fungera som nyckelbegrepp, dvs. sådana som öppnar flera synvinklar. Kombinationen av de retoriska resurser som finns i människans potential betjänar tänkandet. Beroende på frågans art utmanas de i större eller mindre utsträckning.

Invändighetens struktur motsvaras av det estetiska betydelseskapandets pendlande mellan form och innehåll, mellan initiativ och receptivitet.

#### **6. 4 Modellbygge: läsarten**

Frågeställningen om vad som skiljer begreppen kunskap och lärande (i kapitel 1) har utmanats av det utvidgade kunskapsbegreppet. I en rumslig beskrivning fungerar tidigare kunskap som ett golv (en bas, utgångspunkt, orienteringsgrund) och individens potentiella förståelsehorisont som ett tak. Mellan väggarna agerar han i samspelet mellan underlag och de resurser och redskap som tas i bruk.

I detta tredimensionella utrymme är tiden en faktor som anger en skillnad mellan kunskap och lärande. Kunskap som referens anknyter till det förflutna och lärande som redan föregått. Kunskap som riktning anger potential för personlig kunskap och anknyter till framtiden. Där nuet fokuseras tydliggörs lärande.

Aktörssynvinkeln, som i studien kallats figurperspektivet, stiger starkare fram i processen medan den strukturella synvinkeln, rums perspektivet, klarlägger produkternas giltighet och värde.

Utgångspunkten för mitt modellbygge har varit forskningsproblemet utsträckning vilket har utmanat till frågeställningar inom skilda topoi. Jag har belyst två typer av kulturella texter och förenat dem i en ramanalys.

I kapitel 2.4 lyfte jag fram motiv för att använda mig av en egen tankemodell i studiens grundläggande design. Det som har varit ändamålsenligt och angeläget

att undersöka i relation till temat har på det sättet placerats eller lokaliserats i en läsart med dubbelt perspektiv och estetiska förtecken.

Modellen ska förstås som ett metaforiskt tankemönster med metaforens intentionalitet. Som hjälpmedel har det väglett mig inom studiens abduktiva logik. Den saknar det positivistiska språkbrukets syn på genomskinliga begrepp.

Det har varit centralt i min egen övergripande läsning att modellen kan läsas både vertikalt och horisontellt. Med skiftande förgrund–bakgrund kan de tre ramarna visualiseras i olika förbindelser med varandra. Varje förståelseram kan generera sina egna under- och övernivåer. Det som bibehålls i figuren är ramarnas markering av avstånd till den levande människan i sin konkreta handling, vilket därigenom strukturerar en domän för förståelse och en vokabulär att operera med.

Den dramapedagogiskt förankrade läsningen har jag förknippat med begrepp som mellanrum och perspektivbyte. Det först nämnda har lett in min empiriska analys på de performativa dialogerna i lärohändelser. Växlingen mellan analys och tolkning har jag kallat ett exempel på perspektivbyte. Istället för att analytiskt gå från en mindre enhet till en större eller tvärtom har jag velat bryta linjen.

#### *Perspektivbyte för en dramapedagogiskt förankrad läsning*

Jag opererar i modellen med tre plattformar vilket innebär ett perspektivbyte:

- En förflyttning mellan närhet och två slags distans
- Ett byte mellan de två distanserna i förhållande till den tredje: situation i förhållande till kritisk distans och situation i förhållande till poetisering

Dubbelheten tar fasta på de skilda positionerna i bytet mellan kulturell ram och meta-ram. Situationsplattformen ingår i bägge ramar. I det förra fallet betraktas händelsen och det situerade lärandet i sin kontext. I det senare fallet betraktas händelsen som en situation av meningsskapande i en läsart som entextualiserar vissa spår. De spår som jag har utvecklat är kopplade till ”det levande livet”, studiens grundantagande.

Ett resonemang om förståelse som resultat av mänsklig handling och rationalitet som rum för olika slag av tänkande möts i den tredje domänen. Den gestaltar konfrontationsytor, mellanrum. Poetisering innebär ett specifikt språkbruk i relation till den abstraktionsnivå som en övergripande läsning utmynnar i. Valet av språk som opererar med metaforers dubbelhet förankras i ett *som om*. Den dramapedagogiska genre jag valt fungerar som en optik för entextualiseringen.

Människans kroppslighet beskrivs i metaforer som rörelse och riktning och transformationens transgressiva komponent kallas överskridande (transcendens). Med det aktualiseras en poetisering som erbjuder just detta: ett annat språkbruk. Som intentionellt är dess funktion att gestalta fenomen så att vokabulären ska visa hän mot de underliggande antaganden den bygger på.

Jag argumenterar i det här avsnittet för den vokabulären genom att lyfta fram teaterbegrepp. Ett exempel på dialektiken, i ett perspektivbyte som har varit

aktuellt för det kunskapsteoretiska underlaget i studien, ger jag för att tydliggöra den tredje ramen.

Inledningsvis en precisering av begreppet närvaro. Som kännetecknande för kroppslig- rumslig handling är det inte ett ord utan sprickor. Derrida däremot kritiserar den västliga ontologin som en närvarometafysik. Den kompletta närvaron, identiteten, är en förutsättning för värden som sanning, autenticitet. Det talade ordet utgör här en viktig form, den aspekt han kallar logocentrism. Enligt honom är det inte närvaron, utan splittringen, uppdelningen som finns i begynnelsen (Kjørup 1996, 360-361).

Med hjälp av teaterns begrepp ska jag försöka åskådliggöra närvarobegreppet som kroppsligt med hjälp av metaforers intentionalitet. Begreppens rörlighet och funktion som vägledande i processer har lämnat sina spår i ordens betydelse-spektrum.

I teater, liksom i andra performativa konstarter, är närvaron mycket konkret. Den kroppsliga dimensionen framträder som betydelseskapande i dialogen mellan människa och värld. Autenticitet, i den bemärkelsen, innebär att människan har en förmåga att ladda med betydelse. Det betyder inte att förmågorna skulle läggas samman och därmed ”förklara världen”.

De performativa aspekter som fokuserats i den empiriska studien påvisar hur autentiska händelser verkar inom deltagarna i ett kognitivt orienterat sammanhang. Kroppslig – rumsliga aspekter hör till ”det levande livet”.

Brecht (1931 i Grevenius 1968) ställde upp tyngdförskjutningar från den aristoteliska till den episka teatern i medvetandegörande syfte. Han underströk att den förstnämnda, den dramatiska, förkroppsligar ett händelseförlopp medan den episka teatern berättar det.

En motsats till den retoriska teatern hittar man i den fysiska, den magiska teatern. Brechts motpol hos Artaud handlar långt om ”lek”, om ”liv”. Den här exaltationen förde Artaud bort från såväl leken som livet (von Rettig 1965). Den experimentella teatern står som en metafor för kroppslig närvaro. Metaforen som nyckelfigur skalar bort ”grymhetens teater” och lägger i konnotationer från andra domäner. I mitt fall står det lilla barnet (innan han eller hon lärt sig att tala) som ett konkret och tydligt exempel på kroppsligt betydelseskapande som är mångsidigt och rikt.

Engagemangets betydelse för lärande har kommit fram i fallstudien. Betraktar man engagemang ur Brechts medvetandegörande synvinkel är tillfällena till känslor det som låter inlevelse och upplevelse suggerera en människa till handling. Enligt Brecht (i Grevenius 1968) leder den dramatiska teaterns känslöengagemang till konservering av dessa känslor. Det leder till att människan ses som oföränderlig, världen uppfattas ”som den är”. Människans eget tänkande bestämmer varat, regler styr henne (”vad hon bör”). Det innebär att händelserna uppfattas som linjära (från scen till scen) och att spänningen gäller enbart handlingens utgång. Människan förutsätts vara bekant och behöver inte undersökas.

De här slutsatserna har kausalitetens begränsningar medan det centrala i den kritiska distansen framstår som klarläggandet. Med hjälp av exponering och

distansering ser människan samband mellan företeelser och kan bli medveten om sitt eget ansvar.

Studiens dubbla perspektiv leker med den avgörande skillnaden mellan dessa två sätt att närma sig. Den episka formen liknar i min uppställning den kulturella ramen där det "samhälleliga varat" ramar in tänkandet. De kulturella produkterna fungerar som kontext i lärosammanhang.

Inom estetisk rationalitet är det narrativa elementet en meningskonstruerande dimension i det samtidiga skeendets konkreta handlingsformer. Metaforen som "är" något konkret i sin närvaro för individen pekar hän mot andra betydelser. Dess intentionalitet där språk transcenderas till betydelse, öppnar för ett flertal läsningar och tillsluts inte i en enda tolkning.

Den föränderliga och förändrande människan som Brecht såg i den episka teatern fokuserar världen som den blir och det som människan måste göra. Det är hennes bevekelsegrunder som är den resurs som får henne att handla. Det leder till spänning inför handlingens gång. Varje scen kan betraktas var för sig utgående från dess aktuella villkor. Händelserna förlöper därmed i kurvor. (Brecht op.cit.) Det här sättet att beskriva ett förlopp är förenligt med det paradigmatiska tänkandet.

I fallstudien, vars inkörspart har varit närläsning, har vägval antytts som sådana paradigmatiska inskjutningar. Därigenom poängteras förekomsten av vägval, inte vilka de är i den aktuella situationen. Om levande handling i nuet förstås som en ytterlighet utgör formalismen i formbegreppet dess motpol. Interaktionen mellan handling och struktur i min modell utgår från att mellanrummen där emellan består av samband som inte startar i någondera polen.

### *Summering av läsarten*

Genom en betoning av lärohändelsen har jag velat belysa lärande som text som konkret och påtaglig utan att förlora underlaget i en komplicerad och mångtydig kontext eller bestämma sista instans.

Min modell särskiljer sig från de ramanalyser jag bekantat mig med på tre sätt.

För det första har jag infört ett estetiskt metaplan som jag beskrivit som metaforiskt. Med det avser jag dialogens dubbelhet av mellanrum och anknytning till fiktionen genom dramapedagogiken. Det ger modellen en tvärvetenskaplig förankring. Innehållet i ramen är beroende av kontexten. I studien har jag anknutit läsarten till det pragmatiska sanningsbegreppet och den form av kunskap som kännetecknas av det narrativa.

För det andra uppfattas sambanden mellan ramarna som nonlinjära. Det är i modellen möjligt att koppla situation med metaplan, liksom det vore möjligt att införa en annan övergripande läsning än den fiktivt färgade.

Min betoning av perspektivbytet handlar om just detta avbrott i riktningen inifrån-ut eller utifrån-in. Inifrån-läsningen har jag kallat närläsning och skärpt blicken för det "som är på gång". Det betyder för mig att "inte vara ironiker".

Som forskarhållning, är det en utgångspunkt att handla ifrån. Distansen som en ifrågasättande utgångspunkt har fört mig närmare de formella sambanden.

För det tredje har mitt metaforiska övergripande plan en existentiell dimension. Jag anknuter den till mitt val av retorisk position. Som struktur innefattar inte ramen något sådant antagande. Jag har infört det genom de fyra grundmetaforerna.

Ramen är relevant ur ett pragmatiskt kunskapsperspektiv där axiologin är närvarande. Dess innehåll fastställs inte genom strukturen men vilket innehåll som helst är inte heller möjligt. Det säger något om det estetiska språket: den innefattar en kamp mellan de dimensionerna.

I studien har jag presenterat tankestrukturen i en grundfigur (figur 2). Sättet som jag har tagit den i bruk i figur 5, är förknippat med metodologiska krav. Där har jag förenat strukturen med ett visst bestämt innehåll och därigenom lagt ramarna i en hierarkisk ordning som ett av flera möjliga alternativ.

Figur 6 är resultatet av en längre process. I en artikel (Silius-Ahonen, 2000) presenterar jag faser i utvecklandet av analysinstrumentet mellan 1997 och 1999. Figur 6 har utvecklats ur de konklusioner jag gjorde i min dramauppsats (1999). De centrala begrepp som jag teoretiskt förknippat med lärohändelsens problematik har jag relaterat till varandra för att markera mellanrummet i dialogiskt hänseende.

Med resultaten från den här studien har jag ytterligare utvecklat tankestrukturen i nya rammodeller i kapitel 7.

### *Sammanfattning*

I summeringen av akt IV gör jag en koppling till akt III och antyder en pendling mellan de två ingångarna till forskningsproblemet. Sista akten bygger på att resultaten läses i ljuset av varandra.

En inre förståelseform har en logisk struktur eller en mytisk struktur. Olika typer av rationalitet hittar näring för kunskapsbildande i dessa domäner.

Den inre förbindelsen stärks av skärpt uppmärksamhet och fantasi i processen. Begripandets klarhet är aldrig helt ren. Det gör att kunskap som produkt initierar en ny process.

I kapitlet har jag översiktligt granskat kunskapsformers arkeologi. I ett historiskt ljus framstår de aristoteliska formerna episteme, techne och phronesis som aktuella och mångtydiga. De samband jag identifierat mellan phronesis och de två övriga bygger på synen på den lärande handlingen. Den aktualiserar människans rationalitet för argument och kunskapsökande. Skilda sammanhang indikerar olika behov av förståelse.

Särskiljande av syntagmiskt och paradigmiskt tänkande har format en utvidgad förståelse för lärande. Transformationsrörelsen som jag har granskat performativt har utmynnat i en bild av hur ett förlopp framskrider dialektiskt. Det har därmed varit angeläget att undersöka rörelsen med hjälp av retoriska medel i den andra delstudien.

Dialektiken i rörelsen kan förklaras med hjälp av de formella förbindelser som uppstår mellan enskild handling och struktur genom att bägge – asymmetriska kategorier – manifesteras i form:

- En koppling mellan situationens ”ja” som flyt och kontinuitet och det narrativa tänkande som syntagmiskt, praktiskt och parallellt
- En koppling mellan situationens ”nej” som avbrott och personliga val och det paradigmatiske tänkandet
- En koppling mellan phronesis och utforskande lärande som en inre förståelseform som är betjänt av tänkandets olika former. Narrativt vävande av oväntade impulser som framkommer diskontinuerligt samspelar med både det syntagmiska och det paradigmatiske tänkandet.
- Kunskap formas av lärande, lärande formar kunskap. Den fronetiska kunskapsformen har i sin öppenhet kvarhållit processdrag, lärande kvaliteter som en redskapsfunktion. Fantasins verktyg kan kopplas till de fyra retoriska resurserna vilka när varandra i den lärande processen.
- Mythos erbjuder en super- eller metarationalitet som kan tillföra logos ytterligare dimensioner genom att erbjuda ett språk för de glapp där individen skapar nya och oväntade samband.<sup>107</sup> I pedagogiska sammanhang har ethos här en gränsdragande funktion.
- Den kulturella förståelsegrunden av lärande betyder att kunskaps värde ges av människor och grundar sig på individuella och kollektiva omdömen. Personlig kunskap som innebär att hon tar ett ansvar för sitt kunskande och vetande gör henne medveten om att också hennes insats inverkar på andras. Situeringen, förankrad i pathos, ses som ett argument för att uppvärdera det kroppsliga och rumsliga i lärande.

Människans tilltro till sina sinnen, sina känslor och tankar framstår som en nödvändig grund för det engagemang, den förnimmelse och de egna ställningstaganden som krävs för den egna transformationsprocessen, den som inte är hennes ensak.

Den faktiska handlingen i samband med ett kunskapsproblem blir en del av en möjlig lösning. Det kan gälla hanteringen av ett material, aktiviteten, eller den uppgift en student eller elev får sig tilldelad. Det handlar om medlen som står till buds. Visuella, virtuella, auditiva, kinestetiska informationskällor lämnar sina särskilda spår i den lärandes förståelse. Cirkulära resonemang fångar ett bredare spectrum av information och impulser än entydigt linjära i en komplex värld. Bedömningen av kunskapens giltighet sker genom förhandling och granskning där hon själv medverkar i den utsträckning diskursen medger.

Det kan synas paradoxalt att individens tilltro till sitt eget kunskapsbildande är så central när hon inte själv bestämmer över kunskapens relevans i kontexten.

Mitt argument baserar sig på synen att kunskap och lärande inte är samma sak fastän invävd och relaterade. Den personliga aspekten som formar det kulturella

---

<sup>107</sup> Mythos brott mot begripande faller utanför studien.

materialet till en egen berättelse är det centrala i lärande. I cirkulationen granskas berättelserna och det är då som det kritiska steget *ur dem tas*. Inom dem är de sanna men utanför ställs frågan: Är de relevanta för sammanhanget och vart leder de?





## Akt V Peroratorio

*Därigenom lyckas Merleau-Ponty beskriva förhållandet mellan det latent och det manifesta genom ett inre förhållande mellan det förnumna och det förstådda. Förnimmelsen är gryende förståelse som förändras, utan att förloras, vid den klara förståelse som begripandet innebär.*

*(Dag Østerberg)*

I studiens avslutande akt kommer jag i två kapitel att redovisa för och konkludera studiens resultat. I det första framlägger jag berättelsen ”lärande som text” belyst av två sätt att närma sig. Kapitel sju är indelat i fyra avsnitt där jag besvarar mina forskningsfrågor.

Det andra återknyter till mitt övergripande syfte och intresse genom att utvidga studiens resultat i påståenden och ”gör det skedda mer allmängiltigt”<sup>108</sup> i form av en amplificatio. På det sättet anknyter jag till metodiken i det problembaserade lärandet där ett avslutande skede i basgruppsarbete i fallstudiens situationskontext går under namnet tillämpning. Diskussionen motsvarar en rörelse utåt mot andra texter och framåt mot nya frågor.

Under de frågor som jag operationaliserat i fallstudien och dryftat i litteraturstudien ligger diskussionsfrågor som har varit angelägna för att sätta i gång projektet. Jag resonerar kring dem innan jag granskar studien i en confutatio. När cirkeln sluter sig öppnas en ny, med frågor för vidare forskning. En coda – och jag drar för ridån.

---

<sup>108</sup> Se Dahlberg 1988.



## 7. Conclusio

*The notion of a dialogized text considers how the voice..of one person may be incorporated into the speech of another... and the way in which previous situational interactions and ideological contexts contribute to the accumulated meaning of utterances...bringing to play multiplicities of social voices...*

*(Michail Bachtin)*

I det sjunde kapitlet lyfter jag fram fyra svar på de frågor jag ställt i studien. Det första avsnittet har jag koncentrerat kring de tecken som formar lärande som text. Det är transformation som har varit objekt för empirisk undersökning. Mina slutsatser i sammandrag lägger jag fram i det följande avsnittet.

Kunskapsbildande i relation till form, transformation ur ett teoretiskt perspektiv, har varit föremål för en retorisk granskning. Kunskap som produkt av lärande speglar kunskap som en premis för lärande. I det tredje avsnittet formulerar jag samband mellan kunskap och lärande. Det fjärde avsnittet behandlar modellbygget som vägledande instrument för den valda läsningen av lärande.

### 7. 1 Lärande som dialogisk text

I fallstudien har forskningsobjektet varit situationen, lärohändelsen som avgränsad enhet. Hur framstår lärohändelsen som text? Vad kännetecknar det dialogiska i den texten?

Jag svarar på de två frågorna i punkter. Mellanrummen bär på lärande potential. De är *tecken på dialogisk text i lärande*.

(1) Från den lärandes perspektiv (figurens) har lärohändelsen framstått som ett växelspel mellan att vara närvarande, förnimmande, ta emot, improvisera och val vid gränstillstånden. Valsituationerna har gjort henne medveten om olika alternativa riktningar som hon har att ta ställning till i förhållande till det material som hanteras. Det utgör det första dialogiska tecknet.

(2) För att kunna överskrida ett tidigare tillstånd ser figuren ut att behöva såväl en markerad gräns som öppningar i den struktur eller iscensättning som omger henne. Gränsstrukturen utmanar till ställningstaganden i relation till de fabler som omger henne. Det gäller såväl agendan, utstakade mål som det stoff som bearbetas. Den rumsliga dialogen har två kännetecken som jag ansluter till rumsmetaforens dubbelhet. För det första den strukturella komponenten och för det andra den rumsliga närvaron i situationen.

(3) I förhandling kan en tidigare kunskapsuppfattning brytas, och andras argument kan förefalla betydligt mer relevanta och giltiga än de egna. Figuren som skapar mening i sin fabel gör det inte ensam, rummet som metafor för det situationade och kontextuella bär på ett otal röster. Det dialogiska kännetecknet ur fabelperspektiv är polyfonin. Det innebär att lärande har en kollektiv funktion. Förhandlingen handlar inte om lärande, den är lärande.

(4) Jag har argumenterat för att kroppen inte är frånkopplad i teoretiskt lärande. Den performativa synligheten i händelsen fokuserar på vad hon gör och säger, inte på inre processer. Sinneskanalerna och motaliteten å ena sidan, engagemang och deltagande å andra sidan är tecken på det kroppsliga i utforskande lärande hos vuxna. Dialogen förs ofta på ett omedvetet plan, med andra närvarande och med rummet som fysisk plats. Metaforen tid relaterar till olika aspekter av historisk tid. Hur de medverkande upplever flyt i samtal och avbrott anger det förstnämnda som en intensitet i tidsanvändning och det senare som gränsstationer. Vilken faktisk tid som funnits till förfogande (90 minuter) har betydelse för att de medverkande ska ha en tidsrymd att gå i dialog med.

Med hjälp av de fyra klassiska retoriska begreppen anknyter jag mellanrummen till *kunskapers dialogiska struktur*.

*Pathos: Att lära för livet är att lära i livet*

Den personliga aspekten i kunskapsbildande har jag i studien sett som bryggan mellan begreppen lärande och kunskap. Den känslomässiga komponenten i det personliga kan delas in i två huvudsakliga kategorier. Den ena gäller engagemanget *för, mot, i, i relation till*. Den andra gäller den tankemässiga fokuseringsförmågan.

Jag diskuterar först den förstnämnda kategorin. I fallstudien framkom pathos betydelse i lärande. Det ser ut att inte räcka med personlig bearbetning på rent kognitiv nivå för att uppnå det ställningstagande som behövs för *valet* som är en nyckel till transformation och som ofrånkomligt hör samman med pathos. Det personliga ställningstagandet att gå in i något, närma sig en frågeställning, delta i en diskussion kan kallas en pathisk rörelse.

Engagemanget *mot* agendan, temat, ämnet har en transformativ potential. Det är något som har kommit fram genom upprepad närläsning. Avsaknaden av ”nej” (något som som känns så sympatiskt) kan vara förrädisk för lärande.

Valet av ”ja” är likaså nödvändigt för att rörelsen inte skall stanna upp. Den i förförståelse förankrade uppfattningen har också stärkts. Något jag ”redan visste” i mötet med något ”jag inte ännu visste” anger grunden för det dialektiska samspelet som lärande som transformation innebär. I det mönster som uppstår fungerar flytet och avbrotten som nödvändiga dialektiska poler i den transformativa rörelsen. Bägge poler är engagerade poler. I ljuset av studiens empiriska material är det speciellt *tidsmässiga* aspekter som lyfts fram för att pathosaspekten inte ska bli negligerad.

Om jag tillämnar resultatet på en praktisk fråga som studiemotivation kunde jag uttrycka betydelsen av det pathiska så här: För lärande gäller det inte att ett ämne, en metod, en uppgift ska *vara* angelägen. Det gäller för deltagaren att *göra* något angeläget. I lärohändelse III tog det sjutton minuter innan en studerande markerade sig performativt, och innan tillfället var över hade ivern lagt sig hos henne. Däremellan stärktes den transformativa rörelsen av autentiska frågor som utmynnade i personlig kunskap.

Det pathiska relaterar till människans känslspektrum vilket innefattar såväl känslor som känsla, såväl förnimmelse som det kognitiva, värderande element som laddar upplevelser med olika betydelse. Känslor hör hemma i de relationella band som skapas mellan människor. ”Ja” kan förstås som figurens viloläge, en känsla av att höra hemma någonstans och stå i relation till andra.

Den känslomässiga aspekten av det sociala samspelet har inte stått i förgrunden i studien men är sammanvävd i den väv som situationer utspelar sig i. *Mötet* som metafor har en konnotation av autenticitet och kontakt mellan levande röster och kroppslig närvaro. Det betonar också själva tröskeln, ögonblicket av konfrontation. Den förändring, som den epistemiska akten som ett steg över tröskeln innebär, struktureras av den förbundenhet och det engagemang individen känner inför uppgiften.

Känslans kroppsliga aspekter är idag psykologiskt allmängods (fastän tolkat på olika sätt i skilda traditioner). En transformation innefattar annan dialog än enbart den som kan beskrivas mellan människor. Därför har det varit väsentligt att inte stanna vid den muntliga diskursen utan betrakta situationers kroppsliga och rumsliga aspekter. Det är genom dem som människan fokuserar materialet omkring henne.

Engagemanget kan relateras till den känslomässiga beröringen när människan möter någon eller något som ger ifrån sig utsagor i form av yttranden, sedimentation, kroppslig närvaro. Villkor, strukturer och system är närvarande kulturella tecken i människans livsvärld.

Närheten till ett stoff som bearbetas ökar med engagemanget, med pathos, med den förnimmande känslans rationalitet. Genom den rörelsen ökas kännedomen om själva begripandets inre förhållande till förnimmelserna. Det är här som experimentet, intuitionen och improvisationen är goda vägvisare. Dessa öppnar förhandlingen åt flera håll och prövar olika möjliga vändningar. Om ett stoff inte kommit en nära finns det inget verkligt intresse att ta ställning till det. Deltagandet är att vara där (inter – esse) för att intresse ska uppstå.

Vad som däremot är relevant att jämföra, ifrågasätta och problematisera är innehållet i den påståendekunskap som finns dokumenterad på olika sätt. För att kunna göra det behöver *jag* tillägna mig det. Och när det sker påverkar det *mig*. Jag kan inte ställa mig utanför och tänka att det inte angår mig eftersom jag inte kan forma min egen kunskap utan att ta ställning till det kunnande som omger mig. På det sättet blir det speciellt angeläget att redan i det forande skedet höra hur andra resonerar kring samma fenomen. Andras uttalanden klarlägger min egen hållning. Ett samband mellan min förståelse och det kulturella begreppet kunskap utläser jag i engagemangets överskridande från kunnande till kännande (se förståelsens former i akt IV).

Det dialogiska klassrummet formar en nivå av engagemang som beror på kraften i enskilda bidrag vilka i sin tur kan sätta de ännu inte engagerade i rörelse. Pathos slingrar sig in i logos i och med den värdesättning som ständigt sker i relation till meningsutbytet. Mellanrummen som uppstår när närhet växelspelar med kritisk granskning formas med hjälp av pathos.

*Logos: Att lära är att gå över trösklar i det polyfona rummet*

Det är inte en enskild handling eller ett enda ögonblick som formar den epistemiska akten i händelser. Förhandling markerar den muntligt utforskande rörelsen. Tröskeln bygger på deltagande i ett längre förlopp med ett komplext handlingsmönster. I studien har fokus varit på det performativa. Jag ska beskriva några handlingar som framkom i det empiriska materialet, förankrade i logos.

Att klarlägga är att forma kunskap ("konstruera"). Den tysta kunskap som manifesteras i intuitiva, snabba tankar och ord har ofta genomgått åratals, inre och yttre, förhandling. Det som ännu är en aning, något man nyss läst eller hört, formas (så småningom) till kunskapskomplex genom att läggas samman, redas ut, formuleras.

Ju längre den lärande håller inom sig sina osäkra antaganden, desto mer osäker blir hon. Hon behöver den respons som följer på själva yttrandet. Ju mer lättsmält och självklart ett material verkar dess mindre tid ägnas åt bearbetning. Problemet med den goda läraren som "ordnar färdigt" (i undervisning, uppgifter) tydliggörs. Den "näst bästa", som lämnar ofullständighet, som gör det nödvändigt att ställa frågor, accentuerar vem som lär sig är. Det är också en form av "scaffolding", att mediera genom att inte ge direkta byggstenar.

I sammansatta och mångbottnade frågor kan det vara angeläget att inte uppnå enighet. Diskursen som ett oändligt samtal fortsätter. Däri ligger dess styrka för lärande. *Nejets* ifrågasättande reflekterande attityd skapar det nödvändiga utrymmet (ett mellanrum) för eftertanke.

Perspektivbyte till "nej", behöver *rum* (luft, ljus, fora) för granskning och meningsutbyte. Det muntliga handlandet är väsentligt för att gensvaret har visat sig vara länken mellan repliker vilket skapar flyt. Det rumsliga mönstret genom mångfalden av röster har en distribuerande funktion: det polyfona rummet.

Den icke-absoluta kunskapssynens betydelse ligger i det nödvändiga ställningstagandet, det personliga valet. Att inte ta för givet, lärandets grundsten enligt Mezirov (1995, se akt II), är relevant för att kunna gå över tröskeln till det man inte visste. Det betyder både tvivel och tro, och den vettighetsaspekt som markeras i själva situationen. För att den lärande ska gå in i en läroprocess och se det mödan värt behöver själva situationen innehålla tillräcklig trygghet och tillit. Det är därför inte möjligt att frikoppla pathos.

Den kritiska rationalitetens begränsning är däremot den ändlösa argumenteringens distansering från den tillit som föds i det narrativa förloppet. Kritik och tillit när varandra på ett paradoxalt sätt. Ju mer tillit, desto lättare blir det att vara kritisk till *saken* och undvika energislösande kritik av annat. Närhet som en kvalitet i deltagandet för individen från det perifera tillståndet av att inte vara berörd, ("bara se och höra på") till att komma in i det centrum där förhandling sker.

Den öppna kommunikationen i förhandlingen för också stoffet från individernas inre världar tillbaka till den gemensamma. Enligt Polanyi (1978) räddas den personliga kunskapen från sin subjektivitet på det här sättet.

Kunskapens distributiva funktion är i utbildningssammanhang avhängig av kontextuella villkor av vilka läroplanen tangerats i studien. Ansvaret fördelas i det dialogiska klassrummet på flera personer men där finns ett specifikt pedagogisk-didaktiskt ansvar som inte försvinner i den polyfona situationen. Det ansvaret kan tillämpas i tillit till att "låta ske" som en omväxlande hållning till de utmanande medierande åtgärderna.

Jag läser ett samband mellan lärohändelse och begreppet kunskap ur det socio-kulturella antagandet om det kulturella rummet som en arena för meningsutbyte mellan stoff utanför individen och individens projekt.

De dialogiska handlingar som synliggörs är interaktiva och förståelsen intersubjektiv så att rummet, som kulturellt sammanhang, blir bärare av kunskap. Ju mer process, dess mer produkt sprids i rummet som flera personer kan ta del av. Distribuerad kunskap är inte dold. Ju mer den hanteras och tacklas av deltagare, dess mer finns den till förfogande för flera bärare. Mellanrummen i förhandlingens kommunikativa rationalitet gör kunskapsbildandet till en kollektiv verksamhet.

*Ethos: Att lära är att delta i en diskurs*

Rationaliteten i det kommunikativa handlandet förutsätter trovärdighet för att förhandlingen inte ska bli skenbar. Ethos markerar i lärande sammanhang den mest angelägna gränsen för människans fantasi och överskridande handling.

Kunskaps värde ges av människor och grundar sig på individuella och kollektiva omdömen. Personlig kunskap innebär att människan känner ett ansvar för sitt kunnande och vetande, att hon är medveten om att också hennes fabel "finns i rummet och i tiden" och inverkar på andras lärande.

Därför behöver hon vara uppmärksam, pröva sig fram, gå in i dialog. Människans tilltro till sina sinnen, sina känslor och tankar framstår som en nödvändig grund för det engagemang, den förnimmelse och de egna ställningstaganden som krävs. Att hennes personliga ställningstaganden inte är hennes ensak är också en fråga för ethos.

Det värde individen ger sin kunskap inverkar på lärandets möjlighet. I fallstudien framkom det att "fråntagande av gåva" inte ledde till ett "begärande subjekt" om det är individen själv som fråntar gåvan eller accepterar att så sker. Uppgifvenheten leder inte till handling, utan handlingen är något som redan har föregått. (Greimas 1987) Eller med andra ord: att inte handla blir en vana (Venkula, 1987).

Den personliga kunskapsaspekten har setts som en nyckel till det transformativa i lärande. Det värde någon fråntar sig i en läroprocess har inte fötts i stunden. En individ kan ha svårt att se valen och möjligheterna. Han ser enbart de höga trösklarna.

Tidsmetaforen aktualiserar kontinuitet i lärande. Fokus på lärande i pedagogiska sammanhang accentuerar betydelsen av själva verksamheten. Till synes kan vissa handlingar framstå som onödiga. Det ser däremot ut som om just dessa handlingar är betydelsefulla ur flera perspektiv. Kontinuiteten och flytet inverkar

på tillgången till kunskap. Uppgifter *blir* och *görs* angelägna av dem som är berörda. Ett försök att försnabba processer försvårar detta. Arrangemang av samtal och reflektion i grupp som i problembaserat lärande erbjuder ett lärofält där stoff inte framträder i en färdig form (förberett och bearbetat av en annan).

Människans förmåga till fokusering har av Polanyi (1978) kopplats till den personliga aspekten av kunskap och till varseblivning enligt Merleau-Ponty (1962; 1999). Det är här som ethos stiger fram i relation till kunskapsformen *phronesis*. Det ansvar som upptäckter medför är nämligen stort.

Gällande hantering av stoff kan varken *techne* eller *episteme* ses som neutrala kunskapsformer. Också där behöver den lärande upptäcka "den andre". Ett engagemang för en annan förutsätter att människan fastnar på näthinnan. Ett bildligt uttryck som att "se människan" konkretiseras i sin egen bokstavlighet.

Det är i det mellanrummet som Levinas (1996) och Marcel's (i Lubcke 1995) betoning av den andres olikhet blir tydlig. Om den andre är som jag behöver hon eller han inte upptäckas. Jag kan ta för givet att så som jag uppfattar företeelser gör även den andre. För lärande är det inte en bra utgångspunkt. Den lärandes intresse för hur den andre förstår företeelsen kan öka när hon eller han hör hur flera synpunkter ger en mångsidigare belysning. För att förstå konsekvensen av sitt handlande (sina val, ställningstaganden, utsagor) kan varje annan medverkande i en lärosituation påminna den lärande om att handling har konsekvens. Medvetenhet om påverkan underlättar ansvarstagandet.

*Mythos: Att lära sig är att vara beredd på det oväntade*

Med hjälp av den fjärde resursen, den som implicerar fantasi och förnimmelse i lärande praxis, är det improvisationens betydelse för transformation som stiger fram.

I lärosituationer uppstår överraskningar. Fantasin som en rörlig medvetenhetsform och förnimmelsten som sinnessmässig uppmärksamhet har jag lyft fram som antydningar på en mytisk dimension. Det grundar sig (i min förförståelse) inte på något mera mystiskt än att man i varje situation kan möta det som man inte har kunnat vänta sig. Utan det mellanrum som uppstår i konfrontationen med det oförutsägbara som jag inte omedelbart förkastar (eller aldrig upptäcker) och mig som mottagare får jag mindre material att därefter hantera.

Om varje sekvens i den struktur som bygger upp skola och utbildning är schematiskt kort och strukturerad, uppstår inte det flyt som har improvisationens kännetecken. Om varje deltagare exakt skulle veta vad som skall hända härnäst, vem som säger vad, vad kontentan blir av en diskussion, hur handledaren kommer att medverka, behövs inget ställningstagande. Ett ställningstagande är ett val som bär på en potential att ändra riktning. Därigenom öppnas dörren till mellanrummens liminala värld av alternativ.

Det tänkande som befrämjar fantasin har både syntagmiska och paradigmatiska former. Den väv som bildas narrativt i en kunskapsfabel har samlats i ögonblicken, i montage av samtidiga insikter och genom att foga samman olika delar. Principerna för syntetisering är flera. Det rekonstruktiva vävandet handlar om att



hitta mening, och det starkaste kännetecknet för meningsgenerering är att den lärande ser samband, hittar sammanhang när saker och ting faller på plats. För de insikterna tar den lärande – ofta omedvetet – fantasin i bruk. Mellanrummen i processen från förnimmelse till begripande har fiktiva drag. När mythos är underställt logos, som i lärande, stannar inte processen upp här. Det som individen plötsligt ”bara förstår” är därefter underlag för nya frågor, för kritisk granskning och analys.

## 7.2 Transformation i lärande

I det här avsnittet redogör jag för de aspekter av transformation som resultaten i undersökningarna svarat på.

Det som blir centralt när gränser överskrids (det transcendentala och transgressiva i det transformativa) är förutom språnget i det okända, själva gränsen existens.

Balansgången mellan frihet och krav är en ständigt återkommande fråga i utbildning. Med lärande i fokus diskuterar jag inte utbildningsproblematiken närmare men anknyter till det transformativa som ett pedagogiskt spørsmål.

Jag tar avstamp i de två nyckelmetaforer som förenar ”kraft” och ”flöde” i figuren som formar sin fabel. Resultaten är formulerade som påståenden.

### *Figurmetaforen: engagemang och ställningstagande*

Första påståendet: Utan figurens engagemang sker ingen transformation. Att överhuvudtaget medverka i lärohändelser förutsätter en viss nivå av pathos men det är under den deltagande processen som pathos får kraft. Individen kan undvika ställningstagande (av olika intrigskalet) men då sker heller inte någon omvandling.

Det andra påståendet: Det krävs både ”ja” och ”nej”. Innan jag empiriskt gått in i materialet hade jag en förhandsuppfattning om att jaet är nödvändigt för lärande. Från improvisation i teaterns värld bar jag med mig tanken att nejte fungerar som en stoppsignal, då det avbryter flödet. Så sker också i lärohändelsens värld. Det ser ut som om en mycket kort paus antingen fyller ut rummet med flyt och positivt ställningstagande (”ja”) eller med motsatsen (”nej”). Skillnaden handlar om huruvida temat följs upp och dialog uppstår (gensvar) mellan figurerna eller om ett nytt initiativ tas som avbryter det föregående temat. Det är också möjligt att avbryta och att tala i munnen på varandra. När det sker i iver fungerar det som flyt.

Figuren kan manifesteras sig genom att luta sig bakåt ”Jag säger nej till deltagande i diskussionen” eller för att säga ”Nu ska jag berätta något för er”. I bägge fallen handlar det om kraft: att ta eller inte ta initiativ.

Varför behövs nejte? En orsak torde ligga i den här figurkraften. Ett engagemang mot skapar utrymme för transformation bättre än inget engagemang alls. Utrymmet som jag kallat mellanrum är något mycket konkret mellan deltagarna samt mellan deltagaren och miljön. Nejte lägger sig i det här mellanrummet som ett ställningstagande och i och med det markerar det själva utrymmet (tröskeln)

och gör det konkret. Vid icke-engagemang förblir utrymmet suddigt och förvirringen kvarstår när tröskeln inte är manifest. Nejet behövs för det här klarläggandet.

### *Fabelmetaforen: agenda och läroberättelse*

Den kunskapsfabel som tar sig uttryck i tema och förverkligande genom målsättningar är medierande (som ett överindividuellt villkor) i transformationsprocessen.

Den kunskap som den lärande bildar formar en fabel. Ämnesdiscipliner är ett sätt att forma diskurser i fabelform. Inom en utbildningskontext och en skolkulturell ram skrivs läroplanstexter också de i fabelform och scheman uppgörs.<sup>109</sup>

Inom PBL-konceptet synliggörs metakognitiva färdigheter. Det är betydelsefullt att öva upp dem för att öka medvetenheten om själva läroprocessen. Deltagarna funderar över givna och egna mål, problematiserar frågor och resonerar över hur man ska gå tillväga för att uppfylla målen. Strategin har också en baksida. Risken att tala omkring istället för att tala om uppstår. Problematisering av medlen är viktigt men kan också skymma syften på längre sikt.

Varje lärofabel som den enskilde skriver blir en del i den gemensamma berättelsen om kunskap och lärande. Den fungerar som undertext, som händelsernas grundantagande, lek eller motto. Jag drar följande slutsats.

- Den ena sidan är att icke-struktur är en nödvändig premiss.
- Den andra sidan är att struktur är en nödvändig premiss.
- Den tredje sidan är att dessa två sidor tillsammans *formmässigt* inte utgör en kompromiss.

Om inte improvisation tillåts blir läroutrymmet snävare. Om inga gränsdragande strukturer existerar finns det färre faktorer att gå i dialog med och förhandla om.<sup>110</sup>

Kommunikationens dialektiska form av ja och nej (tillit och kritik) uppstår när människor samlas för att tala om företeelser. Dialogens struktur är en pendelrörelse.

För en skolvan deltagare är det möjligt att glömma bort varför man samlats. Det hör till att sitta på lektioner. Själva övertexten, lärande, kan förläggas i händelsernas periferi.

Att förena gränser med glapp i strukturen i pedagogiska situationer handlar därför inte om att luckra upp gränserna eller förkorta tiden för att improvisera. Snarare utmanar situationen till att uppmuntra växelspel.

I de lärosituationer som utgörs av basgruppsmöten tar sig förtrogenheten uttryck bl.a. i själva proceduren eller tillvägagångssättet. Förtrogenheten tar sig också uttryck i vilken typ av stoff som tas upp och hur man kan diskutera de teman

<sup>109</sup> Berättelsen om hur tid ska tas i bruk.

<sup>110</sup> Stoff som tema, syften som riktning och iscensättning.

som avtalas. Reflektion av tredje graden är möjlig enbart om det finns förtrogenhet så att ett tema kan belysas ur olika teoretiskt förankrade, d.v.s. förtrogna, synvinklar.<sup>111</sup>

Narrationen som den lärandes rekonstruerande verktyg fungerar så att berättelsestrukturen samlar händelsematerial och ordnar upp det för att sambanden ska visa på en mening i det kontinuerliga. Helhetsbilden av spridda fakta framstår som det lärorika (studerandes svar på frågor). I händelsetexten framstod pronomenet ”vi” som centralt. Helhetsbilder byggs, de erhålls inte.

Betydelsen av mål och riktning skönjs i det som kallats trösklar.<sup>112</sup> I varje lärohändelses kontextualisering skönjs den rådande kulturen där det redan har avgjorts om förhandlingen ges fri (blir deliberativ) eller inte. En deliberativ förhandling är öppen i en vidare betydelse än det som förutsätts i iscensättningen av det problembaserade lärandet. Möjligheten att ta ett sådant steg existerar däremot potentiellt.

Transformation tar tid. De två dimensioner som strukturerar tidsanvändning i pedagogiska sammanhang:

- Den diakrona där schemaläggningen ses som en kedja av händelser som stärker varandra genom inbördes samband som uppstår
- Den synkrona där öppningar i själva strukturen – glapp – ges ett värde

En slutsats är att *kronologisk tid ger fenomenologisk tid*. Vikten av att möjliggöra processer i läroplaner och scheman stiger fram samtidigt med det dess rumslika dimension av kronotop. Utan en värdesättning av processen anges inte heller tillräcklig tid.

### *Transformationsrörelsen*

Transformationsrörelsen framstår som ett böljande mellan motsatta poler där mellanrummet blir tydligt. I processen rör man sig mot mitten i kraft av varandra<sup>113</sup>

Medvetet eller omedvetet kroppsligt lutar sig den deltagande mot de situationella nycklar som är förankrade i den aktuella kontexten. Med mening i själva situationen kan man här ange både att något verkar vettigt (makes sense) och/eller känns betydelsefullt (makes significance).

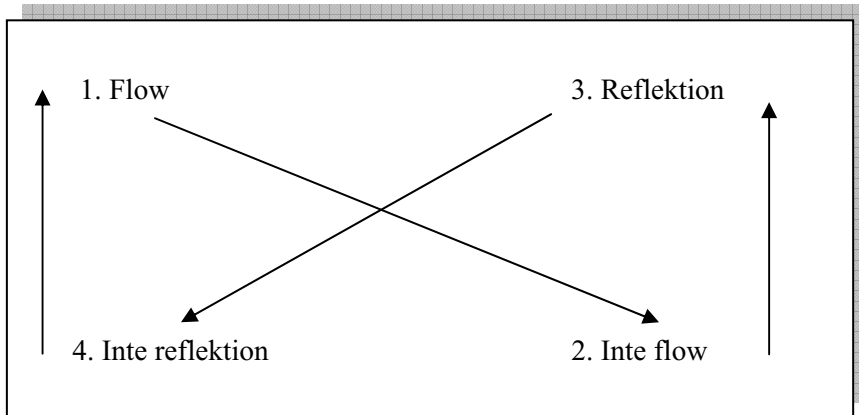
I en semiotisk fyrkant visualiserar jag transformationen som en fjärilsrörelse på basen det empiriska materialet. Nyckelorden *flyt* och *reflektion* anger de handlingar i den epistemiska akten som kännetecknar ”ja” (ett deltagande som närmar sig, går in i skeendet) och ”nej” (ett avbrott som markerar en tröskel att begrunda på ett visst avstånd vilket markerar ett vägval).

---

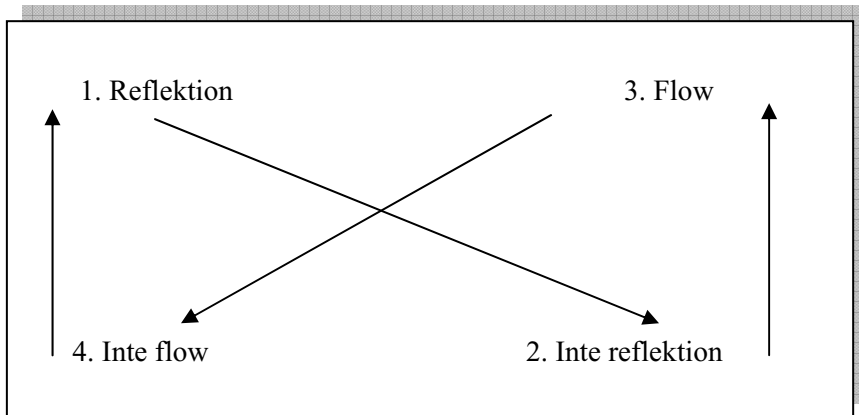
<sup>111</sup> Se akt II.

<sup>112</sup> I fallstudien har jag inte tagit ställning till själva målen, inte heller till det faktum att de är utstakade på förhand.

<sup>113</sup> Enligt den rumslogik som samlar gruppen fysiskt i varandras närhet i deltagande.



**Figur 11.** Transformationsrörelse (a).



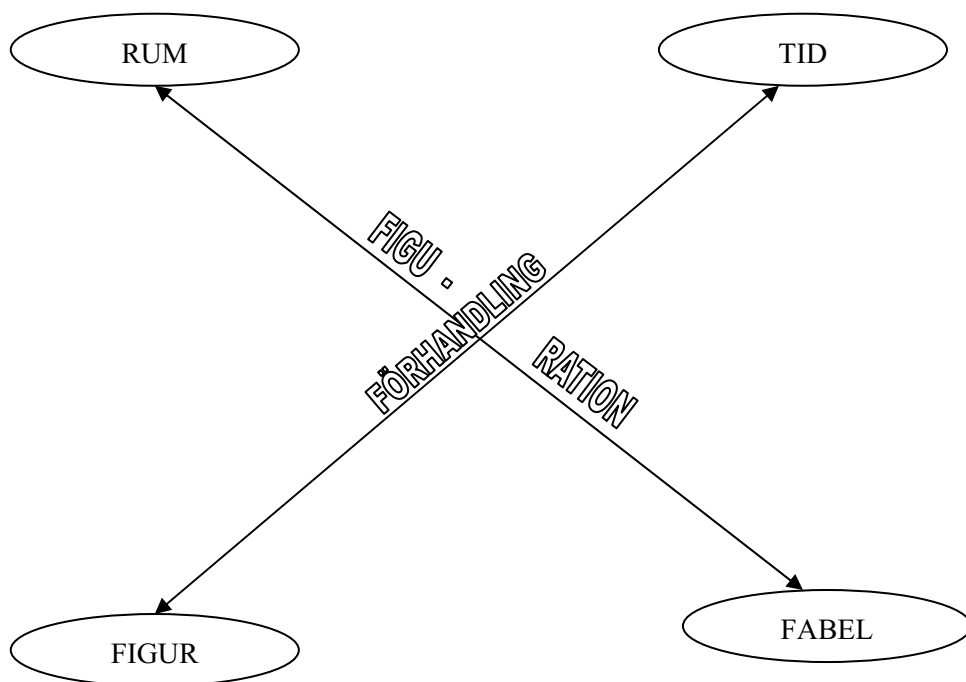
**Figur 12.** Transformationsrörelse (b).

I det första alternativet (figur 11) av fjärilsrörelse i startar deltagarna med att visa engagemang i deltagande. Utan ställningstaganden tar det flödet slut vid ett visst skede. Ett reflektivt tänkande ger händelsen en ny riktning men vid alltför många avbrott fylls mellanrummet med avvaktan. Kraft tas genom att gå in i skeendet på nytt och delta istället för att vänta på att något sker ”av sig självt”.

I det andra alternativet (figur 12) startar deltagarna med att reflektera över fenomenet vilket också blir en rörelse som går mot sitt slut utan den kraft som uppstår vid engagemang i fallet. Flödet löper genom förhandlingen tills nästa tröskel uppstår som man måste ta ställning till.

Figuren ger en teoretisk modell för transformationens poler. Den berättar med andra ord inte om sin motsats. En semiotisk fyrkant som form bär med sig narrativa och strukturella komponenter. Böljandet mellan ”ja” och ”nej” på det situationella planet kan ges olika förklaringar. I den här studien har jag anknutit lärande till fyra grundmetaforer. Istället för att förlägga grunden för argumentering i ett binärt tänkande öppnar det metaforiska förståelseplanet alternativ.

I mitt grundantagande har jag kopplat det transformativa till livspraxis. Det betyder att människans lärande är konkret och överskridande och att hon laddar sitt betydelseskapande med värden.



**Figur 13.** Rörelsens skelett.

I figur 13 visar jag en struktur som bygger på den semiotiska fyrkanten ovan och den figur 6, ”metaforer i dialog”, som jag byggde för hanteringen av mitt empiriska material. Förbindelsen mellan fabel och rum kallades lek i betydelsen undertext. Jag behandlade den dimensionen som kroppslig intentionalitet under beteckningen figuration. Jag särskiljde den från förhandlingen som muntligt handlande under tid (kopplingen mellan figur och tid).

I figur 13 syns inte förbindelsen mellan rum och figur (det kroppslig-rumsliga handlandet), inte mellan tid och rum (improvisationsaspekten i handlandet) eller mellan fabel och tid (det narrativ som formas i texten). Förbindelsen mellan figur och fabel kallades i figur 6 för transformation. Här har jag gått ett steg inåt

till transformationens inre logik. Tröskeln som den framkommit i tolkningen av händelserna är placerad i skärningspunkten mellan rörelserna.

Tillsammans bildar förhandlingen och figurationen i händelseförloppet den rörelse som leder (eller inte) till att tröskeln överskrids.

Tids- och rumsdimensioner kan förstås genom de väggar, den inramning som processerna sker inom. Den transformativa rörelsen framstår som dialektisk. Skärningspunkten står som en brännpunkt (pistis) för transformation.

De två ovan beskrivna figurerna betonar den strukturella aspekten. Jag ska därför avslutningsvis ge en narrativ betoning åt det transformativa skeendet.

**Tabell 5.** Transformation.

Jag har gett detta ett värde	Jag ger det ett värde	Vilket värde?	Detta värde
Jag söker – inte	Jag tar emot – inte	Vilka värden gavs?	Det här tror jag stämmer om företeelsen, mig själv, andra, händelsen
Jag kan – inte	Jag närmar mig – Jag värjer mig	Jag begriper – något – lite – inte	Något har skett, jag kan gå vidare

Var ligger då transformationens överskridande dimension som värde? Jag har i tabell 5 implicerat olika val vid trösklarna. Den som gör valen är den lärande figuren genom ett personligt ställningstagande.

De fyra kolumnerna bygger på de tidsdimensioner som framlades i figur 13. En läsning från vänster till höger som sedan fångar tag i vänster på nytt i en kontinuerlig spiralrörelse ger en första bild av skeendet. En kompletterande bild ger en vertikal läsning. Ytterligare en annan infallsvinkel fås när man beaktar alla kreativa möjligheter inom kvadraterna. Eftersom skeendet är samtidigt och polyfont finns det ingen heltäckande läsning.

Det värde man själv ger sin kunskap inverkar direkt på lärandets möjlighet. Det värde som ges kulturellt inverkar på lärandets möjligheter både genom de sammanhang som skapas och understöds i samhället och den tidigare skapade kunskapsproduktion som hanteras.

Den kulturella plattformens specifika bidrag till förståelsen av lärohändelsen understryker det tänkande som baserar sig på de paradigmatiska lagren i det kontinuerliga och diskontinuerliga händelseförloppet (händelsen).

### 7.3 Samband mellan kunskap och lärande

I det här avsnittet lyfter jag fram samband mellan lärohändelsen som kunskapsproducerande process och kunskap som produkten av lärande. Först anger jag fyra samband mellan läsarna för att utreda samband mellan kunskap och lärande. I min tankestruktur har jag definierat förståelseramar kring problemet. Perspektivbytet har baserat sig på abduktiva pendlingar mellan när- och distansläsning. Jag nämner fyra utgångspunkter i pendlingen.

Därefter förknippar jag pendlingen med studiens nyckelmetaforer och kommer fram till fem huvudpunkter i mitt resonemang. I dem ingår en kommentar om ordet ”slutsats”.

Jag granskar min vägledande modell som redskap i studien. Eftersom jag med den haft ambitionen att identifiera samband mellan en aktör- och en strukturnivå i en tredje förståelseram fungerar den som modell i en granskning av de vetenskapliga kraven.

Till slut presenterar jag en konkluderande kunskapsfabel.

Samband mellan kunskap och lärande har jag i studien behandlat analogt med sambanden mellan text och kontext. I en pendling mellan när- och distansläsning framhåller jag:

- Samtidighet av synkrona och diakrona rörelser i transformationprocessen är granskad i närläsning och dryftad i distansläsning. Den lärandes narrativ (med dess undertext av värden) sammanförs i Bachtins begrepp kronotop (metaforisk läsning).
- De spridda intryck som sammanfogas till helheter av individen är hennes rekonstruktion och inte identisk med den helhetsbild en annan medverkande skapar, och den korresponderar inte med verkligheten ”sådan den är” utan är ett led i en kunskapsbildande process (inte linjära läsningar mellan förståelseplan).
- Kopplingen mellan figurens kontingenta handling (som den framkommit i närläsningen) och meningsskapande som ett existentiellt antagande bygger på en specifik rationalitet i läsningsunderlaget (en metaforisk läsning).
- Rationaliteten baserar sig på en logik i uppbyggnad av kunskap som går under namnet inre förståelseform och vars förankring hos mig är den estetiska rationaliteten.

*De fyra vägledande metaforerna förenar läsningarna.*

Det narrativas betydelse över tid skönjs i rekonstruktion och meningsskapande där det inte är bara individens egen historia som aktualiseras. Den kunskap som formats tidigare framstår hos individen som fabler (färdiga utsagor, kunskapskroppar, teorier, enskilda fakta). Samband uppstår i lärande mellan text och kontext.

I olika rum är skilda lärofabeler aktuella, och för den enskilde individen framstår berättelsen om vad kunskap är som en utgångspunkt för lärande. Samband uppstår mellan kontext och text i lärande.

Fabelns relation till tiden kan utläsas i läroplanstexten, hur den följer en bildningstradition och riktar sig mot de mål som är formulerade. Läroplanen är en skriftlig berättelse, uppbyggd enligt ett visst retoriskt mönster. Dess lager av text pekar hän mot ytterligare lager. Den verkar i händelsen i form av agenda. Samband mellan kontext och text uppstår i lärande.

Figuren med sin intrig och medverkan, sitt deltagande i sammanhang, sin kommunikativa beredskap, sitt utforskande handlande transformerar symboliskt material och konstruerar kunskap genom att skapa betydelse. Samband uppstår mellan text och kontext i lärande.

*Fem huvudpunkter i min argumentering:*

(1) För det första: Ett inre förhållande mellan lärande och kunskap förstås ur en pragmatisk kunskapsyn. Det är handlingen som verkar för att något skall bli, ett begripandets och gripandets ingripande. Själva förnimmelsen slår inte fast verklighetens innersta substans. Det "som är" varierar och förändras ständigt, det är dess särtecken. Antagandet om lärande som en premiss för kunskap bygger på förbindelsen, sambandet (flera potentiella men dock relationer) mellan process och produkt. Relationen uppfattas inte som linjär utan som en rörelse, en dialogisk dynamik.

Ett invändigt förhållande mellan den som lär sig och den värld det skapas kunskap om avdualiserar problemet med kunskapsrealism respektive relativism. Det bygger på att något förändrar sig och att detta något inte enbart är den lärande individens förståelse. Begripandet som överskrider och berikar förnimmelsen, den som redan ägt rum, förändrar också världen, uppgiften, materialet. Som Østerberg (1977, 7) skriver: "När vi försöker lösa en uppgift växer vi med denna men också uppgiften växer."

Det invändiga förhållandet mellan förnimmande och begripande konkretiserar det partikulära i kunskapsformen phronesis. Material som för individen först gestaltas som en helhet innan detaljer noteras, ordnas inte så att del läggs till del enligt en enda principiell ordning. Merleau-Pontys (1962) beskrivning av varseblivningen motiverar hur en böjlig linjal som medierande verktyg i lärande formar ett raster för att upptäckterna ska tas till vara och inte rensas ut innan de har "verkat". Det som individen förnimmer fungerar som ett läge för utforskande handling.

(2) För det andra: Mitt val att ta i bruk en hermeneutisk förståelseaspekt bottnar i en ambition att beskriva den dimension som går utanför den rationalitet som brukar kallas logos, d.v.s. myθος. Gränsdragningen är inte absolut och många skulle argumentera för att inte särskilja begreppen, något som jag inte går in på här. Jag har tidigare i studien framhållit att tolkning av symboler (den hermeneutiska förståelsen) är betjänt av ett kvalitativt hopp i det okända. Det redan kända analyseras medan syntetisering förutsätter ett kitt mellan de lösa fogarna. Mythos funktion träder i viss mån i kraft redan i den etnografiska fantasin.



För tolkning förutsätts ytterligare ett steg. Det kvalitativa hoppet (ickelinjär förbindelse) förknippar jag med den inre rationalitetsformen. Det innebär att inte utgå från *missförståndet* i tolkningsakten. Ödman (1997) lyfter fram missförståndet som det första steget i en hermeneutisk process. Genom en förklaringsakt (det analytiska tänkandet) kommer tolkningen på det sättet att basera sig på slutsatser med hjälp av *analytiskt tänkande*.

Tolkningsspektivet i studien skiljer sig från den hermeneutiska cirkeln i den bemärkelsen att slutsatser inte dras från ett plan till ett annat. Tolkning i betydelsen inre förståelseform rättar inte till missförståndet. Snarare fogar den samman delar som trådar i en levande väv. Tolkning förutsätter att den tolkande som i en estetisk process för en stund lägger åt sidan att vara ”in charge” och låter materialet tala (Thomsen 1996).<sup>114</sup>

Möjligheten att kombinera på andra sätt är ständigt närvarande. Den kontingen- sen omöjliggör inte berättelserna i sig utan den totaliserande berättelsen. Metafo- ren som dubbel och poetiskt laddad av betydelser anger inte gränserna för bety- delseskapandet. Den anger däremot grunden, det konkreta.

Den narrativa hermeneutik (Lieblich et al. 1998) som understryker att varje läs- ning redan är en tolkning är förenlig med den syn som Hammersley & Atkinson (1995) företräder i etnografisk forskning. Beskrivningsnivån är redan en kon- struktion och ”det naturalitiska” existerar inte längre.

(3) För det tredje: Det kan synas paradoxalt att ägna sig åt den redskapsmässiga dikotomisering som jag gjort, i min analys och i särskiljande av förståelseramar, i ett projekt som innehåller kritik av det dikotomiska kunskapsbegreppet.

Som jag uppfattar dikotomiseringars pragmatiska relevans förutsätts inte ett grundantagande om det binära tänkandet som något som kommer ”före” eller ”efter” det mimetisk-narrativa tänkandet eller som det enda alternativet inom paradigmiskt tänkande.<sup>115</sup>

Kritiken mot den dikotomisering som uttrycker ett linjärt utvändigt förhållande mellan entiteter, ett antingen – eller tänkande är central för att utvidga rationali- tets- och kunskapsbegreppen. Strukturell analys (i studien) uttrycker ingen vär- dering av poler utan ses som ett retoriskt verktyg i den semiotiska kodningen där syntagm och paradigm i språket abstraheras i den semiotiska fyrkantens fjärils- rörelse.

Horisontella och vertikala linjer anger formmässigt samtidiga synkrona villkor i lärande processer. Den semiotiska analysen pekar mot det sociokulturella per- spektivet i en studie som i fallstudien fokuserar det partikulära.

Innehållet, materialet tränger däremot över eller ”spjärnar emot” det systemiska eftersom det är levande människor som handlar. Konsekvensen av kampen mel-

---

<sup>114</sup> Jag har inte tagit upp estetisk reception i min referensram. I min beskrivning av det överskridande i förändringen har jag nämnt processerna perception och sedimentation som kompletterande funktioner.

<sup>115</sup> Se akt IV.

lan form och innehåll har jag läst som en dialektik, ett dialogiskt växelspel i tankestrukturen. Transformation har jag velat tydliggöra i närläsningen och i distansläsningen som skilda ingångar och exempel på aktiva poler i mellanrummet av samband.

(4) För det fjärde: Pragmatismens narrativa komponent<sup>116</sup> i mänsklig handling och erfarenhet har varit riktgivande när den överskridande dimensionen mellan det som låter sig beskrivas i struktur och det som beskrivs i rörelse har skiljts åt. Kroppsfenomenologiska antaganden om det situerade bär en narrativ komponent<sup>117</sup> som har erbjudit ett tolkningsspråk för överskridande skeende i nuet.

Det dolda i lärande har jag velat avmystifiera genom konkretisering. Också detta kan synas paradoxalt eftersom det poetiska språket i kroppsfenomenologin kan uppfattas som döljande. Möjligheten att avgränsa en del av en helhet för att få fram det partikulära ser jag som angeläget för att komma närmare den personliga dimensionen i lärande.

(5) För det femte. Den existentiella dimensionen i nyckelbegreppet metafor bygger på betydelseskapande som en mänsklig modalitet. Som övergripande redskap där metaforen pekar åt två håll inom samma begrepp<sup>118</sup> påminner den om en konkret och sinnlig verklighet som i olika sammanhang och av olika människor betecknas på olika sätt (språkets semiotiska funktion). Kunskap formas som en personlig berättelse.

Språkets retoriska funktion har en kritisk aspekt. Den utmanar människan att ta ansvar för sina handlingar. Ethos framstår som den resurs som markerar gränser för människans experimenterande verksamhet och oändliga fantasi. Kunskapsbildande är en kollektiv verksamhet som berör flera än dem som är involverade i själva händelsen.

Det är vettigt – ur perspektivet *lärande* – att särskilja vetande från tro och kunskap från okunskap (och att kategorisera i former för att bibehålla en fungerande begreppsapparat) men inte att tillsluta kunskap i en enda form.

### *En cirkulär förbindelse*

Relationen mellan lärande och personlig kunskap framstår som cirkulär. På grund av språkets otillräcklighet är begreppet problematiskt men avser inre, indirekta, nonlinjära förbindelser.

Tabell 6 visualiserar hur enskilda bidrag i den cirkulation och distribution, av utsagor som kommunikativt sprider argument på ett inramat fält, förenar lärande och kunskap.

---

<sup>116</sup> ”Det som är på gång”.

<sup>117</sup> Intentionalitetens och inkorporalitetens figuration i händelsetexten.

<sup>118</sup> Se kapitel 2.4.

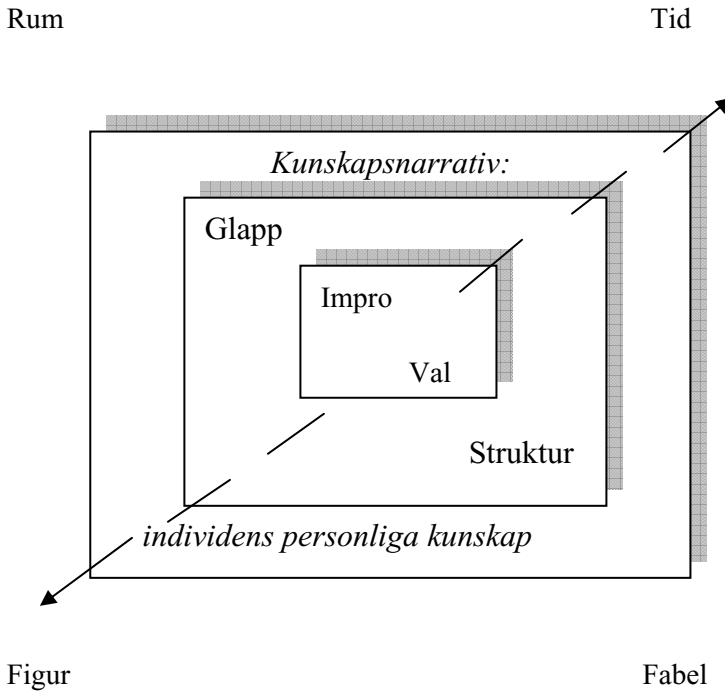
**Tabell 6.** Figurens bidrag i cirkulationen av värden.

<i>Före</i>	<i>Nu</i>	<i>Sedan</i>	<i>Sedan &gt;före</i>
Jag kommer att få en gåva/	Jag låter det hända/ jag kämpar emot/	Inget hände – allt hände/	Så här var det, så här är det och så här blir det/
Jag blir berövad en gåva/	Jag vågar ge utan att veta om jag får/	Jag blev berövad – Jag blev det inte/	Så här borde det inte få vara/
Jag utsätter mig för prövning/	Jag ger och tar/etc.	Jag har kunnat ge o. få – inte/	Så här får det vara/ så här ska det bli
Jag prövar mig fram/etc.		Jag har fått det att hända/etc.	

Pre- narrativet (*före*) som personlig intrig fungerar som grund för alternativa lösningar i händelseförloppet. Samtidiga intriger interagerar i situationen på något sätt (*nu*). När personerna som deltagit (medvetet och omedvetet) rekonstruerar den kollektiva händelsen är det fråga om att fortsättningsvis ge betydelse på basen av de personligt upplevda erfarenheterna (*sedan*).<sup>119</sup>

Vid varje tröskel bildas vägval i olika riktningar. Jag har angett förslag på skilda intriger som går olika vägar men ställningstagandena kan givetvis se annorlunda ut vilket jag markerat med ”etc.”.

<sup>119</sup> Det interpersonella som blir intrapsykiskt som Vygotskij 1978 uttryckte det.



**Figur 14.** Samband i lärande som text.

I figur 14 visualiserar jag konklusioner i de tre förståelseramar som sammanbinder berättelsen om lärande och personlig kunskap. Jag sammanfattar mina konklusioner som jag beskrivit i anslutning till figurens tre ramar.

Genom att fokusera det performativa i avgränsade lärohändelser, alltså situationsplanet, har jag kommit till följande slutsats.

Lärohändelsens transformation böljar mellan flödet, där saker och ting får hända och figuren är närvarande, förnimmande, tar emot, improviserar och de val hon måste göra vid gränstillstånden, trösklarna. Valen medvetandegör henne om de olika riktningarna som hon har att ta ställning till i förhållande till de produkter som hanteras.

För att kunna överskrida ett tidigare tillstånd ser figuren ut att behöva såväl en markerad gräns som öppningar i den struktur eller iscensättning som omger henne. Gränsstrukturen utmanar till ställningstaganden, i det aktuella fallet utifrån en agenda, pedagogiska mål och andra kontextuellt strukturella villkor.

Jag har dryftat lärande handling på basen av en pendling mellan empiriska data och den förutbestämda synvinkeln (den sociokulturella synen på lärande som

deltagande och kunskapsbildande i relation till kontextuella villkor). ”Improvisation” framträder som manifestation av den retoriska resursen *mythos* medan *val* hänger samman med *logos*, fast anknuten till *ethos* och *pathos*.

Ett kontextuellt villkor är t.ex. det utrymme som improvisation ges av sammanhangens villkor. Didaktiska avgöranden har redan skett när händelser tar vid. Medierande gränser och trösklar å ena sidan och en utvidgning av ett försnävat kunskapsbegrepp å den andra ställer jag inte i motsatsförhållande till varandra. Den dialektiska spänningen är analog med spänningen mellan tillit och kritik, mellan närhet och distans och mellan periferi och centrum.

I studien av kunskap som tecken på lärande processer framkommer hur en rörlig form som *phronesis* kan underlätta lärande genom fokus på det partikulära. Logiken i nonlinjära samband syns om tankeverktyg som den böjliga linjalen (Aristoteles begrepp för flexibel bedömning) ges ett värde. Jag ser det som relevant att betona fantasins koppling till vardagsverkligheten. På det sättet blir den en nödvändig resurs i läroprocesser också utanför konst- och färdighetsdomänerna.

I fallstudien har jag dragit slutsatser mellan det situationella planet och det kontextuella. Analytiska och syntetiska verktyg har tagits i bruk för den pendlingen. I en tredje läsning har jag resonerat kring personlig kunskap definierad som kunskap och som meningsskapande. Jag har tacklat frågeställningen med argument ur skilda diskurser, förenade i studiens läsart. Slutsatser har då dragits ”mellan” och inte ”från” ett plan linjärt till nästa.

Jag tar därför upp själva läsarten, formen för förståelse uttryckt i en vokabulär och en modell. Jag inleder min genomgång genom att presentera figur 9 i vilken jag visualiserar sambanden mellan de tre lagren av text.

Metaforen *fönster* speglar glaset mellan konkret handling och rapportering. Fokus ligger på performativa händelser lästa genom en estetisk lins. Analysmodellens kvadratiske form uppvisar en likhet med ett fönster där rutorna bildar rutor i fönstret.

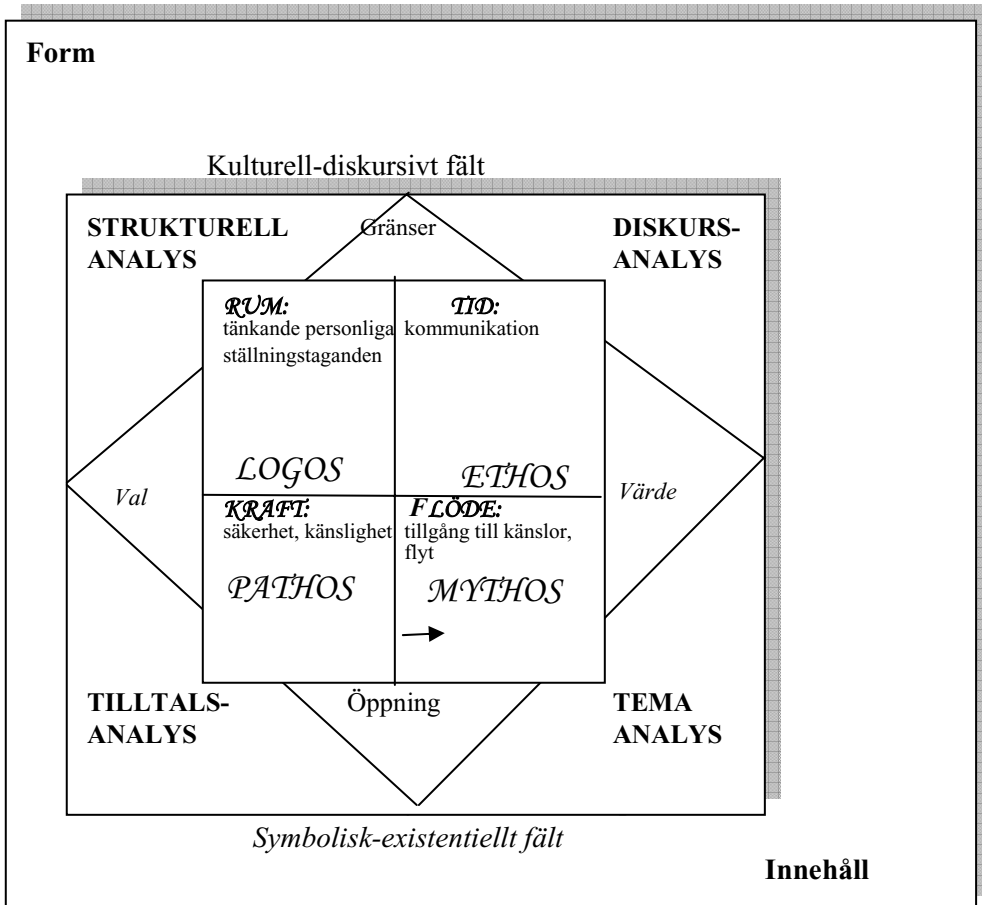
Elementen i det inre fönstret med dess fyra rutor pekar på de begrepp som har väglett den nära läsningen på det kroppslig-retoriska fältet. Den grå, större kvadraten anger dialoganalysens begrepp. Dess fyra varianter motsvarar de grundläggande metaforerna.

I det yttersta fönstret skönjs ett kulturell-diskursivt fältet *som* en symbolisk-existentiell arena. Samspelet form – innehåll bildar undertext i min läsning av lärande. ”Som” uppfattas som en fiktiv kategori. Pendlingen mellan läsningar har gjort det möjligt att antyda lärohändelsers kontextuella villkor i relation till fallstudien utan att jag har kontextualiserat de observerade händelserna.

En strukturell dimension hänförs teoretiskt till rummet och formen. Den diskursiva dimensionen till tidsfaktorn, tilltalet mellan människor till figurmetaforen och den tematiska till fabelmetaforen. Den anknyter till komponenten innehåll, den narrativa aspekten i studien.

RUM

TID



FIGUR

FABEL

**Figur 15.** Fönstret : Läsningens tredimensionella struktur.

I mellanrummen (kvadraten lagd på snedden) har jag lagt fyra begrepp som emanerat ur fallstudien. I dynamiken mellan gränser och öppning som är en strukturell beskrivning, agerar människan vars betydelskapande består av att göra val och att ge värde.

Begreppen rum, tid, kraft och flöde som Laban<sup>120</sup> förknippar med människans rörelseförmåga, kopplar jag metaforiskt till människans retoriska resurser.

<sup>120</sup> i Preston 1963, se kapitel 2.

Jag hänför logos till händelsens struktur i inre och yttre bemärkelse. Pathos beaktar engagemang som en känslighet, nödvändig för förnimmelse och en säkerhet, nödvändig för att våga göra val. Ethos formar de enskilda aktörernas trovärdighet i förhandlingen som en process under tid. Mythos aktualiseras i fantasi och improvisation.

I det följande granskar jag de skilda plattformarna som förståelsegrund. Jag ställer mig den fråga som jag gett i inledningen: Hur har mitt vägledande tankeredskap belyst lärande som text och ökat förståelsen för relationen mellan lärande och personlig kunskap?

#### 7.4 De tre förståelsesplanen

I det följande granskar jag de skilda plattformarna som förståelsegrund. Jag ställer mig den frågan som jag gett i inledningen: Hur har mitt vägledande tankeredskap belyst lärande som text och ökat förståelsen för relationen mellan lärande och personlig kunskap?

##### *Den situationella ramen som förståelsegrund*

Hur berättar figurernas muntliga och kroppsliga transformativa rörelser som de uppfattats och beskrivits av en betraktande blick om transformationrörelsen som ett uttryck för lärande? Jag återknyter till förförståelsen i ett exempel.

Det finns en konvention i drama, ett teatralt redskap, som kallas staty, frusen rörelse eller bild. En rörelse klipps av, en gest manifesteras eller ett uttryck tydliggörs genom att det avstannas. Den förtätning eller kondensering som därigenom sker kan klarlägga, förstärka eller på något annat sätt vara dramatiskt meningsfull.

Den här konventionen tolkar jag på två sätt. Dels genom att beakta rörelse och frusen rörelse i situationen (det aktuella förståelseplanet). Dels som ett samband mellan kunskap och lärande, vilket jag tar fram under nästa rubrik.

De ögonblick som liknar frusna rörelser i de undersökta lärohändelserna, är ofta reaktioner på handledarens replik som bryter en diskussion. Svaret, det ögonblickliga försvaret, är igenkännbart från skiftande lärosituationer. Man kan ana sig till inre repliker i det mellanrum som uppstår runt avbrottet. När man följer utvecklingen av kursen är det tydligt att de här störande replikerna fyller en medierande funktion.<sup>121</sup>

I mitt protokoll under tillfällena antecknade jag avbrott som kroppsligt förnimbara gränser av att skeendet stannade upp. När jag såg de bandade avsnitten gång efter annan fångade jag avbrottens effekt i tid. Hur de, genom sitt perspektivbyte, beredde marken för något annat än det som avtalades och som därigenom medverkade till transformationsprocessen. Man kan läsa det som en hjälp av mediering till den närmaste utvecklingszonen (Vygotskij 1978). Det som

---

<sup>121</sup> Vad som hade hänt om de inte uttalats kan givetvis inte diskuteras. Inte heller det om timingen hade varit en annan.

redan uttalats i diskussionen låg som underlag för handledarfunktionen, det fanns så att säga redan på scenen.

Andra exempel på frusna rörelser är den stillhet som rådde i rummet under presentationerna av stoff i grupp III. Studenterna med knappa två månader studier bakom sig var tysta när någon presenterar material. Stillheten påverkas av det ovana i situationen i sig (PBL- modellen) samt närvaro av en utomstående med kamera.

Det faktum att erfarenheten (enligt den syn som är företrädd i studien) inte har en början gör det speciellt intressant att synliggöra lärandets framträdelserformer. Det frusna markerar avbrott. De är nödvändiga för att förändra riktning. För långa avbrott inte bara i talströmmen utan i kroppslig aktivitet, skapar osäkerhet. Den kan försvåra förnimmandet, man blir så stilla att man ”varken ser eller hör”. Om man därtill bär med sig en tro på det försnabbade processernas effektivitet låter mellanrummet som avvaktan och stillastående.

Slutsatser i relation till de situationella handlingsfältet:

- *Den retoriska aspekten:* Den rörelse som kan kallas fabeln, den som skrivs från det första uttalade ordet och den första uttryckta gesten, genom processen fram till de avslutande orden och handlingarna skapar en text som läses av de medverkande under det att texten blir till. Fabeln i fabeln som jag uttryckt i ett motto för helhetsbilden av lärosituationen, den som skapar en berättelse om kunskap, kan ses som ett exempel på hur många narrativ som vävs kring ämnesstoff. Också i formella lärosituationer handlar lärande om mycket mera än det till ytan ”handlar om”.
- *Den kroppsliga aspekten:* Den muntliga förhandlingen som flyter, stannar upp, går trögt, har klara paralleller till den kroppsliga figurationen. De ackompanjerar varandra, men de attributerar inte varandra och en läsning av den ena rörelsen är inte identisk med den andra. Pathos som kroppslig grund manifesteras i deltagande mot centrum från periferin.
- *Den rumsliga aspekten:* Muntligt handlande i dialog fungerar som flyt i relationen mellan människor, som kraft i relation till material. Monolog kan uttrycka kraft men inte under en längre tid. Det polyfona klassrummet skapar förutsättningar för lärande. Scenen och mängden av röster är centrala komponenter i personlig kunskap.
- *Aspekter i interaktion:* Det rumsliga mönster som uppstår i mångfalden av röster i situationen konfigureras i situationen som förhandling (ett retoriskt mönster) och figuration (ett kroppsligt mönster)
- *Transformation:* Den dialektik som därmed uppstår i den dialogiska handlingen mellan den lärande och det stoff som finns tillhanda är den mellan improvisation, det ogrundade provandet å ena sidan och den reflektiva handlingen (eftertanke och omdöme) å den andra.



*Det kontextuella som en kulturell förståelseram*

I det följande vill jag belysa kunskapsbildande som jag baserar på kulturella tecken som de framkommit i den semiotiska analysen. Jag fokuserar på det material som cirkulerar i rummet (i den avgränsade händelsen) och speglar det mot uppfattningen att tecknen är laddade med värden. De har med andra ord en retorisk funktion.

Jag inleder med att överföra dramakonventionen ”stillbild” från det plan där jag uppfattat sambandet till den domän där jag önskar diskutera sambandet mellan lärande och kunskap.

- Det är möjligt att särskilja kunskap från lärande i lärohändelsen som man kan särskilja stillbilden från rörelsen.
- Den kunskap som redan existerar och som inte är begränsad till de enskilda bärarna är inte statisk. Den kan fungera som ett viloläge i det jag kallar stillbild för den lärande. Hon behöver fånga bilden i flykten för att kunna ta ställning till den. Kunskap som är, har varit rörlig i sitt tillblivande och blir rörlig i sin utveckling, kan stannas upp och forma element och utsnitt vilka avgränsas (inte en gång för alla etc.). För den lärande processen finns ”stillbilderna” av referentiell kunskap som potentiell kunskap (virtuell information) för henne att hantera.

Exemplet från teaterns domän aktualiserar de två positionerna i händelsen, ”ja” och ”nej”. Det är den senare som implicerar kritik och som avtvingar individen avgöranden, gör honom till betraktare men väcker hans aktivitet, får honom konfrontera handlingen som pågår, arbeta sig genom argument, drivas till insikter eftersom människan är föremål för undersökning.

Jag presenterar en cirkulär relation mellan kunskap och lärande genom de samband som har framkommit i min läsning. Den ger en schematisk bild av begreppet lärande där metaplanet (som en övergripande förståelse av det transformativa) kopplas till en aktuell lärosituation i en kontext.

**Tabell 7.** Läroprocess.

<i>&gt;då</i>	<i>nu</i>	<i>sedan</i>	<i>då</i>	<i>&gt;</i>
Pre-narrativ	Situationsfabel	Post-narrativ	Läroberättelse	
Intriger	Ta mening	Ge mening	Given mening	
Orientering	Deltagande	Reflektion	Personlig kunskap	
Intentionalitet	Närvaro i rum	Erfarenhet av rum	Riktning	
Förtrogenhet	Samhandling	Förståelse	Bildningsberättelser	

I tabell 7 har en cirkulär process lagts på linje. När tidsaxeln (från vänster till höger tillbaka till vänster) och fabeldimensionen möts i rummet (i Deweys terminologi: kontinuitet och interaktion) är transformationen för figuren den spiralrörelse för det som varit (det som hänt i det förflutna), det som är (skeendet i

händelsen), det som blir (när hon rekonstruerar), det som kunde vara (de slutsatser hon drar av skeendet i ljuset av andra skeenden, den önskan som uppstår, den kritik som växer, den framtidsorientering hon blir medveten om).

På sin läroväg ger människan mening åt de företeelser hon upplever. Ibland sker detta mer eller mindre omedvetet. Meningsskapandet i en formell lärosituation är enligt studien inte strukturellt annorlunda än i övrig livspraxis. Man kan jämföra meningsskapandet med det som Freire (1972) kallar att "benämna världen". Det dialogiska innefattar hos honom både en handlings- och en reflektionsdimension. Det kritiska uppdraget förutsätter bägge sidor.

Visualiseringen i tabell 7 klipper in en bestämd punkt i en rörelse och kallar den pre-narrativ. De otaliga berättelser individen ingått i kommer fram i hennes uppfattningar, hennes förberedelser, hennes förväntningar och hennes beredskap för den situation som följer. Tillsammans med andra formar hon den aktuella berättelsen och i ljuset av den ger hon den ytterligare en rekonstruktiv (mimetisk) betydelse i det jag kallar post-narrativ. Den läggs in i den större berättelsen som i sin tur förankrar något spår framom andra som sedan upprepas och som bildar hennes lärointrig som en aspekt i livsintrigen.

I själva situationen har hon den i ryggmärgen, ibland också på det medvetna planet, när hon agerar så meningsfullt som möjligt med beaktande av just hennes intrig. Den mening hon ger händelsen och sitt agerande ingår i en inre dialog med den intrig som är hennes. Det innebär både att benämna den och att ge den ett värde.

En förstärkning av den intrigen upplevs som betydelsefull för henne. Med den givna meningen i bakhuvudet (den levda kroppen som metafor) orienterar hon sig framåt. Hennes deltagande formas av den situationsförnimmelse hon är förmögen till just då. Hon kan rikta sig de övriga och till det stoff som är under behandling eller värja sig för alla motstridiga intryck och impulser. Hon kan söka stöd av andra eller följa en "ensam vandrares" intrig ute på scenen. Efteråt kan hon välja mellan att fundera över händelsen mer ytligt eller på djupet. I själva händelseförloppet reflekterar hon – som tidigare konstaterats – och kan därför – eller så inte – i själva situationen agera på nya sätt, välja andra riktningar, improvisera. Den reflektion som eftergår handling har distanseringens fördelar. Hon kan tänka "vad lära vi härav?" och justera sitt handlande i enlighet med den lärdomen. Hon kan på det sättet granska sina motiv och framtidsuppfattningar. Också den egna intrigen kan ifrågasättas.

Den personliga kunskap hon uppnått ligger som en resonansbotten i den intentionalitet som kroppsligt och muntligt leder henne vidare. Samtidiga processer i det rum där händelsen pågår erbjuder hela tiden nya mellanrum att ta ställning till. Närvaron skärper förnimmelserna och ger sådana erfarenheter som riktar hennes uppmärksamhet och handlande. Det energiöverskott som fokuserandet på det relevanta ger (enligt det persuasiva syftet) bäddar för potentiella insikter. Den förtrogenhet som så småningom uppstår möjliggör ett mindre perifert handlande. Att tillsammans handla och tänka, skapa en *pistis*, (vändpunkt, peripeti) här och nu ökar deltagarnas medvetenhet om transformationens trösklar. Förståelsen kan

då uttryckas i ord och därigenom klarläggas. De bildningsberättelser som föds under tid återspeglar sig som nya premisser i nya situationer.

Vid de ovan nämnda och övriga mellanrum i en lärosituation går rörelser åt flera håll. Något sker (i ett metaperspektiv) eftersom människor är närvarande och interagerar. Visualiseringen i kvadrater i figur 7 bygger på ramstrukturen och markerar ett otal trösklar mellan de punkter som benämns. Det cirkulära tar fasta på mellanrummet som potentiellt och sluter inte händelserna i en bestämd cirkel. Den är nonlinjär där textfragmenten hänger samman med föregående och efterföljande i ett meningsskapande narrativt perspektiv. Därigenom skapas en undertext för situationstexten som är närvarande i de mest vardagliga och små lärohändelser.

### *En metaforisk läsning*

Jag sammanfattar argumenten för att särskilja och förena tre förståelseramar med att relatera dem till begrepp och giltighet utifrån det pragmatiska kriteriet i tabell 8. I tabell 9 markerar jag gränsdragande och gränsöverskridande moment i den övergripande läsningen. Trösklar mellan vokabulärer markerar gräns och förenas i en gemensam vokabulär.

**Tabell 8.** Läsarter i relation till trovärdighet.

<b>Ram</b>	<b>Begrepp</b>	<b>Giltighet</b>
<i>Situationell ram</i>	Personlig kunskap	Narrativ sanning i min intrig och livsberättelse
<i>Kontextuell ram</i>	Kulturell, intersubjektiv överenskommelse	Pragmatisk sanning i gällande diskurs
<i>Metaram</i>	Narrativ kunskap	Retorisk sanning

Det finns inte en obruten linje mellan min egen berättelse om vad som är sant och den överenskommelse som görs av människor på basen av en mångfald berättelser. Det är sammanhanget som legitimerar vad som är giltigt i kunskaps-hänseende.

Det existentiella grundantagandet att människan söker mening i sina handlingar och resonemang är ett påstående som lyfter fram det utforskande handlandet men inte svaret på frågor som ställs. Skilda frågor ger olika svar eftersom själva frågan inte ställs på likartat sätt (Rorty 1997).

**Tabell 9.** Trösklar mellan vokabulärer.

Situationell ram	Kontextuell ram	Metaram
Enhet	Splittring	Rörelse
Faction	Fiktion/Verklighet	Genrer
Vara är handla	Vara / Handla	Modaliteter

I tabell 9 markerar jag trösklar mellan de tre ramarna som förståelsehorisonter sammankopplade med en viss vokabulär. Foucaults metafor, arkeologin, beskriver olika utrymmen för oenighet. Det har varit min utgångspunkt när jag gör jämförelsen.

I den förståelsen förflyttar man inte oenigheten till ett mera grundläggande plan; man definierar den plats där den äger rum genom att lokalisera divergensen (Eneroth 1987).

I forskningsprojektet har jag sett den övergripande läsorten, den estetiska, som en möjlighet att bibehålla divergens i en spegling som förenar olika former av kunskap i en gemensam förståelseform. Avsikten är därför att inte försöka upplösa det som framstår som motstridigt utan att bibehålla den metaforiska spänningen. Metaramens förslag bygger på ett sådant försök.

Det första exemplet på tröskel lokaliserar jag mellan situationell och kontextuell ram som gränsen från det sociala till det societala. Diskursen "vara" (ur det kroppsfenomenologiska perspektivet) övergår inte i "handla" (som ett pragmatiskt antagande utan tolkningskomponent). Tröskeln ur ett metaperspektiv innebär ett perspektivbyte för forskaren. På motsvarande sätt övergår inte "enhet" i "splittring". Sprickan i dikotomin mellan verklighet och fiktion utmanas.

Det andra exemplet, gränsen mellan det sociala till det existentiella utgör ingen paradigmatiske tröskel, här formar sig en spiral. Utmaningen ligger inte heller i verklighetens mångtydighet som den upplevs av den enskilda utan i relationen mellan "enhet" och "rörelse". Det som individen gestaltar till något enhetligt är däremot ingen kronologi av punkt som läggs till punkt. Rörelse som begrepp omfattar såväl enhet som splittring, såväl riktning framåt, bakåt som inåt, åt sidan. I mitt försök att inte upplösa oenighet kommer jag trots allt till enighet här.

Den tredje gränsen, den mellan det existentiella och det societala lokaliserar en tröskel kring dikotomisering som det binära uttrycket för mänskligt tänkande, baserat på splittring eller icke-dikotomisering, ett "både – och". Begreppen rörelse och faktion uttrycker inte sådana motstridigheter.

Det förenande semiotiska begreppet modalitet baserar sig på individens handling. Subjektets sätt att färga och ladda sitt tal med betydelse som Greimas lade fram ger en ny dimension åt tydandet av tecken (Tarasti 2004). De grundläggande modaliteterna, att vara och att handla, som särskiljs i vetenskapliga (moderna) diskurser uttrycker samtidigt i existentiellt hänseende.

Metaramen bär i sig en motstridighet. Som systemisk modell utgör den inget första, grundläggande plan eller en sista instans. Dess funktion är retorisk. Genom metaforens ”som” blir den avgörande frågan huruvida överskridande begrepp som t.ex. ”faktion” på ett övertygande sätt kan teoretiskt överbygga termerna ”verklighet” och ”fiktion”. Geertz (1980) begrepp handlar om ett skrivsätt, ett språkbruk. Paradigmatiskt förutsätts ett metabegrepp och det som framstår som en överskridande term är begreppet genre. Beroende på vilken genre den lärande opererar inom blir det aktuellt att särskilja det verkliga och det fiktiva. Det är sedan en annan fråga om man överför resonemanget till ett ontologiskt plan.

### ***Konkluderande berättelse***

Jag avslutar det här kapitlet med en konkluderande fabel med anknytning till de fyra grundmetaforer som väglett min läsning av lärande som text.

#### *I anslutning till metaforen kronotop (tid och rum)*

För vandraren på vägen är upplevelsen av varaktighet och kontinuitet en förutsättning för meningsskapande. Att ge betydelse är att ladda med värden, att låta värden cirkulera. För att förstå den utforskande hållningen och dess betydelse för kunskapsbildande är rekonstruktionen som ett vävande av trådar central.

Ricoeur (1993) betonar den historiska tiden. I skärningspunkten med människans minne aktiveras fantasin som fiktiva element som nygestaltar det förgångna. Det värderande elementet, resursen ethos, är utmärkande för narrationen.

Synkronitet och avbrott förknippas med den snuttifiering av tiden som försvårar meningsskapandet. Det är riktigt att avbrott försvårar värdeladdningen, och det är något som präglar hela vårt samhälle.

Ögonblicken av val utgör en rumslik aspekt av tid som kan göra människan medveten om samtidiga processer. Verkligheten som montage, snarare än epik, erbjuder förhandlingsarenor, mötesplatser. Det diskontinuerliga tänkandet erbjuder ett komplement till människans mimetisk-narrativa förmåga. Styrkan i polyfonin utgör ett centralt värde. Genom att bryta av den kontinuerliga processen (metaforiskt beskrivet) kan ”den andra” förhindra en individualistisk berättelse där andra röster tystas.

De polyfona rummet, där så mycken handling sker innan scenens verklighet blir individens berättelse, är en arena med potential att visa på alternativ.

#### *I anslutning till figurmetaforen*

Fallstudien påvisade att det är autentiska frågor som hjälper den lärande också i formella pedagogiska miljöer. Det kan synas självklart. Astrid Lindgren visade tydligt 1940-talets skolverklighet i ”Pippi Långstrump”, då Pippi blev så häpen när lärarinnan frågade sådant denna redan visste. Har vi kommit mycket längre idag? När lärande är lärarens professionella objekt uppkommer en uppsjö autentiska frågor.

I studien har jag fört fram det kroppslig-rumsliga handlandet som avgörande för den förnimmelse som igångsätter en process mot begripande.

Personlig kunskap förstås som en produkt där individers överskridande begripande formats i en kollektiv process (en dialogisk text). Processen har aktiverat utforskande resurser i människans repertoar i muntlig och kroppslig handling. Handlingar som personliga val och förmåga att förnimma och improvisera har uttryckts som att ”både ja och nej behövs i lärande”.

### *I anslutning till fabelmetaforen*

De dialektiska redskapen har didaktisk betydelse i kunskapskonstruktion. Ytterligheter kan tydliggöra fenomen i ljuset av varandra. Jag har lyft fram fantasi och improvisation som relevanta utforskande handlingar också i pedagogisk kontext. Tröskelmetaforen har blivit central (jfr. *limen*) för att förstå mönster i transformation i lärande.

Samband mellan kunskap och lärande har jag identifierat genom formkaraktäristika. Resonemanget är ett steg i en process där frågor som faller utanför den vägledande tankemodellen har lämnats utanför diskussionen. De samband som jag har noterat initierar ett resonemang.

1. Det som är vettigt, känns relevant och meningsfullt för individen är värt att bekräfta och stärka i utbildningssammanhang för att det är han/hon som tar mening i det personliga utrymmet genom ställningstaganden och utforskande – eller så inte. Det är genom att värdera det lilla (långsamma, obetydliga, på vägen ofta felaktiga och otillräckliga) som också något större föds.
2. Personlig kunskap (i sin fabel) tarvar däremot kritisk granskning innan val och ställningstagande på kontextuell nivå värderas av samfundet vara relevant eller inte. Den bedömningen är kontinuerlig och en ständig dialog gör den rationellt mångsidig, aldrig neutral. Ett ansvar och en utmaning också i utbildningsinstitutioner.
3. Området för meningsskapande aktualiseras utanför konstfältet är som ett stråk av det personligt berörbara i människans livsberättelse. Inom konstområdet förjupas området. Mythos utflykt i lärande stärker min syn på ”flera språk i en värld”.

En berättelse bland andra har presenterats.

## 8. Amplificatio

*Den mest grundläggande existentiella fråga människan ställer sig är "Hur hänger det ihop?"*

*(Per Olov Enqvist)*

I den femte aktens andra kapitel konkluderar jag projektet kring lärande som text. En confutatio <sup>122</sup> följer där jag sammanfattar studien och diskuterar den genom att ställa mig några kritiska frågor.

Före det har jag avslutningsvis knutit an till en bildningsdiskussion. Frågan om kunskapens värde är intimt sammankopplad till metaforerna rum, tid, figur och fabel. Diskussionen återknyter till studiens övergripande syfte och binder samman studiens resultat med de diskussionsfrågor som har varit angelägna för projektet.

### 8.1 Kunskaps värde och lärandets möjlighet

Grundantagandet, att allt lärande på något sätt handlar om att leva, kännetecknas av mångtydighet. De fyra metaforerna tid, rum, fabel och figur, vilka fungerat som referenspunkter i studien, har relevans på vardagliga och mer komplexa plan. Metaforen står för en retorisk figur av det bokstavliga och bildliga samtidigt. Bokstavligheten som inte förstås som ett neutralt korrespondensbegrepp utan som en hänvisning till något konkret har indikerat en närläsning av lärohändelsen. Som existentiellt villkor har jag sett människans kroppslighet och rumslighet som relevant eftersom hon står i dialog genom sin intersubjektivitet vilket inkluderar det inkorporala.

Ur studiens perspektiv framträder den levande handlingen som kunskapsformande genom sin karaktär av utforskande muntlighet och kroppslighet. Förändringar mellan förnimmande och begripande, mellan sökande av argument och finnande av sådana som kan omfattas av sammanhanget och samfundet, har samband. Förståelsen har uppfattats som potentiella, inre förbindelser mellan det partikulära och det generella, mellan erfarenhet och begrepp. Förbindelsen är inte identisk, inte direkt eller linjär.

Det kommer sannolikt alltid att finnas fenomen som är obegripliga för vetenskapen. Allting behöver inte människan heller veta eller kunna för att leva, av etiska, religiösa och estetiska skäl. Men vetandet är inget som för människan bort från livet (som så ofta tycks sägas). Personlig kunskap har ett värde i existentiellt hänseende i kraft av val och ställningstaganden.

Fokus i studien ligger vid lärande, och det är i kopplingen mellan lärande och kunskap som värdet av den personliga aspekten tydliggörs. Relationen mellan kunskap och lärande har problematiserats och anknutits till kunskapens och förståelsens former. Nedan presenterar jag förhållandet, som det framkommer i

---

<sup>122</sup>Motargument (Hägg 2002, 230). Jag har i argumenteringen lyft fram olika ståndpunkter. Här gäller det en granskning av tillförlitlighet och trovärdighet.

ljuset av studien, i påstående. Jag låter slutsatsen i ett påstående bilda rubrik för nästa och följer på så sätt en narrativ stilart.

*Påstående: produkten av lärande kallas kunskap*

Jag inleder med en argumentering kring värdet av att kalla produkten av sitt lärande för kunskap. Den reduktiva synen på kunskap som enbart episteme i snäv bemärkelse har skapat otillgänglighet för potentiellt lärande. Uppfattningen om vilket vetande som innefattas i episteme är inte entydigt. Att kalla det osäkra och föränderliga i vetande och kunnande för något annat kan vara ändamålsenligt ur flera synvinklar. Den syn som är företrädd i studien är dock den att produkten av lärande under beteckningen kunskap är pedagogiskt relevant. För detta argumenterar jag.

Jag har lyft fram kopplingen mellan det handlande subjektet och den kunskap som genereras i handlingar ur två synvinklar:

- Den pragmatiska aspekten: jag kan det jag lärt mig.
- Den meningsskapande aspekten: jag lär det som betyder något för mig.<sup>123</sup>

Exempel på den meningsskapande aspekten förankrar den i det vardagliga (och på inget sätt märkvärdiga skeendet) som det handlar om när saker och ting faller på plats, när man hittar samband.

Var ligger då värdet för individen att kalla lärofrukterna kunskap? Jag söker svar på frågan i klassrummens värld och återknyter till de pedagogiska frågeställningarna.

I klassrummens värld förekommer implicita påståenden, kunskapsfabler och myter om kunskap och lärande. Ett av dem är *ju snabbare jag kan något dess bättre*. Den här inställningen kan hänga ihop med inlärningsstil och personlighet, men den förklaringen ser inte ut att räcka till.

Kopplingen mellan lärande och kunskap uppfattas ofta i skolkonventionen som om *att lära sig* inte är lika värdefullt som *att kunna*. De traditioner för skola och utbildning som ligger bakom den här hållningen diskuteras inte i studien. Jag har nämnt ett av verktygen i skola och utbildning: läroplanen. Målinriktningen i den läroplansretorik som utgår från att resultaten ska kunna definieras som produkter, om inte mätbara så åtminstone avgränsade entiteter av substans, säger väldigt lite om lärande. Betoningen av ett kunnande (hantering av kunskap) säger däremot betydligt mera.

I klassrummens värld är frågorna *Vad är kunskap? Vad är kunskapen värd? Vad betyder kunskap för mig?* dagligen förekommande, vardagliga företeelser. Med det menar jag inte att frågorna uttalas eller att de lärande alltid är medvetna om dem. Som underliggande tankemönster i lärosituationer spelar de en avsevärd roll i läroprocesserna. Om de implicita svaren på frågorna är *det som står i boken, vad jag får för vitsord, har ingen aning*, är den personliga aspekten fjärran. Så är

---

<sup>123</sup> Det har ett värde, berör mig, vägleder mig, känns vettigt.



det givetvis inte man svarar i dagens skola och utbildning, men orden står för ett scenario som också kan förekomma.

Betydelseskapande som att ta mening i det personliga området är strukturellt visualiserat detta att ge något ett värde. Fjärilsrörelsen i den semiotiska fyrkanten visar en böljande logik i transformationen. Cirkulation av värden i ett kommunikativt sammanhang förutsätter personliga bidrag.

De mål som uppställs i den utbildningskontext där jag gjort min empiriska undersökning kan inte uppnås utan en läroprocess eftersom de är processinriktade. Detta kan leda till en paradoxal situation för den lärande individen om hon har socialiserats i ett linjärt tänkande. Hon kan omöjligen uppnå målet genast. Utan reflektion uppnår hon inte förståelse och utan ett resonemang där olika aspekter tas upp för överväganden uppnår hon inte förtrogenhet.

Kunskaps värde hänger intimt ihop med värderingen av läroprocessen: synen på dess nödvändighet, dess karaktär av premiss för en kunskap man har tillgång till. Tillgång till kunskap kräver en tillägnande rörelse. Att gå över trösklar, att välja att bearbeta det potentiella till personlig kunskap, kräver något av individen. Processen är inte lätt, inte alltid behaglig, går sällan av sig själv och den är inte fri från prestationskrav i utbildningssammanhang. Det är en process som individen kan ha intrigmässiga skäl att vilja undvika.

Biesta (2004) kallar undervisning för ”våld under ansvar” med tanke på kraven och villkoren som inte är – eller behöver vara – frivilliga. Med tanke på det totaliserande i mycken pedagogisk ansats är uttrycket ”transcendentalt våld” värt att begrunda. I studiens fokus ligger den lärande dimensionen som livspraxis vilket avproblematiserar den pedagogiska paradoxen i det här resonemanget.

Biesta (2004) uttrycker en dialogisk syn på lärande, d.v.s. det ”fråga-svar-samtal”, liksom det estetiska perspektiv jag i studien hämtat för att belysa den lärande processen.<sup>124</sup> Själv skulle jag, utgående från just det perspektivet, lyfta fram andra vokabulärer än våld för den epistemiska akten. Jag ska ge en motivering.

Valet att gå över gränsen, tröskeln till det man inte ännu vet och kan, görs inte alltid helt medvetet. Situationen som ett liminalt tillstånd kan väcka personens iver och nyfikenhet. Den kan likaså väcka obehagliga minnen och rädsla för det okända, också där yrkesskicklig mediering erbjuds. Då *känns* det brutalt och liknelsen med våld dyker upp.

Pragmatiskt sett är det ”hur det sedan blir” som avgör huruvida det är beskrivande att karaktärisera undervisningssituationen som tvingande eller lockande. Nådde individen insikter? Blev något mer tillgängligt, föll något på plats? Fanns där tid för improvisation? Var det möjligt att förhandla också i deliberativt hänsesende? Fanns det tillit till det kreativa materialet genom att felsägningar och misstag gavs ett processvärde? Var sammanhanget polyfont eller styrt av t.ex. en lärarröst eller av ”djungelns lag”?

---

<sup>124</sup> Se kapitel 2.

Som empiriskt resultat har jag kommit till att det val som måste göras för att transformation ska ske, är individens personliga ställningstagande. Hon kan välja att det inte är lönt att stiga över de trösklar som är höga, svåra, motiga. Om hon väljer att gå in i den processen, med kraft från övriga deltagare och därmed uppnår sin proximala zon, kan det svårligen uppfattas som något som sker mot hennes vilja. Inte kan det heller uppfattas, som det traditionellt har gjorts, som hennes ensak.

Genom den polyfona förbindelsen mellan flera röster möjliggörs den kritiska granskning som är ett kriterium för att kunskapen ska giltig- (eller ogiltig-) förklaras.

Den väv av relationer, av levande ord och kroppslig intentionalitet, av motstridiga motiv i mellanrummen, synliggör människor i deras individualitet. Mobiliseringen av tal och handlande framkallar meningsfulla berättelser. (Arendt 1998)

Det är ett särtecken också i pedagogiska sammanhang att människan kommer fram där andra människor befinner sig vilka hon kan möta. Om hon i sin process kommer närmare besluten och insikterna från sin position av perifert utanförskap, får hon känna delaktighet.

Pathos hjälper henne att ge ett värde åt nuet och de aktuella handlingarna. I efterskott när hon rekonstruerar och skapar mening av det skedda formar hon sin förhandsinställning, vilket har betydelse vid följande tröskel i nästa situation.

I efterhand kan dessa trösklar uppfattas som möjligheter hon annars aldrig hade lagt märke till eller vågat sig över. Men om allt detta besvär aldrig värdesätts av legitimerande instanser, om engagemang uppfattas som onödig tidsanvändning förblir kunskap svår att hantera och lärande kan kännas betydelselöst.

*Påstående: värderingen av läroprocessen ger den personliga kunskapen värde*

“Intellectual commitment is a responsible decision” (Polanyi 1978, 65) Kunskaps värde har jag ställt i relation till en (upp)värdering av den personliga aspekten. Så länge färdigheten att mappa papper inte anses vara något speciellt, tvåans tabell inte är mycket värd i jämförelse med nians, turistvokabulären ses som en värdelös språkkunskap etc., är det som om uppmuntran till deltagandet i läroprocesser med svårare och mer komplicerade problem också uteblev.

Motsatsen till det absoluta kunskapsbegreppet behöver som tidigare framkommit inte vara ett relativt. Själva dikotomiseringen här är ofta ett utslag för den linjära rationalitet som utestänger process och förändring.

De dialogiska handlingar som har synliggjorts är interaktiva och förståelsen intersubjektiv så att rummet, som sammanhanget, kulturen, blir bärare av kunskap. Ju mer process, dess mer produkt i rummet som flere kan ta del av. Distribuerad kunskap är inte dold. Ju mer den hanteras och tacklas av deltagare, dess mer finns den till förfogande för flera bärare.

Enligt studiens grundantagande har lärande alltid något med livet att göra. Den performativa komponenten berättar om dess framträdelseformer. Den lärande går inte (metaforiskt uttryckt) över den tunga backen, den svåröverstigliga trös-

keln, om det inte är någon mening med det (för honom eller henne, för kontexten). Lärande kan förvisso kännas lätt som en dans, men stundtals, inte ständigt. Smärtpunkter behövs. Möjligheten för de lärande att ta i bruk sin förmåga, sitt engagemang och att öppet förhandla med andra, är något som man i den pedagogiska verksamhetsmiljön kan erbjuda i iscensättningen och uppmuntra i situationen.

Det innebär att en atmosfär av felsökande och känslan som många i elevroll går och bär av att ”ingenting är tillräckligt” kunde förändras till iver. För utforskande behövs misstag.

*Påstående: situerad och kontextuell kunskap utvidgar begreppet kunskap*

Om man antar att all kunskap är situerad och kontextuell blir den reducerad till vissa praktiker och gemenskaper, skriver Gustavsson, B. (2000). Lärandets situering har kritiserats som en begränsning som skulle omöjliggöra transfer och distribuering. Eftersom arbetet idag för människor innebär manipulering av symboler har man sett betydelsen av abstrakt tänkande, och detta skulle vara omöjligt gå att förena med situering av kunskap (Tynjälä 1999).

I studien har jag, främst med referens till kretsen kring Lave & Wenger (1991; 1996), förfäktat den ståndpunkten där ett teoretiskt material som episteme blir en del av ett praktiskt material när formen utsätts för personlig hantering, d.v.s. lärande.

Det komplexa och icke-reducerande i relationen mellan kunskap och lärande är en frågeställning som placerar sig mellan det situerade och det kontextuella. Praktiska problem uppstår om man i pedagogiska sammanhang låter kunskap och lärande sammansmälta utan att ifrågasätta förbindelsen.

I min argumentering är två fenomen centrala. För det första begreppens metaforiska funktion. Särskiljande mellan lärande och kunskap ser jag som ett redskap, inte för att lösa upp förbindelserna utan för att betrakta dem. Rationalitetsbegreppet vägleder mig i den granskningen.

För det andra fantasins verklighetsanknytning. Det abstrakta tänkandet ses inte som okroppsligt eller orumsligt. Det är snarare de dimensionerna som möjliggör överskridande tankeverksamhet.

Teorier och doktriner, liksom färdigheter och värderingar tar sig form genom processer. Kunskap som hänförd till en reduktiv tolkning av episteme gör insikt i sakförhållanden som antingen falsk eller sann.<sup>125</sup> Utrymmet försnåvas för lärande genom att endast två alternativ erbjuds, vilka utesluter varandra.

På vilket sätt tänjer mångfalden av alternativ själva kunskapsbegreppet?

Den verksamhet (de handlingar) som var förknippad med phronesis under antiken gällde i hög grad samtalets handling, precis som idag. Uppfattningen om phronesis som en värdefull form av kunskap stiger fram, speciellt för det pro-

---

<sup>125</sup> Jämför Fafner 1988.

blembaserade socialpedagogiska sammanhang där empirin är gjord. Det situerade draget i förhandling och konstruktion möjliggör flera anbud. Som ovan nämndes är det inte enbart frågor som sprids på det sättet utan också (de presumtiva men granskade) svaren. I det polyfona rummet skapas dialogisk text. Det innebär att presumtiva svar cirkulerar.

Lärandets kännetecken som accentueras i situationen, den kroppslig – rumsliga närvaron, kan inte motsvaras av en diskussion *om* och *kring*, det är där. Därigenom utmanas den etiska dimensionen i phronesis och ställningstaganden frammanas.

*Påstående: lärandets möjlighet ligger i mellanrummet*

I det föregående kapitlet fick mellanrummet sin beskrivning som den läropotential som skapas i det dialogiska (klass)rummet. Under den här rubriken vill jag förankra frågan om kunskaps värde i relation till lärande som det dialogiska perspektivets etiska komponent. Den hör hemma i mellanrummet som ett möte mellan människor men också i mötet mellan påstående och syner på kunskap.

Platsen som delas av människor ägs av ingen. Fältet för förhandling förutsätter deltagande vilket öppnar det för möjligheter, för alternativa val. Den polyfona världen av flera röster ger utrymme för ett samtal om värdet i påstående, utsagor och argument som flera människor deltar i, vilket gör granskningen mer mångsidig.

Utgående från det empiriska materialet kan mellanrummen i en människans dialoger fungera som aktanter i transformationen. Ett ”nej” kan föra bort från ett flyt och bilda en tröskel till en ny vändning. Avbrotten kan också få diskussionen att stagnera. Den situationella nivån har en motsvarighet i ett metateoretiskt resonemang. En kritisk ansats är nödvändig för att begripa det som är obegripligt och främmande, medan en tillit till världen som plattform behövs för att ta steget till närmare utforskning. Grundtilliten innefattar att acceptera det som är för handen (d.v.s. *att* det är för handen) för att en förändring ska vara möjlig.

I Levinas (1996) etik framstår uppluckringen av det absoluta i kunskapssyn som en väg till individuellt ansvar. Ur den lärande synvinkeln är det av centralt värde att saker och ting inte fastställs en gång för alla men att inte vilket argument som helst är giltigt. För att ha något att förhandla om behöver det finnas förslag att hantera.

*Påstående: kunskap och lärande är varandras premisser*

Begreppet ”spänning vid gränsen” hos Clandinin & Connelly (2000) och Bachtins (1988) ”tröskel” vägleder mig när jag lokaliserar det inre sambandet mellan begrepp ur olika kategori.

Legitimeringsproblematiken, som en fråga för förhandling och ständig granskning, formar nonlinjära samband mellan lärande i nuet och kunskap som kulturellt begrepp. Personlig kunskap har i förförståelsen markerat en förbindelse mellan lagren av text. Att skapa betydelse och ta mening griper igenom det indi-

viduella lärandet i sin produktion av artefakter, representationer och symboliskt material av lärande handlingar.

Foucault (1994) underströk i sin arkeologi att människokunskapen behöver ta ställning till vad som är icke-kunskap. Den här gränsen är inte absolut, den är föränderlig, den är kontextuell och lokalisierbar. Jag vill ta fram legitimeringsfrågan som en sådan spänning vid gränsen. En uppluckring av ett statistiskt och snävt kunskapsbegrepp ses i studien som nödvändig, men kunskapsbildande betjänas inte av en sådan uppfattning där ”allt är kunskap”.

En av farorna med att inget utesluts ur kunskapsbegreppet är att andra former av mänsklig aktivitet kunde bli förlagda i bakgrunden för att vi lever i ett kunskaps-samhälle. Den lärande aspekten är inte den enda värdefulla, bara för att den kan appliceras på livets mångskiftande former. Konst och lek är transformativa, för människans mänsklighet konstituerande former för handling där den lärande aspekten är en av flera synvinklar. I den här studien är det däremot den lärande dimensionen som står i fokus. Synen på kunskap som förbunden med värden och aldrig neutral implicerar inte en sådan syn på det mänskliga som exkluderar det som inte är kunskap ur det som är värdefullt. Vari ligger då gränserna till det som inte kan definieras som kunskap? Jag svarar med att först nämna sådant som inte avgränsar okunskap. Avskiljandet av hantverk och konstnärlig gestaltning, eller av värden och engagemang från kunskapsbegreppet ligger utanför studiens epistemologi.

Svaret på den frågan om legitimitet och gränsen mellan kunskap och okunskap, är att den inte kan fastställas en gång för alla. Centralt är att den fastställs kontextuellt, kulturellt, om och om igen. Den gränsdragningen är inte absolut, den är föränderlig, den är ett kontinuerligt uppdrag.

Man kan se förhandlingen som en pedagogisk räddning. Det blir inte fråga om att svara på det absoluta kunskapsidealets krav på oföränderliga utsagor men att ta ställning till kunskapsteoretiska frågeställningar, där sammanhangen formulerar sina kriterier.

### *Också för bildning behövs lärande*

Bildning kan förstås som en potential som växer med den personliga aspekten i kunskap.<sup>126</sup> Då framstår två kvaliteter som betydelsefulla. Den ena utgörs av kontinuitetsaspekten Den andra är det kulturella godset som ett gemensamt, distribuerat, socialt kapital.

Bildning är en långsam process. Individen blir medveten om sin personliga kunskap när hon kan ta fram den som argument, har en repertoar av alternativ, förmår reflektera över dem. Hon blir kunskapens bärare genom att ta den i bruk. Jag ska orda något om skillnaden mellan bildning och personlig kunskap.

I studien har den fronetiska formen framträtt som nära de kunskapsverktyg som behövs för att göra stoff tillgängligt. Det är likaså nära bildningsbegreppet.

---

<sup>126</sup> Den process som formar människan och det kulturella gods som hon förvärvar sig” (von Wright 1978,171).

Värderingen av läroprocessen har lyfts fram som betydelsefull för uppnåendet av personlig kunskap. Den personliga aspekten framträder som bildande, i sin klassiska betydelse karaktärsdanande för individen, med avseende på huvudets, hjärtats och handens bildning. Omdömet och en etisk hållning uttrycker bildning i relation till en handlingsberedskap.

Thavenius (1999) lyfter fram såväl mellanrumsmetaforen som den aktiva bearbetning från individens sida som förutsatts för att bildning ska uppnås. Den står inte för något man har en gång för alla utan är en pågående process. Mycket vetande i världen går förlorat genom att kanoniserats och tas för givet. Därmed urladdas dess kraft. Annat vetande går förlorat för att ingen frågar efter det. Det förkastas utan att tas till prövning.

Ett antingen – eller-tänkande i kunskapsfrågor leder ofta till en maktkamp mellan olika intressen. Begreppet bildning tidsbestäms då till det förgångna och begreppet kompetens betecknar man med tidstämpeln framtid. Den tredje tidsaspekten nuet som präglar pedagogisk verksamhet med sin obestämlighet och mångtydighet, har som nämnts i början av studien, diskuterats mera som ett störande element än som en grund för lärande.

Ett modernt bildningsbegrepp finns i den hermeneutiska filosofin där den klassiska bildningstanken fått sin nutida form. Människan förstår den verklighet som hon lever och handlar i utgående från det som är bekant för henne. Det är det bekanta som hjälper henne att förstå det obekanta (Gustavsson, B. 2002, 4).

Vad är det då som är det bekanta för den lärande? Jo, det hon redan vet, hennes tillgängliga (personliga) kunskap. Om kunskapsbegreppet har status av statisk form är det, det som är den bekanta fabeln, för den lärande. Om det som individen lär sig på annat sätt än sittande, läsande, lyssnande, inte kallas kunskap förlorar man ett flertal redskap att göra det svårtillgängliga åtkomligt.

Andersson vill med Bergendals ord (1985) återupprätta bildningsbegreppet som hemmahörande i de sammanhang och processer som människan ingår i och där hennes kunskap formas ”i skärningspunkten mellan min livsvandring och de traditioner jag möter, går in i, föds in i – därav kunskapens på en gång individuella och kollektiva karaktär”. (Andersson 1989; 1993, 54)

Vad är då skillnaden? Bildning syns i praktiken på längre sikt (nutidens ”polis”). Värderingen utgår från följder. ”Den andre” blir huvudperson, inte den lärande.

Gränsdragningen är inte absolut men skillnaden är det längre tidsperspektivet med en förskjutning från lärandets situering till sammanhanget. Bildning som frukterna av en längre, kontinuerlig process i människans interaktion med omvärlden betonar den lärande dimensionens interaktion med livets övriga aspekter.

Dramapedagogikens bildningsfunktion accentuerar skärningspunkter mellan konstens icke-diskursiva diskurs, lärande som deltagande i kulturell kunskapsproduktion och människan som meningsskapare.

I dagens samhälle framstår bildningsfrågan sammankopplad med ett kritiskt uppdrag. En reflektiv medvetenhet leder in den lärande på frågor som inte enbart berör honom eller henne utan ett större sammanhang.

*Ett estetiskt språkbruk belyser lärande som text*

Jag har i studien utgått från att lärande låter sig belysas i ett metaforiskt språkbruk. Definitionen av det begreppet som intentionellt har lett in mig på kontrasten och konfrontationen i mellanrummet. Problemet har gestaltats som frågor till skilda loci. Jag har anammat en hållning där jag växlar mellan närhet och distans (vilket hör till alla forskningsprocesser men som jag har markerat). De fyra metaforerna har laddats i ett estetiskt språkbruk och fungerat som vägledande i läsningen.

Hållningen kan jämföras med dramapedagogisk praxis. En princip som brukar följas är att ett känsligt, ”nära” tema, behandlas med distans (formmässig) och ett distanserat laddas det med engagemang. Jag ska ge två exempel.

Distansering i fiktion möjliggör att den grupp som arbetar med temat får frågeställningar tydliggjorda. Konventionen kan man hänföra till Moreno och psykodramat (se Rasmussen 1991). Om en grupp har ett abstrakt tema att tackla, ett begrepp att utreda, kan en kroppslig gestaltning (en image) vara ett närmelsesätt. I medvetandegörande syfte är konventionen igenkännbar hos t.ex. Boal (1979).

Metaforers dubbla karaktär har varit vägledande i begreppsförståelsen. Antagandet att det som är konkret, sinnlig verklighet inte försvinner i begreppen är grundläggande.

Genom att koppla de olika synvinklarna på lärande som text har jag velat öppna upp problem av konkret och generell art (Flyvbjerg 2000). Kopplingen, metaforiskt likt ett mellanrum i den dramapedagogiska diskursen, uttrycker jag i den tredimensionella tankestrukturen.

Där står de skilda synvinklarna inte för samma sak. Skulle de göra det, behövdes inget perspektivmöte. Jag hämtar argument ur den ”difference” som för mig syns i teaterkonsten: som fysisk till sin struktur (och inte logocentrisk), en konstform som bygger på denna närvaro, specifikt den kroppsliga ”här och nu i denna stund och sedan aldrig mera” som gäller de performativa konsterna.

Det estetiska språket som ett annat språkbruk för att beskriva den gemensamma världen har fördelar och nackdelar. Förankringen i dramapedagogisk teori och praxis har:

- Öppnat ögonen för de performativa aspekterna i lärohändelser
- Fungerat som referens för metaforers dubbelhet
- Erbjudit en diskurs för det dialogiska som mellanrum
- Ställt till förfogande en repertoar av teatrala begrepp för närhet och distans
- Stärkt en nyfiken attityd till paradoxen och det motsägelsefulla för utforskande handling

- Byggt på en teoretisk grund för estetiskt betydelskapande
- Format en resonansbotten för hur det vardagliga och enkla laddas med existentiellt värde av människor
- Visat en historiskt sett lång tradition av att kropp och tanke och rum hänger samman, både som lokalisering och scen för möten, allt från rit och kult till rörelsen som grundläggande för såväl ”vara” som ”handla”
- Kopplat estetiska dimensioner i lärosituationer till det kroppslig-rumslig-retoriska betydelskapandet för att avmystifiera händelseförlopp och konkretisera nyanser utan att generalisera dem
- Utgått från det konkreta, något som ofta lämnats obeaktat i pedagogisk diskussion och som jag har sett som en kroppslig, rumslig och retorisk bas i lärandets text.

Nackdelarna hänger samman med avsaknaden av en bredare allmän förståelse för att en genre i utveckling bär på en kunskapsbas. Varje forskningsprojekt inom området har haft en explorativ och utstakande funktion. Språkbruket kan därför utesluta läsare. Svårigheten för en ”oinvigd” att relatera till läsarten gör resultaten av studien mindre tydliga.

Den impressionistiska stilarten är inte legio bland mina kolleger inom dramaområdet utan en bland många alternativ. Det som en fiktiv övergripande syn, en dubbelhetens filosofi, har kunnat bidra med, för att öka förståelsen för lärande, kan sammanfattas i följande punkter: Det teatrala som handlingsteori, den estetiska rationaliteten, den dramapedagogiska verksamhetsprincipen, fiktionen som ett lån från konstparadigmet.

En paradox i teater är att man genom ett medvetet val av konstnärliga, fiktiva medel, skapar verkliga upplevelser. För en publik betyder inte det autentiska ”det jag ser är verkligheten som den är” utan snarare ”det som jag upplever och berörs av är verkligt”. Min pedagogiska läsning av den paradoxen bygger på något som kunde kallas en dubbelhetens filosofi. Den är relevant för lärande som också bygger på en motsvarande paradox.

Det teatrala som handlingsteori manifesterar den praktiska och performativa sidan av en tanke eller ett ord. Det performativa som fokuserats i studien karaktäriseras av metaforisk dubbelhet. Å ena sidan impliceras performance som konstform, å den andra att den konstformen står för ett lokaliseringsprojekt där människan ”är” genom att hon ”handlar”.

Fantasin kan tas i bruk för att identifiera frågeställningar genom förnimmelse, lika väl som för att hitta samband mellan komplicerade faktorer. Med dess hjälp kan människan uttrycka visioner och leva sig in i historien. Jag har betonat den förmågan för att den traditionellt getts ringa värde i utbildning.

De dramapedagogiska verksamhetsprinciperna, leken i mellanrummen, synliggör det kroppslig-rumsliga och muntligt utforskande i mänskligt begripliggörande. Den kroppsliga dimensionen av intelligensen berör människans pathos men också hennes fokuseringsförmåga i logos och ethos. Som exempel på hur mythos tränger sig in i den mest ordnade verkligheten ser jag dels de oförutsäg-



bara inslagen i lärohändelsen, dels improvisationens betydelse för transformation.

Det fiktiva svaret på ett kunskapsspörsmål kan vara ”det alternativa svaret” men också ”inget svar”, ”svaret på en helt annan fråga” eller ”själva frågan”. Den här typen av resonemang kan bli angelägna i kunskapsproduktion eftersom människan inte har svar på många av sina centrala frågor. Det är ändå viktigt att hålla i minnet att ett fiktion är ett lån från konstparadigmet.

Mellanrummet mellan de två paradigmen, konstens och vetenskapens, har lyfts fram ur en specifik funktion, den metaforiska. Förståelsen av ordet metafor är likaså dubbel. Dess ena pol har jag förknippat med människans existentiella frågeställningar, hennes meningsskapande. Den skiftande mångfalden och dess poetiska element låter sig inte avtäckas men den här sidan av mänsklig verksamhet har ur studiens syfte varit nödvändig att tangeras. Utan berörbarheten av ”livet” ser det ut som om inte lärande sker.

Ordet metafor har sin andra pol i det retoriska. Eftersom formen för uttryck förstås som en del av detsamma, är språkdräkten inte en kappa som går att klä av. När man betraktar linjen från metaforers öppenhet till begreppens slutenhet som historiskt och kulturellt formad framstår det obeständiga och icke-absoluta som den tvetydiga grund där kunskap konstrueras. Samtidigt har orden en oerhörd kraft att påverka och att ladda med betydelser. Språkets förmåga att distansera är central för att människan ska kunna särskilja och därigenom kritiskt granska. Förändring förutsätter den här inre och yttre förhandlingen som inte nödvändigtvis handlar om att jämföra. Retorisk medvetenhet kan öka ansvarstagandet för orden som uttalas och mottas, för handlingar och deras konsekvenser. Orden som lätt blir klyschor kan bli levande.

Dubbelheten har i studien framträtt *som* det dialogiska perspektivet och dess konsekvenser. Den ständigt pågående dialogen i dramapedagogiskt arbete mellan fiktion och verklighet och mellan form och innehåll demonstrerar mellanrummet. Dialog förutsätter (minst) två parter som för att konfrontera varandra markerar. Platsen där detta är möjligt är nuet.

Linjariteten i antingen – eller resonemang undviker den centrala problematiseringen av dialogen mellan människan och världen. Fiktionens verklighetsgrad tillhör det personliga området. På motsvarande sätt är individens personliga kunskap sann för honom tills mötet med andras kunskap sätter en boll i rullning: den lärande processen.

En syn på formen som betydelslös för ett innehåll är sällsynt i dagens pedagogiska verklighet. Främst uppfattas formfrågor i alla fall som förpackningsalternativ. Tanken i studien att form och innehåll är varandras in- och utsida griper igenom såväl diskussionen om kunskap som om lärande. Kunskap som oren, som glidande, som föränderlig kunde leda till svårlösta pedagogiska problem om inte den lärande dimensionen skulle vara förankrad i det situerade.

Det mångbottnade situerade händelser där människor möts för lärande är centrala i formell utbildning. I en anda av öppenhet och uppmuntran där misstag inte enbart tolereras utan ses som viktiga steg i en process får lärande processer när-

ing. Språkets retoriska funktion, dess ifrågasättande av "självklarheter" är här central.

I argument om sanningen som språklig är aktörens roll ofta osynlig. Ett synliggörande av figurens handling handlar inte då om fenomenen "i sig" utan om uttryckens mångfald. Den förmedletna, ickeverbala varseblivningen bär ett kroppslig-rumsligt förnuft. I det resonemang som präglar studien har jag valt att betona situationella aspekter, där lärande som något konkret och performativt, belyses.

Genom att avgränsa den diskussionen från en annan infallsvinkel, som startar i formen, har jag önskat lyfta fram såväl särskiljandets princip som den specifika kunskap som närläsningen producerar.

Valet av vinkel blir en estetisk fråga eftersom formen uppfattas som en aktiv part i all undersökande verksamhet (den lärande dimensionen i utbildning och forskning). Den situerade handlingens fysiska aktualitet (det kroppsligt performativa) hakar fast betydelser i de utsagor som sprids i rummen.

## 8.2 Confutatio

I det här avsnittet granskar jag forskningsprojektet. Jag kommer att gå i dialog med mig själv i formen av en dialog. De två rollfunktionerna jag tar i bruk är: den kritiskt ifrågasättande och den införstådda. I mitt urval betecknar jag mig som *frågaren* och *svararen*.

*Frågaren:* Är studieansatsen kritisk eller kvalitativ?

*Svararen:* Jag svarar genom att utgå från Anttilas jämförelse (1996, 165) för att granska de kritiska och de kvalitativa kännetecknen i den här studien. (Jag tar inte med den kvantitativa metoden som inte här är aktuell.)

**Tabell 10.** Jämförelse mellan kvalitativ och kritisk ansats.

	<u>Kvalitativ</u>	<u>kritisk</u>
Metoder	<i>flera, baserade på sunt förnuft</i>	<i>flera, baserade på guidning principle</i>
Avgränsning	<i>det fenomen som studeras</i>	<i>särskilt avgränsning som system</i>
Definitioner	<i>väsen, utvecklingslinjer, drag, mönster</i>	<i>den ledande tanken</i>
Fokus	<i>skillnader, kvalitet, innehåll</i>	<i>framkomna fakta (tosiasiat)</i>
Forskarens roll	<i>subjekt, värdering av tolkning</i>	<i>subjekt, kritisk påverkan och värdering</i>
Teorins status	<i>ger ett rätt perspektiv</i>	<i>teorin vilar på fakta som betraktas i nytt ljus</i>
Syfte	<i>förståelsedjup, teorigenerering</i>	<i>ny förbättrad teori, nytt utforskat resultat</i>
Motiv	<i>intuition, insikt</i>	<i>kritik</i>

I fråga om metod har jag gått abduktivt tillväga och kritisk forskningslogik har varit gällande. När det gäller avgränsning av objektet är det kvalitativa företrädande i empirin medan det kritiska överväger i den teoretiska analysen där min egen analysmodell har en systemisk redskapsfunktion. Jag har sökt igenkännbara mönster i händelseförloppen i relation till en ledande tanke och en explorativ hållning. Tolkningsunderlaget har varit dubbelt och det existentiella grundantagandet (som inte tas upp i Anttilas genomgång) kopplar studien till kvalitativ humanvetenskap.

Litteraturstudien är argumenterande. Fokus har lagts på det konkreta där det retoriska har såväl en utforskande som en kommenterande funktion. Det kritiska ”upplysningsanslaget” kan förliknas vid fakta som grävs fram och betraktas i ett historiskt-samhälleligt ljus. Teorins status har varit betydelsefull i den här studien, i kombination med den logik jag valt och en kritisk granskning. Pendlingen mellan empiri och teori hänger ihop med bägge ansatser.

Forskarens roll överensstämmer i jämförelsen. Också motivet har varit dubbelt. Själv bedömer jag att studien ligger i *mellanrummet*.

Följande fråga hänför sig till materialsamlandet i studien.

*Frågaren:* Vilka argument hade du för att göra en empirisk studie i ditt forskningsprojekt och för att välja metoder?

*Svararen:* Ett av de första besluten för mig har handlat om att studera lärande genom en situation (inspirerad av Dewey 1970, Goffman 1986). De små frågor-

na, det konkreta utgångsläget som Flyvbjerg (2000) beskrivit har byggt på en syn på lärande och kunskap som kontextuell och situationell. Det faktum att fenomenen framkommer i praktiken har inspirerat mig att undersöka det performativa.

Mitt viktigaste argument för fallstudien var att jag genom fokus på framträdelseformer skulle möta det som framkommer. Den öppenheten i attityden kändes väsentlig för att skärpa min uppmärksamhet. Linsen ser mera än ögat är underförstått i förståelsen. Attityden har växelspelat med slutenheten i valet att argumentera ur bestämda teoretiska synvinklar.

*Frågaren:* Vilka argument hade du för att förlägga empirin i en för dig bekant miljö? Hur har du klarat av dina bias?

*Svararen:* Jag har studerat ett sammanhang som jag i övrigt deltar i, utbildningen vid min egen arbetsplats för att kunna komma nära ett skeende (utan att undersöka min egen praxis). Tillgången till fältet har underlättats av det förtroende jag mött i kollegiet och bland studenterna. Som tjänstledig under tiden för datainsamlingen var jag inte involverad i planering av undervisning eller val av informantgrupper och inte heller medlem i lärarlagen bakom läroplanstexterna.

Observation är alltid ett deltagande, en människas närvaro inverkar alltid på situationen. Att delta med videokamera, d.v.s. spela rollen som medvarande icke-deltagare har varit enklare för att jag varit en bekant person för informanterna och kände själva arbetssättet. Rollfunktionen fyllde också en forskarets funktion, att inte förutsätta extra arrangemang och förändringar av schema. En videoinspelning representerar det som inte kan återkallas. Den är därför till sitt medium både närgången och distanserad.

*Frågaren:* Kunde du i själva situationen koppla bort från dina vanliga rollfunktioner? Såg du det som var för handen eller byggde din förståelse på attityder och tidigare förvärvade insikter?

*Svararen:* Jag svarar först på den andra frågan. Under bandningarna var jag – som nämnts – närvarande i den situation jag deltog i. Uppmärksamheten och hanteringen av kamera höll mig fången. Jag använde genomgående flera sinnen. Själva upplevelsen i nuet var inte avklippt vår gemensamma historia så distanseringen i analysmetoderna var det filter som öppnade nya lager i fabeln, varje gång jag såg om händelseförloppen. Materialet växte på det sättet i omfång. Jag hade inga svårigheter med att hålla utanför andra erfarenheter av andra basgruppsträffar på grund av den mångfald och rikedom som öppnades.

På den andra frågan svarar jag: ja och nej. Nej, av två skäl. Först det faktum att ett yttrande undslapp mig i grupp III. (Två studenter i nybörjargruppen hade vänt sig med repliker till mig. En orsak till min egen oförväntade replik kan ligga i det underförstådda ”replik-möter-replik-mönstret” i kommunikativ rationalitet. Ett annat skäl kan ligga i lärarhabitus, genom att jag besvarade den spändhet som här förekom i atmosfären genom att markera – på ett omedvetet sätt – och normalisera och avdramatisera min närvaro.)

För det andra inverkade den kända miljön på valet av ett så starkt anonymitets-skydd som möjligt för de deltagande. Det var också förenligt med studiens av-

gränsning och ansatsen att komma framför och inte bakom texten och därigenom att inte komma närmare deltagarna än studiet av de valda faktorerna krävde. Det var inte väsentligt att gå in i de lärostoff som behandlades. Det som däremot hade varit intressant är den fördjupning av *intrigen* som hade varit möjlig att nå med en jämförelse mellan bandat material, frågor och intervju. Jag följde mitt kontrakt både i dess formulerade och dess tysta version och gjorde ingen jämförelse för min rapportering.

*Frågaren:* Du hade ambitioner att förena det konkreta med det generella?

*Svararen:* Enligt Flyvbjergs presentation (2000 se akt I) av åtta kännetecken för det som han kallar konkret vetenskap eller *progressiv fronsesis* har jag gått till väga så här:

- 1) Den fenomenologiska starten med små frågor och tät beskrivning av data har markerat en öppenhet av utforskande handling. När jag sammanställde studien har det gått en lång tid sedan det empiriska materialet insamlats. Materialet har hållits levande genom den här hållningen.
- 2) Fokus på praktisk aktivitet har varit vägledande när jag gått framför en levande text med konkreta frågor till mellanrummen i en text i vardande.
- 3) Fallstudien fungerar som ett exempel på vad ett situationsplan kan erbjuda av mångsidiga och konkreta tecken. Det konkreta förstås inom en kontext är ett grundantagande gällande objektet. Jag har tacklat dilemmat text – kontext genom att behandla kontextuella frågor i en litteraturstudie. På det sättet har jag sträckt de kontextuella villkoren för lärohändelser till en punkt för argumentering, som startar i kulturen och baserar sig på kännetecken i form.
- 4) Frågan ”hur” har, utgående från det dramapedagogiska underlaget, varit central i valet av empirisk design, i de metoder jag använt för insamling och analys. Transformationsrörelsens kännetecken som fokus avstår från frågan ”varför”.
- 5) Det har varit mitt mål att presentera studiens kunskapsbidrag i formen av narrativ kunskap. Den narrativa semiotiken som övergripande läsart i den empiriska studien bibehåller spänningen mellan berättelse och struktur. Den har också utmynnat i visuella produkter inom det paradigm som förenar mina undersökningar, det pragmatiska. Det har varit centralt i min process att pendla mellan det teoretiska materialet och det empiriska och att inte dra slutsatser linjärt från olika förståelseplan utan finna samband mellan dem.
- 6) Min ramanalysmodell har varit mitt bidrag för att koppla aktör- och strukturnivå. För att resultaten ska formas ur den pendlingen har jag infört en teoretisk synvinkel som bildar metaplan i studien. Jag har gett den läsarten olika namn: metaforisk, estetisk rationalitet, dramapedagogisk förankring. Beteckningarna ska inte förstås som etiketter. De baserar sig på det intentionella i metaforer.

- 7) Dialogen är den röda tråd som gripit genom texten och projektet. Det socialt betingade förnuftet har varit en grundtanke på lärande ur det sociokulturella perspektivet. Jag har av många skäl sett det som värdefullt att betona kroppsligheten i det här förnuftet. Rationalitetsformer som en fråga i pluralis har utgjort objekt för min litteraturstudie. Så har mångfalden i levande handling speglats i ljuset av mångtydigheten i rationalitet. Mitt mål har varit att de två texterna skulle bli tydliga i ljuset av varandra, i dialogen i mellanrummet.

*Frågaren:* Du påstår att resultatet är både giltiga och trovärdiga?

*Svararen:* Det gör jag, när det gäller fallstudien och litteraturstudien:

- på basen av min redovisning av de olika faserna i beskrivning, analys och tolkning.
- på basen av de samtal jag fört med handledarna i efterhand <sup>127</sup>
- på basen av argumentering.

*Frågaren:* Varför har du inte helt och hållet redogjort för det empiriska materialet?

*Svararen:* Jag har valt bort delar som främst har ett *lokalt* intresse och presenterar det i en senare rapport. I det materialet fanns inget som var motstridigt till det presenterade materialet (vars trovärdighet kan relateras till forskarethos). Det som inte redovisas i bilaga står till förfogande i transkriberad form. Orsaken är studiens forskningsproblem som har varit empiriöverskridande. Jag har också beaktat det etiska kontrakt som jag redogjort för.

*Frågaren:* Hur har du relaterat till insamlingsmetoderna i dina resultat?

*Svararen:* Det kompletterande materialet stöder den lärofabel jag har skrivit om händelsen i fråga. Mina resultat från lärohändelsen, baserade på det bandade materialet har jag presenterat:

- i kapitel 5 jämsides med analys och tolkning, i narrativa synteser av det partikulära och i en redogörelse för performativa mönster på det situerade planet
- i kapitel 6 som konklusioner på följande abstraktionsnivå där jag beaktar den retoriska analysen för att svara på frågan om speglingen av samband mellan lärande och kunskap

---

<sup>127</sup> Handledarna för grupp I och II har vid ett tillfälle efter bandningen och vid en senare diskussion gett uttryck för hur det bandade tillfället påminde om basgruppsträffar, den specifika träffen och att situationsfabeln som jag skrivit var förenlig med den de mindes själva. Handledaren för grupp III höll med om de sistnämnda faktorerna men påpekade att tillfället varit betydligt mera spänt än de vanligtvis brukar vara. Studenterna i gruppen hade den uppfattningen att någon slags prestationsiver inför kameran och medvetenhet om ett granskande öga hade förekommit. Detta bekräftade ytterligare grundantagandet att lärande alltid på något plan handlar om att leva.

- i samma kapitel och i detta i ett resonemang utgående från det övergripande intresset av kunskaps värde och lärandets möjlighet
- samt för läsningen av lärande med ett språkbruk förankrat i dramapedagogiken

*Frågaren:* Du har i det första kapitlet tagit upp begreppet narrativ kunskap och pragmatiskt sanningsbegrepp. Kan du ytterligare precisera narrativ kunskap och pragmatiskt sanningsbegrepp i relation till resultaten?

*Svararen:* Först och främst innebär det att materialet är öppet för andra tolkningar, jag presenterar en berättelse.

Ett dialogiskt sanningsbegrepp, där kunskapen söks genom argumentation av dem som deltar i en diskurs, där språket varken är objektivt eller subjektivt utan intersubjektivt, utgår från den pragmatiska synen på föränderlighet i relationen mellan människa och värld.

*Frågaren:* Så du menar att kunskap och sanning är samma sak?

*Svararen:* Det narrativa är den form där resultaten (svaren på forskningsfrågorna) i sin mångfald kan presenteras. Jag påstår att kunskapen är sann *i sin form*. Skilda frågor kräver skilda svar och jag har presenterat den kunskap jag (enligt min förmåga och begränsning) har uppnått. Sanningskriteriet uppfylls pragmatiskt och de tre ramarna fyller här en funktion (se tabell 5 och 6). För det andra ser jag resultat i form av påståenden som bidrag till en diskussion. I förhandling behöver det existera bud för att en diskussion ska uppstå. Jag har balanserat mellan slutsatser och resonemang och också angett grunder för en problematisering av slutsatser i relation till tolkning.

*Frågaren:* Hur kan du argumentera för det valet av ett eget instrument som vägledande?

*Svararen:* För mig har det varit centralt i själva forskningsuppgiften (se punkt 7 ovan). Modellen hänger ihop med själva intrigen i uppgiften, att använda sitt tänkande för att uppnå personlig kunskap i forskningsprocessen.

*Frågaren:* På vilket sätt har du lyckats med att hålla dig *framför* texten?

*Svararen:* Anonymitetsskyddet har jag hållit aktuellt. Jag har varit noga med att särskilja beskrivning, analys och tolkning för att inte implicera att jag skulle veta vad som rör sig i människors sinnen.

*Frågaren:* På vilket sätt har du gått *bakom* texten i litteraturstudien?

*Svararen:* Min begreppsutredning och retoriska granskning lyfter fram flera rationalitetsformer. Från begreppet kunskap har jag närmat mig former av förståelse som byggs upp av tänkande i olika domäner och på det sättet identifierat samband mellan retoriska resurser och rationalitetsformer. Kunskapsformen phronesis har jag lyft fram som en inre förståelseform. Formen aktualiserar redskapet fantasi och dess samband med de retoriska resurserna.

*Frågaren:* Varför famnar du så mycket material på olika abstraktionsnivåer?

*Svararen:* För att betona sambanden. Utan att skriva om vilka fenomen som kopplas samman är det inte möjligt. Mellanrummen lyfts fram på rummens be- kostnad.

*Frågaren:* Hur hanterar du dilemmat i relation till det estetiska språket?

*Svararen:* Mängden av samband försvårar avgränsningen. På grund av den reto- riska synen på språket i studien som icke-transparent och icke-representativt problematiserar alla termer. Det här problemet har jag, under den långa tid jag ägnat mig åt processen, grubblat mycket över. Läsarten har förutsatt pendling mellan diskurser vilket är något som jag har markerat. Problemet med dessa markörer är att språkbruket de grundar sig på är hämtat i ett tänkande som jag inte tar för givet att det är bekant för läsaren. Min ambition har varit att formulera dem så att de är begripliga i en pedagogisk diskurs.

*Frågaren:* Har inte det tredimensionella i din ansats försvårat projektet?

*Svararen:* Jag instämmer och det är en kritik mot projektets bredd. Genom tre undersökningar i samma studie blir varje angreppssätt snävare än i "egna" un- dersökningar. Det har lett till kompromisser. Eftersom den överbyggande läsarten utgått från komplexitet har jag väglett läsaren med att anknyta till grunder för min argumentering.

*Frågaren:* Kan du ge exempel på den argumentering som har föregått studien?

*Svararen:* Genom att presentera en tes och en antites och därefter presumtiva synteser exemplifierar jag den första metod jag tagit i bruk, den dialektiska. Den ger prov på den övergripande läsarten med dess perspektivbyten. Den andra metoden har varit att i en postmodern förståelse lokalisera argument i skilda topoi. Att inte eftersträva överenskommelse i Foucaults anda är förenligt med det retoriska kunskapssökandet. Den arkeologiska och den genealogiska metod som jag antyder i akt IV uttrycker något av den dubbelhet som finns i det dialo- giska perspektivet.

*Tesen:* Det finns en värld där ute som väntar att bli upptäckt, bryts av *antitesen*: Världen är konstruerad, inte upptäckt av oss. Det som hos postmodernismen mest påminner oss om hur den nya tidens världsbild bröt en tidigare koherens och upphöjde människan till "alltings mått" ser ut att vara just denna utsaga om den mänskliga omnipotensen. Parker (1997) framhåller att det senare påståendet inte är en tes utan ett uttryck för en empirisk diskurs. I forskarparadigmet förstås människans upptäckter som aktiva dialoghandlingar. Redan varseblivningen gör henne till en ständig medskapare av de villkor och de strukturer hon påverkas av.

*Tesen:* Mening finns inte, eftersom sanningsbegreppet konstrueras subjektivt<sup>128</sup> stöter på *antitesen*: Det existerar objektiva strukturer i den historiskt och kultu- rellet producerade och reproducerade världen inklusive språket självt.

I den här studien har jag eftersträvat jag en antidikotomisering av subjekt och objekt som absoluta kategorier. Begreppen mening och sanning fråntas sin abso- luta karaktär som antingen subjektiva eller objektiva. Subjektiv betecknar det

<sup>128</sup> Sanningen som en egenskap hos lingvistiska entiteter (Rorty 1997).



adjektiv som antyder en riktning inifrån individen medan objektiv antyder riktningen utifrån (samhället, kulturen). Den här retoriska syntesen går förbi det ontologiska dilemmat i enlighet med studiens ansats. *Den syntes* som jag har byggt i tankemodellen är den tredimensionella förståelsen av objektet som samtidiga men skilda infallsvinklar.

Detta exemplifieras av en delstudie som byggs upp från det partikulära och en som byggs upp från det generella samt en tredje, övergripande läsart.

*Tesen*: Enligt Levi-Strauss (1997, 59-61) måste fenomenologins kontinuitet mellan upplevelse och verklighet förkastas för att ersättas av en objektiv syntes utan känslomhet och subjektiv existentialism – utan ”flicksnärtors metafysik”. *Antitesen* erbjuder livsvärlden som betonar subjektets meningsfulla relation till omvärlden.

Den presumtiva *syntesen* tar avstamp i kroppsfenomenologins föreningspunkter med ett pragmatiskt tänkande. Engagemanget i situationen och kontinuiteten mellan förnimmelse och begripande anger inte världens ”faktiska” beskaffenhet utan människans meningsfulla relation till det som omger henne och som hon är en del av. Världen är mångtydig och motstridig och i den upplever varje enskild individ ögonblick som episoder i sin berättelse. Det innebär att individen inte är ”färdig” eller omgivningen ett slutet system som redan ligger färdigt.

*Tesen*: Världen, också den icke-språkliga är byggd enligt språkets strukturer möter *antitesen*: världen är en öppen totalitet där språket samspeglar med andra dialoger, kroppslig-rituella. De icke-språkliga strukturer som människan använder i sin rekonstruktion kallas i studien med interkroppslighet. Min presumtiva *syntes* lyder: Människans berättelser för att skapa mening byggs upp av såväl logiska som mytiska hjälpmedel.

Fantasin som skapande handling förenar i min tolkning Vygotskij och Dewey. Den gemensamma nämnaren dem emellan <sup>129</sup> är det transaktionella i förbindelsen mellan människa och värld. Den är central för att förstå transformation av något konkret och påtagligt där relationen till och från erfarenhet går i dubbel riktning. Verkligheten i begreppen och verkligheten i människans kroppslig-rumsliga situation hänger på ett komplext sätt samman. Jag har uttryckt det i studien som ”en början i mitten”.

Pikkarainen (2000) anför ett motargument för en betoning av de gemensamma nämnarna hos Dewey och Vygotskij. Pikkarainen (2000, 120) understryker att Deweys topos för argumentering är naturen. Den här, naturalistiskt pragmatiska bildningsteorin, är enligt Pikkarainen (2000,120) en metafysik som ”innebär att evolutionen är sitt eget mål och berättelsen därför slutar tragiskt, i en ofrånkom-

---

<sup>129</sup> Detta har inte alltid lyfts fram enligt Prawat (2001) Han betonar förändringar i tänkandet hos bägge teoretiker. Den nominalism, ”modernismens epistemologi”, som dominerat synen på lärande sedan medeltiden, som kännetecknade deras tidiga verk. Kategorisering, en abstrahering i huvudet genom att distansera det sinnliga från det mentala, tar man avstånd från i den transaktionella vändningen som innebar för dem bägge att meningsskapandet pågår i världen.

lig död". Med hjälp av Greimas begrepp, framhåller han att om naturen uppfattas som det "verkliga" får kulturen ohjälpligt en aktantroll, hjälparens.

I min tolkning framstår såväl Dewey som Vygotskij som dialogiska tänkare från var sitt förståelseplan. Samspelet mellan individen och omgivningen uppfattas hos dem interaktivt i bägge riktningar trots att vinkeln är influerad av riktningen från individen eller från kulturen. Där Dewey inte går in på frågor som har varit centrala i den kulturhistoriska skolan<sup>130</sup> lyfter Vygotskij fram en sociohistorisk utveckling som redan föregått den tid vi idag lever. Kultur och natur som livsvärld har format rum för lärande där kulturella tecken, både artefakter och begrepp, fungerar som medierande aktanter i lärande processer.

En retorisk läsning tar avstamp i Foucaults anda, med andra ord att acceptera motstridigheten i akörs- och strukturperspektiven och lokalisera dem i skilda ramar för en övergripande förståelse. Estetikens dubbelhet erbjuder ett metaforiskt språk en sådan tredimensionell läsning.

### *Cirkeln sluter sig*

Utforskande handling orienterar sig med hjälp av både medveten, på teori baserad, reflektion och på öppen nyfikenhet. Den grundläggande synen på lärande har format forskarhållningen i studien. Med valet av problemställning har jag velat både argumentera för faktorer som i förförståelsen framstått som angelägna och för att undersöka dem explorativt och därmed involvera mig i en lärande process.

Förankringen i det mellanrumstänkande som kännetecknar dramaverksamhetens pendlingar och perspektivbyten har visat på hur poler som dras till sin spets och markeras, görs fylliga och innehållsrika, för att mötet dem emellan ska bli rikt och mångsidigt. De begränsningar ett sådant angreppssätt medfört i studien har lett till en mångfald där förgrund och bakgrund kan smälta samman. Fördelen har varit att transformationsrörelsen har fått konturer.

En dramapedagogisk förankring erbjuder ett "tredje" perspektiv på dimensionen lärande som kunskapsbildande. Den lärande som subjekt, som transformerar material till kunskap berättar en fabel medan kunskap som formats i kulturella rum för rationalitet berättar en annan. Samspelet mellan form och innehåll förstår jag som en metafor för ett flertal kombinationer mellan det till synes subjektiva och till synes objektiva. Formen, i sin renaste form abstraherar processer under tid. Det som redan har hänt har lämnat spår, det som kommer att hända har redan börjat. Här skapas invändiga förståelseformer. Verksamheten har ett nuläge som kan exponeras, en situering som är påtaglig.

En kunskapsfabel (både individens personliga och ämne, disciplin, utsaga, doktrin) har framställts som produkter av formande. Den ständiga rörelsen framstår som en starkare bild än tillståndet. Trots det har "tillståndet i kropp och tanke" i

---

<sup>130</sup> En skolbildning som grundades i Sovjet 1924 av Vygotskij, Luria och Leontjev. När Vygotskij dog 1934 hade han redan hunnit uppleva Stalins maktövertag som försvårade publiceringen av gruppens artiklar och undersökningar. (Jerlang, E. & Ringsted, S. 1988, 241)

studien fungerat som en definition på den kunskap som bäraren har tillgång till. På det sättet har jag velat särskilja produkten från processen där den formande handlingen har kallats för lärande. Genom att klippa av rörelsekedjor och fästa blicken på nuet har jag velat exponera det centrala i pedagogisk verksamhet.

I ett läge av föränderlig episteme, vill jag stärka engagemanget för en värdediskussion. Tanken på kunskap som värdefri, något som tidigare genomsyrade skola och utbildning, har kunnat framkalla ett slags andlig lättja. I ett pedagogiskt vetenskapsklimat där en sista, ”egentlig” instans saknas för kunskapers legitimering ökar det kollektiva ansvaret. Enskilda aktörer blir medverkare i en kunskapsproduktion. För att samtal kring frågor ska bli kunskapsgenererande behöver lärande processer uppvärderas.

Lärande är ett gemensamt intresse för kunskapsteoretiska spörsmål, utbildningsfrågor, för enskilda människors meningsskapande, för en bildningsdiskussion. I studien har själva den tvärvetenskapliga, pragmatiskt grundade, läsarten varit en del av forskningsproblemet.

### 8.3 Cirkeln öppnar sig

Till slut öppnar jag cirkeln som nyss slöt sig genom att antyda några av de teman som har väckt intresse för vidare forskning.

Den underliggande frågan, som den här texten svarar på, gäller spänningen mellan form och innehåll. Den konfrontationen bildar underlag för en kort introduktion till forskningsproblem som jag här tar upp.

Det mångbottnade och oavslutade i konsten går i dialog med den personliga aspekten i lärande. Ett spännande problemområde accentueras där dimensioner i lek, förstås som tillstånd av närvaro också för vuxna. Konstens rambrytande diskurs aktiveras i mytthos. Ett intresse att gå vidare på tänkandets former har väckts. Den syntagmiska och den paradigmatiske rationaliteten i relation till de retoriska resurserna öppnar nya frågor med drama och dess bildningsfunktion i fokus. Kopplingen mellan konst och phronesis som Nussbaum exemplifierar med skönlitteratur har här många paralleller.

Kunskapsbegreppet som statiskt och snävt och därmed försvårande för läroprocesser gav jag uttryck för i inledningen. Den emancipatoriska ambitionen – den att deltagare i formella utbildningssammanhang skulle uppmuntras till att våga gå in i lärande processer – kan svårligen förverkligas med ett smalt kunskapsbegrepp som utesluter den personliga aspekten. Det är synd om inte skolelever och studenter skulle stärkas av den fokusförändring som skett i samband med synen på lärande. Den samhällseliga trenden med den lärande som konsument som köper utbildningsservice har lyckats dölja det transformativa i begreppet lärande.

Ytterligare granskningar för att synliggöra den transformativa rörelsen i den lärande verksamhet skulle stärka synen på att begreppet ”lärande” inte implicerar en specifik synvinkel utan har relevans ur flera perspektiv. Didaktiska ställningstaganden förenklas på motsvarande sätt om en enda rationalitetstyp anses giltig.

Den retoriska delstudien utgör en inkörsport till det kunskapsfilosofiska fältet där samband har noterats men inte fördjupats. En ny utmaning vore att betrakta de retoriska resurserna diskursivt, närmare ett genealogiskt projekt.

I den här studien har inte utbildningsfrågor eller lärande i organisationer granskats. Läroplanen som en fabel med koppling till tid framstår som ett spännande fält för retorisk granskning. I en aktuell diskussion om studieresultat (learning outcomes) kopplas frågan om vägledning för studerande till det emancipatoriska syftet att stärka lärande processer. En sådan diskussion skulle underlättas av synen på begreppen kunskap och lärande som skilda men interrelaterade kategorier i ett nonlinjärt förhållande. Frusen ideologi behöver uppmärksammas och iscensättningen inbegripas i läroplansdiskussioner. Detta förutsätter, förutom en pragmatisk läroplansförståelse, av de skriftliga dokumenten en språkdräkt som kan läsas av flera intressenter.

En fråga som har aktualiserats under processen är den deliberativa dialogens möjligheter och begränsningar i det problembaserade konceptet, något som jag inte tagit upp i den här studien. I ett yrkeshögskoleperspektiv, i studien en empirisk kontext, är en given frågeställning integreringen av praktiska och teoretiska element i utbildning. Den är aktuell inom problembaserad utbildning likväl som inom annan typ av iscensättning. PBL som epistemologi i praxis framstår som ett centralt problemfält för vidare forskning där man i Finland (speciellt Tammerfors Universitet) har utvecklat sådana forskningsmiljöer.

Begreppet entextualisering har i den här studien kopplats till det som jag benämner metaplanet i min modell. Det perspektivet lyfter fram meningsskapande och livsorientering som lärohändelsens – i dess symboliska betydelse – undertexter. En annan aspekt av entextualisering är kopplingen till andra script eller texter. Transformation i leken väntar ytterligare på att bli tätt beskriven, nära barnets perspektiv. Sådant material kunde betjäna både förståelsen av barnperspektivet och av andra texter där transformation är en nyckelfunktion. Genom estetisk förståelse på pedagogikens område kunde ett begrepp som form avladda de teknisk-instrumentella konnotationerna för ord som metodik och didaktik.

Inom fenomenologiskt förankrad tvärvetenskaplig forskning finns ett intresse för hur arkitekturen och lärande interagerar. I mitt (ytterst begränsade) empiriska material är informanterna kritiska till stora auditorier och utrymmen som inte befrämjar kontakt. När det gäller små utrymmen varierade uppfattningarna, men frågorna kring undervisning i olika utrymmen var för just dessa informanter lätta att relatera till. Det här temat intresserar mig eftersom personlig kunskap som kollektivt kunskapsbildande understöder relevansen i att utforska det mångtydiga i kroppslighet och rumslighet.

Feministisk kritik av Merleau-Ponty ger ett underlag för en granskning av hur pojkar och flickor upptar och bebor rum. Modaliteterna ”jag kan” och ”jag kan inte” har diskuterats ur den här aspekten. Flera uppslag med det performativa som underlag för konstruktion av identitet inspirerar till nya frågeställningar.

Den lärande människan ville jag belysa i ett narrativt projekt. När det i den här studien har varit ändamålsenligt att hålla henne anonym har ett behov att lyfta fram henne i helfigur stärkts. Samma utvidgningsbehov gäller lärarrollen. I PBL-

konceptet erbjuds läraren en mångsidig repertoar av handlingspositioner. En lärare som fokuserar på lärande ställer – så gott hon eller han kan – autentiska frågor, vilket skulle vara ett nytt område att utforska.

## 8.4 Coda

### *Klarhet*

*Att uppleva klarhet är inte längre möjligt  
(om det någonsin var det, fast det kändes så)  
Att vilja fyllas med klarhet är lika fåfängt  
som att försöka fånga sol i en papperspåse  
eller dyka i svalflykt efter det snabba glittret  
Nej, att uppleva klarhet är inte längre möjligt  
men när jag ser den rökfria luften över ängar  
och kullar, ser den, andas den - klarheten är därmed  
inte mindre avlägsen men bedrövelsen mindre  
(Ulla Olin)*

Jag har argumenterat för den personliga aspekten i kunskapsbildande.

Kunskap som kulturellt begrepp har jag uppfattat som en produkt av kollektiv handling. Föreningen mellan det personliga och det kulturella kan framstå som paradoxal. För mig har ytterligheter (i funktionen av scenkonflikter) en konstruktiv laddning.

Tvetydighet och motstridighet har i den estetiska läsningen framstått som det utgångsläge som mest påminner om livsvärlden som den upplevs av människan. De öppningar som kallats mellanrum vilka uppstår i lärande har varit följeslagare i forskningsprocessen. Där närhet till materialet har fört mig allt närmare stoffet har kritiskt ifrågasättande tagit avstånd till argument efter argument. Studien kännetecknas av ändlös inre debatt.

Genom att jag har valt bort vidderna mellan den lilla gesten, det enkla ordet och ett övergripande resonemang om värden, kunskap och lärande, har jag också valt bort ett otal byggeställningar att stöda mig på i forskningsprocessen.

Dels kan jag skylla på min nyfikenhet där egen utforskande handling varit en ledstjärna. Dels kan jag utgå från att de flesta avstår från ett sådant företag.

I en diskussion om kunskaps värde och lärandets möjlighet har jag sett det som väsentligt att överbygga dikotomin mellan ”fokus på den enskilda” och ”fokus på det kollektiva”. Överbryggande mellan människans process och kulturproduktion har jag inte uppfattat som en sammanblandning utan en konfrontation. Där det kritiska anslaget å ena sidan lätt blir överlägsenhet inför det lilla skeendet, det i nuet, är å den andra sidan tilliten till det som är i stunden inte nödvändigtvis platsen för att formulera alternativ. Det är där det sublimala i drama stiger fram som en diskurs. Det svåra i att förverkliga den är att lyckas undvika att förminska och förstora företeelser när samband noteras.

När jag efter år i pedagogiskt arbete återvände till fördjupade studier i drama vid Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi stod det tidigt klart att min filosofiska undran hade samband med min dramap Praxis. Det utforskande i forskning kunde förankras inom en genre som expanderade sitt vetande och sina gränser.

I den dramapedagogiska diskursen har det tidigare funnits en tradition där forskaren gick utanför det egna fältet för att forma teoretiska argument inom genren. Den har sedermera brutits i konceptualiseringen av det egna fältet. Det som kan vara mitt eget bidrag är tillämpningen av ett tänkande på ett område som berör många, lärande.

## Summary of the chapters

My aim is to illustrate learning as text and the non linear connections between learning and knowledge through theoretically chosen perspectives. Stressing the bodily and rhetorical dimensions in personal knowledge I focus the performative aspects in the learning situation as a cultural entity. In my research design I separate an empiric study of the learning event, and a literature study about forms of knowledge and understanding. The overall reading is based on relationship according to form with the focus on transformation.

The overall perspective in the study is dialogical (Bachtin 1988). Positioning myself among the researchers that see learning as progressive inquiry. Rhetoric – pragmatic situationism is congruent with the internal logic (Österberg 1977). A platform with Dewey (1999) and Vygotskij (1978) points towards two different entrances to the research object and on the other hand towards a joined vision on imagination as a tool for rationality. Learning as transformation (Dewey 1934) and the socio cultural participant perspective by Lave and Wenger (1991) form an asymmetrical connection which has inspired me to construct a guiding model for thinking, a frame analysis.

In the second chapter I present the drama pedagogical pre understanding. The chapter is formed as a story about a discourse in expansion, drama as a form of understanding. Aesthetic meaning making is essential for both the “ reflective performer”, and “the reflective practioner” . The last part gives a short background to the guiding instrument for my reading of learning as text. The four basic metaphors are introduced: time – space – fable – figure. They imply through the layers of the study that learning at some level concerns living. The metaphor of *space in between* is central in the drama pedagogical discourse that I have chosen. The chapter is concluded with a presentation of my frame analysis model.

Chapter 3 forms a frame of reference guided by the four basic metaphors. Space is understood as context in a socio cultural perspective on learning and has also a body phenomenological situated meaning. Problem based learning as a setting is exemplified as an epistemological ground, a curriculum matter and preparation for professional growth.

Knowledge as reference and as direction (Greimas 1987) relate to learning actions. The Aristotelian division of knowledge into episteme, techne, phronesis is presented. Polanyi's (1978) notion of tacit knowledge and current divisions show both the difficulties in separating forms into discourses and the relevance in notifying several forms to expand the understanding of knowledge.

The learning situation is linked to three dimensions of time, the past as memory, the present as perception and the future as orientation. Reflection according to these dimensions challenge different forms of rationality. I therefore separate the oral inquiry (Haugsted 1996) and the spatial (Merlau-Ponty 1962, 1999) as learning activities. The bodily dimension of human action is understood as a dialogue. A central feature is the anonymous familiarity in the inter subjective collaboration between people and between man and material. The personal sense is not merely individual but also of a collective character that unites people who

are in the same situation. It forms a bodily and oral foundation for empirical textualisation.

The fourth chapter deals with method matters. I have chosen an ethnographic approach of collecting data to examine the process of transformation in learning events. A case study is formulated about three problem based learning situations in a professional Polytechnic environment. With ethnographic imagination (Ambrosius Madsen 2003) the analysis begins with thick descriptions and continues with a dialogical analysis (Engdal 1986). The following step is a narrative semiotic reading. In the foreground are the the spaces in between where I mark flow and force, “yes” and “no” (Johnstone 1996), as movements in the process. A narrative form analysis show the turning-points of the development. The emplotment, (Polkinghorne 1995) is visualised in semiotic squares (Greimas 1987).

The interpreting approach is grounded in fiction. Through conceptions in the holistic form analysis I relate the events to genres. Bachtins’ (1988) conception, chronotope (time – space): the meeting, the road, the threshold constructs the basis for an existential reading.

The empirical research forms the third act of actio. The case study stands in a rhetorical pistis, actio is equivalent to the focus of transformation. The threshold metaphor in the epistemic act concretises the key point in learning events. How the transformation movement forms a pattern of flow and interruption is a clear result of close reading of learning as a dialogised text. In group I a discourse of resistance was overcome by people’s personal standpoints. The power of “no” was found as a power, necessary for “yes”. In group II the difference between making things clear and clarity became obvious. In progressive inquiry the former is central while the latter does not lead to transformation. In group III several individual intrigues emerged, of which I have picked one to show a distinct transformative movement, transferred to a fictive genre, a heroic tale. Authentic questions were the constituting elements of the plot.

The learner in continuous interaction is related to bodily and rhetoric action expressed as participation and non participation through directions to and from the centre, and also immovability as dissociation. The polyphony of voices marked the circulation of values (arguments and statements). The collective feature in forming of personal knowledge was exposed. The character’s standpoint in decision making and her or his improvised exploration appeared, in the light of each other, as necessary for the transformation.

The results have been presented in Bachtin’s (1988) dialogic conceptions which has given them a metaphorical (double) description.

In act IV I have reasoned that forms of knowledge are linked to conditions of cultural development. Relationships between comprehension and forms of thinking are explored according to the classical rhetorical resources: Logos, Pathos, Ethos and Mythos. The concept of form has guided me in the literature study, inspired by an archaeological review (Foucault 1994) and a genealogical (Foucault 1998).



In this chapter the rationality of the human being expands in the appreciation of the ambiguous where imagination is found as a tool in enhancing the learning potential. It is furthered by several types of thinking.

The knowledge form *phronesis* (Aristoteles 1988, Nussbaum 1996, Gustavsson 2000) as a combination of the ethical rationality in judgement, the one so central in a critical attitude, the aesthetic perception and an epistemic structure, shaped by different types of thinking, exemplifies an inner form of understanding. *Phronesis* gives the situated in personal knowledge a face when handling a complex reality.

In act V I conclude the reading of learning as text. Commitment, critique as personal standpoints are required for the transformation process in a pattern that distinguish them from each other. The polyphonic classroom, a stage for performative actions, is a cultural arena for negotiation. In an educational context it offers a kind of first instance where decisions whether knowledge is relevant or not in that specific context.

My argument for separating knowledge and learning as discourses from different *topoi* (*loci*) emphasises the personal aspect. *Ethos* and *Logos* contribute to an act of responsibility for the knowledge construction. The stories are reviewed in the circulation and that is when the critical step out is made. They are true within but outside you ask the question: are they relevant for the context and where do they lead? Without *pathos* the transformation is not reached and the complexity of *Mythos* expands the potential of human reasoning.

In the last chapter the questions that have formed the research interest, as the aesthetic vocabulary are in my model of analysis are reviewed. The ambition to move close to an event and to catch the moment has accentuated the relevance of a situated frame of understanding. In the review of knowledge as a contextual concept the ambition has been to mark connections between the asymmetric texts learning and knowledge. The third dimension of reading, the application of a drama pedagogic thinking, gives a multidimensional and ambiguous illustration of learning through the connection of form and content, aesthetically significant as the bodily and oral inquiry, a movement in the space in between.

## Litteratur

- Aaltonen, H. (2004). The Metaphor Bridges – a Collective Devising Process in an Intercultural Children's Theatre Workshop. I: A.L. Østern (ed.), *Dramatic Cultures*. Rapport från Pedagogiska Fakulteten vid Åbo Akademi. No 10, s. 39–66.
- Abilgaard, K. & Keir Wright, D. (1985). *Ej blot for sjov. En bog om drama, Kulturarbejde og pædagogik*. Köpenhamn: Forlaget Born & Unge.
- Ahonen, S. (1998). Mitä tapahtui tutkimukselle 1960- ja 1970-luvuilla? Empiristisen paradigman nousu ja pulmallisuus. *Kasvatus 1*, s. 23–34.
- Alasuutari, P. (1995). *Researching culture. Qualitative method and cultural studies*. London: Sage Publications.
- Alexandersson, M. (1994). Fördjupad reflektion bland lärare – för ökat lärande. I: T. Madsén (red), *Lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur, s. 157–171.
- Alanko-Turunen, M. (2003). Tutoriaalikeskustelu tiedon rakennustyömaana. I: E. Pokela (toim.), *Ongelmaperustainen pedagogiikka*. Tammerfors: Tampere University Press, s. 130–147.
- Albanese, M. (2000). Problem-based learning: why curricula are likely to show little effect on knowledge and clinical skills. *Medical Education 34*, s. 729–738.
- Allern, T.-H. (2003). *Drama og erkjennelse. En undersøkelse av forholdet mellom dramaturgi og epistemologi i drama og dramapedagogikk*. (Diss.) Trondheim: NTNU.
- Allern, T.-H. (2004). Drama, Dramaturgy and Epistemology. I: Østern, A.-L. (red.), *Dramatic Cultures* Vasa: Pedagogiska Fakulteten vid Åbo Akademi No 10, s. 21–28.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur.
- Ambrosius Madsen, U. (2003). *Paedagogisk etnografi- forskning i det pædagogiske praksisfelt*. Århus: Klim/Videnskabelse.
- Amit, V. (Ed.) (2000). *Constructing the field. Ethnographic Fieldwork in the Contemporary World*. London and New York: Routledge.
- Amit, V. (2000). Introduction. I: V. Amit (ed.), *Constructing the field. Ethnographic Fieldwork in the Contemporary World*, s. 1–18.
- Andersson, H. (1984). *Pedagogik – en vetenskap om människan, kulturen och samhället*. Särtryck ur: Åbo Akademi's Årsskrift 1984–1985.
- Andersson, H. (1993). Skolan och dess kunskapssyn. I: *Skolans värdegrund*. Utgiven av Förbundet Hem och Skola, s. 49–55.
- Andersson, S. (1986). Hermeneutikens två traditioner- om skillnaden mellan Schleiermacher och Gadamer. I: S. Selander (red.), *Kunskapens villkor*.

- En antologi om vetenskapsteori och samhällsvetenskap*, Lund: Studentlitteratur, s. 145–162.
- Anttila, P. (1996). *Tutkimuksen taito ja tiedon hankinta*. Artefakta 2. Helsingfors: Akatiimi.
- ARCADA manual för PBL (2000). (red. Silius-Ahonen, E.). Institutionen för socialt och pedagogiskt arbete.
- ARCADA läroplansutdrag (1999). Det sociala området.
- Arendt, H. (1998). *Människans villkor*. Vita activa. Göteborg: Daidalos.
- Aristoteles (1988). *Den Nichomachiska etiken*. Göteborg: Daidalos. (översättning M. Ringbom).
- Arnfred, H. (1977). Om kreativitet og om blokeringerfor at utvikle den. *SÅ-paedagogen* 3.
- Aspelin, G. (1990). *Tankens vägar. En översikt av filosofiens utveckling*, Del I. Bokförlaget Nya Doxa.
- Aspelin, G. (1990). *Tankens vägar. En översikt av filosofiens utveckling*, Del II. Bokförlaget Nya Doxa.
- Asplund, J. (1980). *Socialpsykologiska studier*. Stockholm: Almqvist & Wiksells.
- Bachtin, M. (1988). *Det dialogiska ordet*. Gråbo: Anthropos.
- Barthes, R. (1994). *Mytologia*. Helsingfors: Gaudeamus.
- Bauman, R. (2004). *A World of Others' Words. Cross-Cultural Perspectives on Intertextuality*. Malden: Blackwell Publishing.
- Bengtsson, J. (1993). *Sammanflätningar*. Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi. Göteborg: Daidalos.
- Berger, A. A. (1995). *Kulturstudier. Nyckelbegrepp för nybörjare*. Lund: Studentlitteratur.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1966/1991). *The social construction of reality*. London: Penguin Books/Social Sciences.
- Berglund, S.-E. (2000). *Social pedagogik. I goda möten skapas goda skäl*. Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, G. (2004). Against learning: Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik* 1, s. 70–82.
- Bjurvill, C. (1998). *Reflektionens praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Björk, G. (2000). *En bildningsfilosofisk studie med existentiellt fokus*. (Diss.). Åbo Akademis förlag.
- Boal, A. (1979). *De förtrycktas teater*. Stockholm: Gidlunds.
- Boal, A. (1980). *Förtrollad, förvandlad, förstenad*. Stockholm: Gidlunds.

- Bolton, G. (1984). *Drama as education*. London: Longman.
- Boud, D. & Feletti, G. (toim.) (1999). *Ongelmalähtöinen oppiminen*. Helsingfors: Terra.
- Bourdieu, P. (1985). *Sosiologian kysymyksiä*. Tammerfors: Vastapaino. Cognita. Introduktion av J.P Roos.
- Boxer, D. (2002). *Applying Sociolinguistics. Domains and face-to-face interaction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin.
- Braanaas, N. (1992). *Dramapedagogisk Historie og Teori*. Trondheim: Tapir.
- Brante, T. (1980). *Vetenskapens struktur och förvandling*. Lund: Bokförlaget Doxa.
- Brante, T. (1986). Kunskapssociologiska strategier. I: Selander, S. (red.), *Kunskapens villkor. En antologi om vetenskapsteori och samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur, s. 43–62.
- Bruner, J. (1995). Life as narrative. I: J.A Hatch & R. Wisiniewski (Eds.), *Life History and Narrative*. London: The Falmer Press.
- Buber, M. (1990/1923). *Jag och du*. Ludvika: Dualis Förlag.
- Buber, M. (1990/1953). *Det mellanmänskliga*. Ludvika: Dualis förlag.
- Burgos, M. (1988). *Life stories, Narrativity, and the search for the self*. Jyväskylä Yliopisto: Nykykulttuurin tutkimusyksikkö/julkaisu 9.
- Burill, J. (red.) (1987). *Kritisk teori – en introduktion*. Lund: Daidalos.
- Carlgren, I. (red) (1999). *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlgren, I. (1999). Pedagogiska verksamheter som miljöer för lärande. I: I. Carlgren (red.). *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur, s. 9-29.
- Carlgren, I. (1999). Skolarbetet som en särskild slags praktik. I: I. Carlgren (red.). *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur, s. 102-131.
- Carlgren, I. (2002). Skolan och kunskapen. I: I. Carlgren & F. Marton, *Lärare av i morgon*. Lärarförbundet: *Pedagogiska magasinets Skriftserie* Nummer Ett, s. 195–229.
- Case, P. (1995). Representations of Talk at Work. *Management learning* 26 (4), London Thousand Oaks, CA and New Delhi: Sage Publications, s. 423–443.
- Case, P. (2000). Virtual stories of Virtual Working: Critical Reflections on CTI Consultancy Discourse. I: T. Clark & R. Fincham (red.), *Critical consulting*, Oxford: Blackwell, s. 1–22.
- Cedercreutz, C. (1988). *Moderskapet som kroppslig erfarenhet och det specifika vetande som däri ligger*. Jämställdhetspublikationer. Helsingfors: Social- och Hälsovårdsministeriet.

- Chaiklin, S. & Lave, J. (Eds.) (1996). *Understanding practice. Perspectives on activity and context*. Cambridge University Press.
- Chaiklin, S. (1996). Understanding the social scientific practice of Understanding practice. I: S. Chaiklin & J. Lave. (Eds.), *Understanding practice. Perspectives on activity and context*, s. 377–401.
- Clandinin, D.J & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative research*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Cohen, L. & Manion, L. (2000). Naturalistic and ethnographic research. I: L. Cohen, L. Manion & K. Morrison (red.), *Research methods in education*. London & New York: Routledge Falmer.
- Colliver, J. A. (2000). Effectiveness of Problem-based Learning Curricula: Research and Theory. *Academic Medicine*. 75(3), s. 259–266.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Flow*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Dahlberg, G. (1988). *Bara att läsa rätt innantill? Om dramaanalys i teori och praktik*. Forskning och svenskundervisning (5). Tema Kommunikation. Linköping: Universitetet i Linköping.
- Dahlberg, K., Drew, N. & Nyström, M. (2001). *Reflective Lifeworld research*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahlgren, L. (1994). Fältforskning – En distanslös eller distanserande verksamhet. I: B. Starrin & P.-G. Svensson (red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*, s. 79–101.
- Dahlgren, L. O. (1993). Varför PBI? I: K. Kjellgren m. fl. (red.), *Problembaserad inläring. Erfarenheter från hälsouniversitetet*. Lund Studentlitteratur, 13–27.
- Deschler, D. (1995). Metafoora-analyysi eli sosiaalisia aaveita manaamassa. I: J. Mezirov & al., *Uudistuva oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsingin yliopiston Lahden Koulutus ja tutkimuskeskus, s. 314–332.
- Dewey, J. (1934/1980). *Art as experience*. New York: Capricorn Books.
- Dewey, J. (1970). *Educational thinkers series* (M. Skilbeck, Ed). London: Collier-Macmillan.
- Dewey, J. (1980). *Individ, skola och samhälle* (S. G. Hartman & U. P. Lundgren, red.), Stockholm: Natur och Kultur.
- Dewey, J. (1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Dickie, G. (1981). *Estetiikka "tutkimus-alue, käsitteitä ja ongelmia"*. Helsingfors: Suomen Kirjallisuuden Seura.
- Doverborg, E. & Pramling, I. (1995). *Mångfaldens pedagogiska möjligheter*. Stockholm: Liber.

- Doverborg, E., Pramling, I. & Qvarsell, B. (1996). *Inläring och utveckling: barnet, förskolan och skolan*. Stockholm: Liber.
- Drotner, K. (1996). *Att skabe sig selv. Ungdom, aestetik, paedagogik*. København: Gyldendal.
- Duesund, L. (1996). *Kropp, kunskap, självuppfattning*. Stockholm: Liber Utbildning.
- Dysthe, O. (red.) (2001). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (2001). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I O. Dysthe (red.). *Dialog, samspel och lärande*. (s.31-74). Lund: Studentlitteratur.
- Ellström, P.-W., Gustavsson, B. & Larsson, S. (red.) (1999). *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Eneroth, B. (1987). *Orelationer. Undflyendets socialpsykologi*. Stockholm: Akademeja.
- Eneroth, B. (1990). *Att handla på känn. Om intuition i professionell verksamhet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Engelstad, A. (2004). *Poetik og politikk. Augusto Boal og De undertryktes teater*. (Diss.). Åbo Akademis Förlag.
- Engelstad, A. (2004). The Poetics of Augusto Boal. I: A. L. Østern (red.). *Dramatic Cultures*. Rapporter från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi No 10/04.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding*. (Diss.) Helsingfors: Orienta-konsultit.
- Engeström, Y. (1996). Developmental studies of work as a testbench of activity theory: The case of primary care medical practice. I: S. Chaiklin & J. Lave (eds.), *Understanding practice. Perspectives on activity and context*. Cambridge University Press, s. 64–103.
- Engdahl, H. (1986). Den litterära texten som tolkningsproblem. I: S. Selander (red.) *Kunskapens villkor. En antologi om vetenskapsteori och samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur, s. 163–176.
- Eteläpelto, A. (1993). Oppijälhtöiseen osaamisen kehittämiseen. I: A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.), *Ammattitaito ja ammatillinen kasvu*. Helsingfors: Valtion Painatuskeskus. s. 109–133.
- Fafner, J. (1988). Retorikkens braendpunkt. I: K. L. Berge, J. Fafner, M. Bossholm, Lagerlöf & B. Nerman (utg.), *Vad är retorikk?* Stockholm, s. 7–31.
- Feldman, B.-K. (2004). On the special character of the discourse. Reflections on the NERA Congress in Copenhagen 2003. *Nordisk Pedagogik 1*, s. 83–95.
- Fiske, J. (1982). *Kommunikationsteorier. En introduktion*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

- Forsberg Sternudd, M. (2000). *Dramapedagogik som demokratisk fostran*. Acta Upsaliensis 92 (Diss).
- Foucault, M. (1976-1984/1998). *Seksuaalisuuden historia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Foucault, M. (1994). *The order of things. An archeology of the human sciences*. New York: Vintage Books Edition.
- Flyvbjerg, B. (2000). *Rationalitet og magt. Det konkrete videnskab*. Århus: Akademisk forlag.
- Freire, P. (1972). *Utbildning för förtryckta*. Stockholm: Gummessons.
- Frost, A. & Tarrow, R. (1990). *Improvisation in Drama*. London: McMillan.
- Gaonkar, D. P. (1990). Rhetoric and Its double: Reflections on the Rhetorical Turn in the Human Sciences. I: H.W Simons (ed.), *The Rhetorical Turn*. The University of Chicago, s. 341–363.
- Gahmberg, H. (1987). Semiotic Tools for the Study of Organizational Cultures. I: T. A. Sebeok & J. Umiker-Sebeok (eds.), *The Semiotic Web-86*. Berlin: Mouton de Gruyter, s. 389–403.
- Gahmberg, H. (2000). *On Narrative Semiotics*. Opublicerat kursmaterial vid Vasa Universitet 15.9, s. 1–6.
- Garpelin, A. (1997). *Lektionen och livet. Ett möte mellan ungdomar som tillsammans bildar en skolklass*. (Diss.). Uppsala Studies in Education 70.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of Cultures. Selected essays by Clifford Geertz*. New York: Basic Books.
- Geertz, C. (1980). Blurred genres. The refiguration of social thought. *The American Scholar* 49 (2).
- Goffman, E. (1986). *Frame Analysis*. Boston: North Eastern University Press.
- Goldberg, R.L. (1988). *Performance Art*. London: Thames and Hudson.
- Greene, M. (1972). Towards a reciprocity of perspectives. *Philosophy of Education, Yearbook 1972*, s. 275–284.
- Greimas, A. G. (1987). *On meaning. Selected writings in Semiotic Theory*. London: Frances Pinter Publishers. Förord av F. Jameson; Introduktion av P. J. Parron.
- Grevenius, H. (red) (1968). *Bertolt Brecht. Fem dramer*. Stockholm: Bonniers.
- Grover Aukrust, V. (2001). Klassrumsamtal, deltagarstrukturer och lärande. I: O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur, s. 167–191.
- Grön, A. (1995). Fransk filosofi under 1900-talet. I: P. Lubcke (red), *Vår tids filosofi*, del I, s. 277–398.

- Guldhammer, A., Sidenius, S. (2001). Drama and Edification. I: B. Rasmussen, T. Kjolner, V. Rasmusson & H. Heikkinen (eds), *Nordic Voices in Drama, Theatre and Education*. Oslo: Idea Publications, s. 45–58.
- Guss, F. G. (2001). *Drama Performance in Children's Play-Culture: The possibilities and Significance of Form*. (Diss.). (Report 6). Oslo University College.
- Gustavsson, A. (2000). *Tolkning och tolkningsteori 2 – fördjupning. (Texter om Forskningsmetod, nr.4)*. Stockholm: Stockholms Universitet, Pedagogiska Institutionen.
- Gustavsson, B. (2000) *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, B. (2002). Bildning och utbildning. Artikel i *Hett Stoff: Finlandssvensk pedagogisk tidskrift*.
- Habermas, J. (1996). *Diskursetik*. (Inledning Jens Glebe-Møller) Frederiksberg: DET lille FORLAG.
- Hakkarainen, P. (2002). *Kehittävä esiopetus ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (1999). *Tutkiva oppiminen. Älykään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. Helsingfors: WSOY.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (2004). *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjänä*. Helsingfors: WSOY.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995). *Ethnography. Principles in practice*. London and New York: Routledge.
- Haugsted, M. (1996). *Sprog på spil*. Viborg: Dansklareforeningen.
- Haugsted, M. (2001). Theatre and Drama as an Integral Element of Teaching Oracy. I: B. Rasmussen, T. Kjolner, V. Rasmusson & H. Heikkinen (eds) *Nordic Voices in Drama, Theatre and Education*. Oslo: Idea Publications, s. 23–43.
- Havu-Nuutinen, S. (2002). Sosiokonstruktivistisen pedagogiikan merkitys lasten tiedon konstruoinnille. *Kasvatus 2/2002*, s. 175–188.
- Heidegger, M. (1926/1981). *Varat och tiden*. Lund: Doxa.
- Heikkinen, H. (1997). Towards an understanding of the educational-aesthetic Function in Process Drama. I: P. Teerijoki (toim.) *Drama Boreale*, Jyväskylän Yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen Julkaisuja / draamapedagogiikkaa koskevia kirjoituksia 2, s. 38–45.
- Heikkinen, H. (2002). *Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus*. Jyväskylä University: Studies in Education, Psychology and Social Research.



- Heinonen, S-L. (2000). Ilmaisuleikit tarinan talossa. Analyysi ja tulkinta lastentarhaopettajan pedagogisesta toiminnasta varhaiskasvatuksen draaman opetuksessa. (Diss.). Tampere: Tampere University Press.
- Heinämaa, S. (1996). *Ele, tyli ja sukupuoli*. Tammerfors: Gaudeamus.
- Helén, I. (1998). *Elämä seksuaalisuudessa*. Efterord i: M. Foucault, Seksuaalisuuden historia I, II. Helsinki: Gaudeamus.
- Hellspong, L. (1992). *Konsten att tala. Handbok i praktisk retorik*. Lund: Studentlitteratur.
- Hellspong, L. (2001). *Metoder för brukstextanalys*, Lund: Studentlitteratur, s. 99–107.
- Hillarp, R.. (1983). Rollspel för insikt och förändring. *KRUT (Kritisk utbildningstidskrift)* Drama temanummer 3/1983, s. 30–43.
- Hilte, M. (1996). *Avvikande beteende – en sociologisk introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Hirvi, M. (2003). Konstens, fjärde, femte och sjätte rum. *Hbl*. 15.2 2003.
- Hohr, H. & Pedersen, K. (1996). *Perspektiver på estetiske laereprocesser*. Dansklaererforeningen.
- Horkheimer, M. (1987/1937). Det senaste angreppet på metafysiken. I: J. Burill (red), *Kritisk teori – en introduktion*, Lund: Daidalos, s. 59–107.
- Hornbrook, D. (1996). The challenge of Dramaturgy. I: J. Somers (ed.), *Research in Drama Education. Volume 1/96*, s. 87–94.
- Huttunen, I. (2002). Environmental and cultural aspects of language learning. Paper presentation vid forskarseminarium, Pedagogiska Fakulteten vid Åbo Akademi, Vasa 25.02. 2002. s. 1–6.
- Hyvärinen, R. (1985). Zilliacuska Skolan. I: R. Hyvärinen, M. Ilmoni, T. Korsström & M. Uggla, *I skapandet växer människan*. Oy Yleisradio Ab. Vuxenutbildningen, s. 27–33.
- Hård af Segerstad, H., Helgesson, M., Ringborg, M. & Svedin, L. (1997). *Problembaserat lärande*. Stockholm: Liber.
- Hägg, G. (1998). *Praktisk retorik*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Hägg, G. (2002). *Retorik idag. Aktuella råd och praktiska tips*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Hägglund, K. (1989). *Lekteorier*. Arlöv: Esselte Studium.
- Hätönen, H. (1992). *Vuxeninläring och vuxenundervisning*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Igland, M.-A. & Dysthe, O. (2001). Mikhail Bakhtin och sociokulturell teori. I: O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur, s. 95–117.

- Illeris, K. (2002). *Lärandets tre dimensioner*. Vasa: *Hett stoff* 1/2002.
- Jarosjevskij, M. (1979). *1900-talets psykologi*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Jerlang, E. (Red.) (1992). *Utvecklingspsykologiska teorier*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Johansson, I. (1986). Bortom objektivism och relativism. I: S. Selander (red.), *Kunskapens villkor. En antologi om vetenskapsteori och samhällsvetenskap*, Lund: Studentlitteratur, s. 29–42.
- Johannesen, G. (1992). *Retorikkens tre ansikter*. Landslaget For Norskundervisning (LNU): Cappelen Fakta.
- Johnstone, K. (1996). *Impro*. London: Methuen Drama.
- Kalman, H. (1999). Trust. Utdrag ur *The structure of Knowing: Existential Trust as an Epistemological Category*, (Diss.). Umeå Studies in the Humanities 145, Uppsala: Swedish Science Press, s. 1–43.
- Kinnunen, A. (1990). Esteettisestä elämyksestä. Helsingfors: Vastapaino.
- Kivirauma, J & Rinne, R. (red.) (1997). Suomalaisen kasvatustieteen historia – lyhyt oppimäärä. Turun Yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Tutkimuksia A:182.
- Kjellgren, K., Ahlner J., Dahlgren, L.-O. & Haglund, L. (red.) (1993). *Problem-baserad inläring – erfarenheter från Hälsouniversitetet*. Lund: Studentlitteratur.
- Kjølner, T. (2001). Devised Theatre – Experimental Drama. I: B. Rasmussen, T. Kjølner, V. Rasmusson & H. Heikkinen (eds.), *Nordic Voices in Drama, Theatre and Education*. Oslo: Idea Publications, s. 73–90.
- Kjørup, S. (1996). *Menneskevidenskaberne*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Knowles, C. (2000). Here and there: Doing transnational fieldwork. I: V. Amit (ed.), *Constructing the Field. Ethnographic Fieldwork in the Contemporary World*, London and New York: Routledge, s. 54–70.
- Kolb, D. (1984). *Experimental learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kotila, H. (2003). Oppimiskäsitykset ammattikorkeakoulutuksessa. I: H. Kotila (red.), *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*, Helsingfors: Edita, s. 13–23.
- Kronvall, K., Olsson, E. & Sköldborg, T. (1991). *Förändring och lärande. En utmaning för offentlig sektor*. Lund: Studentlitteratur.
- Kronvall, K., Olsson, E. & Sköldborg, T. (1991). Utveckling av en lärande organisation. I: Kronvall m.fl., *Förändring och lärande. En utmaning för offentlig sektor*. Lund: Studentlitteratur, s.114–135.

- Krüger, T. (1994). Musikläreutdanningen som ett sosialt felt. I: P. Dyndahl & Ø. Varkøy (red.), *Musikpedagogiske perspektiver*. Oslo: Ad Notam.
- Krøgholt, I. (1997). Text som object for fortælling. I: I. Krøgholt (red.), *Stifinder i 90-ernes Dramapaedagogik*. Århus: Institut for Dramaturgi, s. 84–99.
- Krøgholt, I. (2001). *Performance og Dramapaedagogik et krydsfelt*. (Diss.) Århus: Institut for Dramaturgi. Aktuelle teaterproblemer 47.
- Krøgholt, I. (2004). Interactivity and Collaboration as Aesthetic Strategies in Performance and Live-action-role playing. I: A. L. Østern (Ed.), *Dramatic Cultures*. Rapport från Pedagogiska Fakulteten vid Åbo Akademi. No 10, s. 67–74.
- Kuhn, T.S. (1994). *Tieteellisten vallankumousten rakenne*. Helsingfors: Art House.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Laakso, E. (2004). *Draamakokemusten äärellä. Prosessidraaman oppimispotentiaali opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa*. (Diss.). Jyväskylän Universitet.
- Laine, T. & Kuhmonen, P. (1995). *Filosofinen antropologia*. Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Langager, S. (2004). Strange alliances on the threshold of the digital age. *Nordisk Pedagogik 1/2004*, s. 56–69.
- Larsson, S. (1999). Vardagslärande och vuxenstudier. I: P.-W. Ellström, B. Gustavsson, & S. Larsson (red.), *Livslångt lärande*, Lund: Studentlitteratur, s. 9–28.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2001). *Handledning och praktisk yrksteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lave, J. (1996). The practice of learning. I: S. Chaiklin & J. Lave *Understanding practice*, Cambridge University Press. s. 3–32.
- Levinas, E. (1996). *Etiikka ja äärettömyys. Keskusteluja Philippe Nemon kanssa*. Helsingfors: Gaudeamus.
- Lévi-Strauss, C. (1997). *Tropiikin kasvot*. Helsingfors: Loki-kirjat.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research*. Applied social Research Method series. Volume 47. London: Sage Publications.
- Lindahl, M. (2002). *Lärande småbarn*. Lund: Studentlitteratur.

- Lindqvist, G. (1995). *The Aesthetics of Play. A Didactic Study of Play and Culture in Preschools*. (Diss). Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education 62.
- Lindqvist, G. (1996). *Lekens möjligheter: om skapande lekpedagogik i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Lozanov, G. (1980). *Suggestopedia*. Jyväskylä: Gummerus.
- Lubcke, P. (red.) (1995). *Vår tids filosofi. Del I. Engagemang och förståelse*. Stockholm: Bokförlaget Forum.
- Lubcke, P. (1995). Fenomenologin och hermeneutiken i Tyskland. I: P. Lubcke (red.), *Vår tids filosofi. Del I*. Stockholm: Forum, s. 30–193.
- Lång, F. (1999). *Bild och tanke. Om det kategoriala seendets genesis*. Esbo: Draken.
- Løvlie, L. (1990). Den estetiske erfaring. *Nordisk pedagogik 1-2 (1990)*, NFPF, Universitetsforlaget, s. 1–18.
- Madsen, T. (red.) (1994). *Från fortbildning till en lärande organisation*. Lund: Studentlitteratur.
- Madsen, B. (2001). *Socialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- van Manen, M. (1998). *Researching Living Experience*. Ontario: The Althouse Press.
- Maudsley, G. (1999). Do we all mean the same thing by “Problem-based Learning”? A review of the Concepts and a Formulation of the Ground Rules. *Academic Medicine* 74 (2), s. 178–185.
- May, R. (1994). *Ropet efter myten*. Stockholm: Raben & Sjögren.
- Mead, G. H. (1967). *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviourist*. Ed. and Introduction by C.W. Morris. Chicago: Chicago University Press.
- Merleau-Ponty, M. (1945/1962). *The phenomenology of perception*. International Library of Philosophy and Scientific Method.
- Merleau-Ponty, M. (1945/1999). *Kroppens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Mezirov, J. & al. (1995). *Uudistuva oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsingin yliopiston Lahden Koulutus ja tutkimuskeskus.
- Molander, B. (1993). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Møller-Nicolaisen, S. (red.) (1976). *Experiment med Upplevelsens Pedagogik*. Gråsten: DATS.
- Neelands, J. (1990). *Structuring Drama Work*. Cambridge University Press.

- Nicholson, H. (1993). Postmodernism and Educational Drama. *Drama Vol. 2 (1)*, s. 18–21.
- Nicholson, H. (1996). Performing Gender: Drama, Education and Identity. I: J. Somers (ed.), *Drama and theatre in Education. Contemporary Research*, York: Captus University, s. 75–85.
- Nilsson, B. & Waldemarson, A.-K. (1994). *Kommunikation: Samspel mellan människor*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, B. (1996). *Socialpsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Norman, G. R. & Schmidt, H. (1992). The psychological Basis of Problem-based Learning: A review of the Evidence. *Academic Medicine* 667(9), s. 557–565.
- Norman, G.R. & Schmidt, H. (2000). Effectiveness of problem-based learning curricula: theory, practice and paper darts. Blackwell Science: *Medical Education* 34, s. 721–728.
- Nussbaum, M. C. (1996). *Känslans skärpa och tankens inlevelse. Essäer om etik och politik*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Nygaard, T. (1996). *Sociologisk handlingsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Nyrnes, A. (2002). *En mindre didaktikk: Didaktisk topologi i Moraliske Tanker av Ludvig Holberg*. Universitetet i Bergen: Det historisk-filosofiske fakultet. Avh. dr. art.
- Olenius, E. (1970). *Om skapande dramatik*. Material från Barnteatersymposiet i Labnäs 1970, s.1-6.
- O'Neill, C. (1995). *Drama Worlds. A framework for process drama*. Portsmouth: Heinemann.
- O'Toole, J. (1992). *The process of drama. Negotiating art and meaning*. London: Routledge.
- Paltridge, B. (1997). Genre, frames and writing research settings. *Pragmatics & Beyond New Series*, s. 4–17.
- Parker, S. (1997). *Reflective teaching in the postmodern world. A manifesto for Education in Postmodernity*. Buckingham: Open University Press.
- Pearson, M. & Shanks, M. (2001). *Theatre/Archaeology*. London and New York: Routledge.
- Peirce, C. S. (1990). *Pragmatism och kosmologi*. Valda uppsatser i översättning av R. Matz. Göteborg: Daidalos.
- Phoenix, A. (2004). Using informal pedagogy to oppress themselves and each other. *Nordisk Pedagogik* 1/2004, s. 19–38.
- Poikela, E. (1999). *Kontekstuaalinen oppiminen. Oppimisen organisoitumien ja vaikuttava koulutus*. Acta Universitatis Tamperensis 675 (99). Tammerfors: Tampereen Yliopisto. (Diss.)

- Poikela, E. (toim.) (2003). *Ongelmaperustainen pedagogiikka*. Tammerfors: Tampere University Press.
- Poikela, E. & Nummenmaa, A. R. (2003). Ongelmaperustainen oppiminen tiedon ja osaamisen tuottamisen strategiana. I: E. Poikela (red.) *Ongelmaperustainen pedagogiikka*, s. 33–52.
- Poikela, E. & Poikela, S. (2003). Tieto ja osaaminen oppimisen lähtökohtana ja tavoitteena. I: E. Poikela (toim.) *Ongelmaperustainen pedagogiikka*, s. 55–74.
- Polanyi, M. (1978). *Personal knowledge. Towards a postcritical philosophy*. London and Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Polkinghorne, D.E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. I: J.A. Hatch & R. Wisniewski (eds.) *Life History and Narrative*. London: The Falmer Press.
- Prawat, R.S (2001). Dewey and Vygotsky Viewed Through the Rearview Mirror and Dimly at that. *The Educationl Researcher*, s. 3–14.
- Preston, V. F. L. G. (1963). *A handbook for modern educational dance*. London: MacDonald & Evans Ltd.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (1999). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.
- Pusztai, I. (2000). *Stanislavskij-Variationer. Skådespelarövningar som didaktiska instrument i pedagogiskt drama*. (Diss.) Stockholms Universitet: Teatervetenskapliga institutionen.
- Päivinen, M. (2003). Muotoilun asiantuntijaksi kasvaminen. I: Kotila, H. (toim.), *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Helsingfors: Edita, s. 129–152.
- Pörn, I. (1992). Om kunskapsformer. I: J. Jansson (red.). *Inläring och kunskap*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen, s. 63–69.
- Raij, K. (2003). Osaamisen tuottaminen ammattikorkeakoulun päämääränä. I: H. Kotila (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*, s. 42–58.
- Rapport, N. (2000). The narrative as field work technique: processual ethnography for a world in motion. I: V: Amit (2000). *Constructing the field*.
- Rasku-Puttonen, H., Eteläpelto, A., Arvaja, M. & Häkkinen, P. (2003). Opettajan ja oppilaiden vuorovaikutus korkeatasoisen oppimisen edistäjänä innovatiivisessa oppimisympäristössä. *Kasvatus* 1, s. 43–54.
- Rasmussen, B. (1993). Dramapedagogisk forskning inom teatervetenskapen. Hva kan det bety? Trondheim: Inlägg i forskarutbildning 22.4 1993.
- Rasmussen, B. (1991). ”Å vaere eller late som om...”Forståelse av dramatisk spill i det tyvende århundre – et dramapedagogisk utredningsarbeid. (Diss.) Trondheim: Universitetet i Trondheim. *Mimesis 1991:1*.
- Rasmussen, B. , Kjølner, T., Rasmusson, V. Heikkinen, H. (eds.) (2001). *Nordic Voices In Drama, Theatre and Education*. Bergen: IDEA Publications.

- Rasmussen, T. H. (1996). *Kroppens filosof. Maurice Merleau-Ponty*. Brøndby: Semi-forlaget.
- Rasmusson, V. (2000). *Drama – konst eller pedagogik? Kampen om ämnet speglad i den nordiska tidskriften Drama 1965-1995*. (Diss.) Malmö: drama Boreale.
- Reid, W. A. (1994). *Curriculum Planning as Deliberation*. Pedagogisk Forskningsinstitut, Rapport Nr. 11. Oslo.
- von Rettig, C. (1965). *Det moderna dramat*. Stockholm: SSUH och Godtemplarnas Studieförbund.
- Ricoeur, P. (1993). *Från text till handling*. Stockholm: Brutus Östlings förlag.
- Rinne, R. (2003). Arjen, työn ja kulttuuristen merkitysten jäljillä. Haasteita 2000-luvun aikuiskoulutustutkimukselle. I: Manninen, J., Kauppi, A. Puurula, A. & Kontilainen, S. (toim.), *Aikuiskasvatus tutkijoiden silmin – tutkimusta 2000-luvun taitteessa*. Helsingfors: Kansanvalistusseura.
- Roose-Evans, J. (1973). *Experimental theatre. From Stanislavsky to today*. London: Studia Vista.
- Ropo, E. (1992). Opetussuunnitelmastrategiat elinikäisen oppimisen kehittämisessä. *Kasvatus* 23 (2), s. 99–110.
- Rorty, R. (1997). *Contingency, irony, and solidarity*. Cambridge: University Press.
- Ross, M. (1978). *The creative arts*. London: Heineman Educational Books.
- Rundman, M. (1984). Skolteatern söker ny plattform. *M.A.O.* Esbo: Kulturtryck, s. 28–29.
- Rusanen, S. (2002). *Koin traagisia tarinoita. Yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta*. (Diss.) Helsingfors: Teaterhögskolan. Acta Scenica Nr 11.
- Saugstad, P. (2001). *Psykologins historia. En introduktion i modern psykologi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Salo, P. (2002). *Skolan som mikropolitisk organisation*. (Diss.) Åbo Akademis förlag, Åbo.
- Salomonson, K. (1996). Sexuulflickan och särartens pris. I: S. Lundin & L. Åkesson (red.), *Kroppens tid. Om samspelet mellan kropp, identitet och samhälle*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Schön, D. A. (1991). *The Reflective practioner. How professionals think in action*. Aldershot: Arena, Ashgate Publishing.
- Selander, S. (red.) (1986). *Kunskapens villkor. En antologi om vetenskapsteori och samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

- Selander, S. (red.) (1986). Om kunskapens villkor. En introduktion. I: S. Selander (red.), *Kunskapens villkor. En antologi om vetenskapsteori och samhällsvetenskap*, Lund: Studentlitteratur, s. 13–28.
- Silius-Ahonen, E. (1988). *Drama i barnklubb och skola*. Helsingfors: Uf-Rörelsens Barnförbund UBF r.f.
- Silius-Ahonen, E. (1998). *Drama i skolan*. Opublicerad ämnesdidaktisk uppsats. Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi.
- Silius-Ahonen, E. (1998). *Estetiska läroprocesser. Introduktion till en dramapedagogisk läsning*. Opublicerad text i dramapedagogik. Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi.
- Silius-Ahonen, E. (1999). *Drama som metafor för mänskligt lärande*. Opublicerad laudaturavhandling för fördjupade studier i dramapedagogik. Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi.
- Silius-Ahonen, E. (2000). Att skapa ett analysredskap. I: M. Björklund & R. Heilä-Ylikallio (red.), *Språkfärdigheter och läroprocesser – estetiska och didaktiska perspektiv*. Publikationer från Pedagogiska Fakulteten vid Åbo Akademi Nr. 36. Vasa: Pedagogiska fakulteten, s. 29–44.
- Silius-Ahonen, E. (2001). Det som är, blir eller kunde vara. I: A.L. Østern (red.), *Laatu ja merkitys draamaopetuksessa*. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 37. Jyväskylän Yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, s. 215–222.
- Silius-Ahonen, E. (2002). *Research as drama – challenges from within*. Paper presentation vid Exeter University 2002.
- Silius-Ahonen, E. (2003). Från skapande dramatik till transformation i mellanrummet. En finlandssvensk dramadiskurs födelse, uppgång och förnyelse. Paper presentation vid *Drama Boreale*, Stockholm 2003.
- Siljander, P. (toim.) (2000). *Kasvatus ja sivistys*. Helsingfors: Yliopistopaino.
- Skagen, K. (2001).Handledningssamtal i Bakhtins perspektiv. I: O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur, s. 195–217.
- Skilbeck, M. (ed.) (1970). *Dewey. Educational thinkers series*. London: The MacMillan Company.
- Salling Olesen, H. (2002). Education as a Critical Force – Myth or Reality? *Nordisk Pedagogik* 22, s. 215–231.
- da Silva, A. B. (1994). Analys av texter. I: B. Starrin & P.-G. Svensson, *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*, s. 169–207.
- Smith-Autard, J. M. (1994). *The art of dance in education*. London: A & C Black.
- Sparkes, A. C. (1995). The textual Construction of Goodness in Interpretive Inquiry: Research Writing as Persuasive fiction. I: T. Tiller, A. Sparkes, S. Karhus & F. Dowling (eds.), *The qualitative challenge. Reflection on Educational Research*, Bergen: Caspar, s. 155–191.



- Stanislavskij, K. S. (1997). *Arbetet med rollen*. Helsingfors: Sahlgrens Förlag AB.
- Starrin, B. & Svensson, P.-G. (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Stenbock-Hult, B. (2002). *Kritiskt förhållningssätt – ett högskolepedagogiskt mål: En filosofisk granskning och diskussion*. Helsingfors Universitetet: Institutionen för lärarutbildning.
- Strandell, H. (1994). *Mötesplatser för barn: aktivitetsprofiler och förhandlingskulturer på daghem*. Helsingfors: Gaudeamus.
- Sturman, A. (1999). Case Study Methods. I: J. P. Keeves & M. Lakaowski (red), *Issues in Educational research*, Amsterdam: Pergamon, s. 103–112.
- Svedberg, L. (1992). *Gruppsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, P.-G. (1994). Förståelse, trovärdighet eller validitet? I: B. Starrin & P.-E. Svensson (red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, A.-K. (1998). *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur.
- Szatkowski, J. (1993). Dramas rolle i et samfund i hastig forandring. *Drama Nordisk dramapedagogisk tidskrift* Nr 3, s. 8–11.
- Szatkowski, J. (1997). Kunstnerlig intentionalitet og pædagogisk rationalitet. I: I. Krogholt (red), *Stifinder i 90-talets dramapaedagogik*. Århus: Aktuelle teaterproblemer 41, Aarhus Universitets Forlag, s. 6–19.
- Szatkowski, J. (2000). *Dramaturgy of Creativity*, Drama Boreale/ Department of Dramaturgy. University of Aarhus, s. 1–5.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Tarasti, E. (2004). *Arvot ja merkit*. Helsingfors: Gaudeamus.
- Teerijoki, P. (2004). Relations – Transformative Learning in Drama Education. I: A.L. Østern (red.), *Dramatic Cultures*. Rapport från Pedagogiska Fakulteten vid Åbo Akademi No 10, s. 95–115.
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thavenius, J. (1999). Bara i mellanrummen färdas vi – om bildning i vår tid. I: L. G. Andersson, M. Persson & J. Thavenius. *Skolan och de kulturella förändringarna*. Lund: Studentlitteratur, s. 42–64.
- Thestrup, K. (2004). The Pedagogical Laboratory. I: A.L. Østern (red.), *Dramatic Cultures*. Rapport från Pedagogiska Fakulteten vid Åbo Akademi No 10, s. 75–81.
- Thomsen, S. U. (1996). *En dans på gloser*. Vindrose Forlag.
- Thurén, T. (1995). *Tanken, språket och verkligheten*. Stockholm: Tiger Förlag.

- Tolska, T. (2003). Narratiivinen ajattelu ja kasvatus Jerome Brunerin psykologiassa. *Kasvatus 1*, s. 30–42.
- Tornberg, U. (2000). *Om språkundervisning i mellanrummet och talet om "kommunikation" och "kultur" i kursplaner och läromedel från 1962 – 2000*. Acta Universitatis Upsaliensis 92/2000.
- Turner, V. (1982). *From ritual to theatre: the human seriousness of play*. New York: Performing Arts Journal Publications.
- Tuval-Mashiach, R. (1998). Holistic Analysis of Form. I: A. Lieblich, R. Tuval-Mashiach & T. Zilber, *Narrative Research. Reading, Analysis, and Interpretation*. Applied Social research Methods Series, vol. 47. London: Sage Publications, s. 88–111.
- Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivististen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsingfors: Kirjayhtymä.
- Tynjälä, P. (2003). Oppiminen koulutuksen ja työelämän vuorovaikutuksessa. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja 3 (4)*, s. 8–20.
- Tynjälä, P. (2004). Asiantuntijuus ja työkulttuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus 35 (2)*, s. 174–190.
- Uljens, M. (2001) Pedagogik och senmodernitet. <http://www.edu.helsinki.fi/ktl/mureferens.htm>.
- Varto, J. (1996). *Lihan viisaus*. Tammerfors: Tampereen Yliopisto.
- Venkula, J. (1987). Tietoyhteiskunta – miksi se ei tule? *Tiedepolitiikka 1/87*, s. 3–10.
- Venkula, J. (1988). Miksi tieto ei auta? *Tiedepolitiikka 3*. s. 15–24.
- Venkula, J. (1989). Toiminnan yhteys tiedonmuodostukseen. *Tiedepolitiikka 4*, s. 21–30.
- Veresov, N. (2004). Zone of proximaldevelopment (ZPD): the hidden dimension? I: A.L. Østern & R. Heilä-Ylikallio (red.), *Språk som kultur – brytningar I tid och rum. Language as Culture – Tensions in Time and Space. Vol.1*. Rapport Nr 11 från pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi, s. 13–30.
- Vinterbo-Hohr, A. & Hohr, H. (2004). The Neo-Humanistic Concept of *Bildung* Going Astray: Comments to F. Schiller's thoughts on education. Paper presentation *NFPF/NERA kongress* i Reykjavik 10 – 13.3. 2004.
- Volanen, M. V. (2003). Taito-oppi haastaa tieto-opin. I: H. Kotila (red.), *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*, s. 36–41.
- Vygotsky, L. S. (1973). *Thought and language*. Cambridge Mass. Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The development of Higher Psychological Processes*. Cambridge Mass., London England: Harvard University Press.

- Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Walldal, E. (1995). *Problembaserad inläring – ett utvärderingsexempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Way, B. (1972). *Utveckling genom drama. Dramatisk improvisation som pedagogiskt hjälpmedel*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Westbury, I., Wilkof, N.J. (eds.) (1978). *Science, Curriculum and Liberal Education: Selected Essays of Joseph J. Schwab*. Chicago: University of Chicago Press.
- Winter Jorgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- von Wright, G. H. (1978). *Humanismen som livshållning*. Helsingfors: Söderströms.
- von Wright, G. H. (1986). *Vetenskapen och förnuftet: Ett försök till orientering*. Stockholm: Bonnier Fakta Förlag, Månocket.
- von Wright, M. (2000). *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G. H. Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.
- Weckroth, K. (1994). *Handlandets psykologi*. Tavastehus: Karisto.
- Westlander, G. (1993). *Socialpsykologi: Tankemodeller om människor i arbete*. Göteborg: Akademiförlaget.
- Winnicott, D. W. (1983). *Lek och verklighet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Witkin, R. W. (1974). *The Intelligence of Feeling*. London: Heineman Educational Books.
- Wolrath Söderberg, M. (2003). *Finns det genvägar till klokhet? Retorik som konsten att överväga*. Lund: Studentlitteratur.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research. Design and methods*. Applied Social research method series. Volume 5. Newbury Park, CA: Sage.
- Ziehe, T. (1991). *Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus*. Tammerfors: Vastapaino.
- Ödman, P.-J. (1979). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Ödman, P.-J. (1997). Pedagogikhistoria och hermeneutik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2 (2), s. 119–134.
- Østerberg, D. (1977). *Förståelseformer*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Østern, A.L. (1993). *Pedagogiskt drama – en didaktisk handledning*. Studie- och undervisningsmaterial från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi Nr 5.

- Østern, A.L. (1994). "Sol, sol! – Jag vill va 'solen!"". *Kontextbyggande och perspektivbyten i barns berättande och drama*. Rapporter från Pedagogiska Fakulteten vid Åbo Akademi. Nr 9.
- Østern, A.L. (1997). Växlerverkan mellan teori och empiri i dramapedagogisk forskning. I: P. K. Teerijoki (toim.), *Drama Boreale*. Jyväskylän Yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 2/97, s. 71–87.
- Østern, A.L. (1998). Dramaforskning som genre. I: M. Haugsted, I. Hamre & M. Andersen (red.), *Anslag. Teater-og dramafagets didaktik och metode*. København: Danmarks Lærerhøjskole, s. 255-274.
- Østern, A.L. (1998). Estetisk oplevelse och poetisk bearbetning. I: A.L. Østern (red.), *Konstpedagogiska horisonter. Horizons in Arts Education.*, Publikationer från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi, nr. 26, s. 197–211.
- Østern, A.L. (2001) Drama and theatre as arts education. I: H. Aaltonen & A.L. Østern (Eds.), *Organising young people's dramatic practices, A report from a Nordic-Baltic-Russian Educational Theatre Network*. University of Jyväskylä, s. 11–25.
- Østern, A.L. & Heikkinen, H. (2001). The Aesthetic Doubling. I: B. Rasmussen, T. Kjølner, V. Rasmusson & H. Heikkinen (Eds.), *Nordic Voices in Drama, Theatre and Education*. Oslo: Idea Publications, s. 110–123.
- Østern, A.L. (2002). Writing – in-role and active aesthetic response in drama – Edvard Munch's paintings and diary as pretext. Plenarföreläsning vid LUIS-kongressen, Åbo Akademi i Vasa 17.4 2002.
- Østern, A.L. (2004). Artistic (learning) Processes in Drama - a Drama Student Perspective on Constructions of the Concept. I: A.L. Østern (Ed.), *Dramatic Cultures*. Rapport från Pedagogiska Fakulteten vid Åbo Akademi No 10, s. 83–94.

## Bilaga

I bilagan ingår:

- (1) förteckning över material som utgör underlag för analysen i fallstudien
- (2) två enkätfrågor ur frågeformulär som distribuerades till 18 studerande i anslutning till de filmade PBL-händelserna. Frågorna berör målformuleringar i den lokala läroplanstexten. Analys av läroplanstextutdrag samt de studerandes svar på enkätfrågorna i respektive grupp.
- (3) intervjumanual för intervju med 4 studerande om temat lärande. Analys av frågor som berör lärande

### (1) Material i fallstudien

Videoband (3 x 1 ½ h) transkriberat material

Observationsprotokoll från de tre PBL-händelserna på basen av följande frågor:

- Hur riktar sig talet? Till någon person, till rummet?
- Vad leder det till? Accepterande eller blockering? ("Ja" eller "nej")
- Hur låter tystnaden? Avbrott eller del i flyt, man avvaktar, väntar?
- Hur låter löpande (flytande) dialog?

Verb och centrala begrepp i anslutning till målen noteras (se läroplansutdrag)

Utdrag ur läroplanstext (Arcada-manualer 3 st. 1999)

Frågeformulär ges deltagarna (N=18) vid de filmade tillfällena.

Intervju (N=4)

### (2) Studerandes uppfattningar av mål och lärande relaterat till den lokala läroplanen

Två frågor hänför sig till det filmade tillfället med avseende på målen i läroplanstexten.

- (A) Hur tycker du att du lät målbeskrivningen (för temat) styra dina insatser under basgruppsträffen?

(B) Kan du beskriva vilken del av diskussionen du uppfattade som mest lärorik med tanke på målet  
(Om du minns uttalanden eller inlägg, skriv dem som du kommer ihåg att de sades)

### Analys lokal läroplanstext, målformulering (Arcada-manual 1999)

Den målformulering som varit aktuell för temahelheten där basgruppsmötet ingår har analyserats semantiskt. Avsikten har inte varit att beakta texten i sitt eget, större sammanhang utan specifikt i relation till det filmade tillfället. Under sammankomsten har jag i observationsprotokollet kryssat både för förekomsten av mål i diskussionen och för hur de formulerade målen indirekt tar sig uttryck i dialogen. I den tolkning jag anger ibland i kolumnen *Tolkande kod* tar jag fasta på verben och riktar dem mot de aristoteliska formerna av kunskap. Analysen organiserad gruppvis.

#### Grupp I

##### Läroplanens mål för den studerande

##### Tolkande kod

Skiljer mellan olika teoretiska begrepp	Episteme som förståelsekunskap
Bildar sig en helhetsuppfattning om betydelsen av kriser i ett totalt livssammanhang	Phronesis: förståelse på basen av reflektiv värdering
Vet hur man kan bemöta människor i kris	Phronesis: förtrogenhet på basen av omdöme och techne
Har kunskap om samhällets beredskap att hjälpa	Episteme

Målstyrning under tillfället exemplifierar figurens relation till kommande tid. Orienteringen framåt, det riktade tänkandet är målformulerings funktion. Det frågeformulär deltagarna besvarade efter tillfället ger svar på frågan hur det aktuella tillfället präglats av den aktuella målformuleringen. Eftersom antalet deltagare är få presenteras svaren som de nedtecknats, direkta citat.

#### Lärohändelse I: Hur styrde målbeskrivningen?

*"Jag försökte följa målen men det blev en massa svammel, det är svårt att följa när målen går in i varandra. Det är också intressantare att berätta om egna erfarenheter än om "torra" teorier".* (Studerande 1)

*"Inte kanske så mycket som det borde. När jag sammanställer kollar jag att målen är uppfyllda för det ger mig en bättre bild av vilken kunskap jag ska söka".* (Studerande 2)

*"Kollade igenom dem om jag hade lärt allt som stod i målen men tog inte så mycket upp dem under träffen".* (Studerande 3)

*"Jag tycker jag var ganska aktiv att komma med åsikter men kunskap om temat var inte lika bra". (Studerande 4)*

*"Jag sökte material och läste enligt de inlärningsmål som vi satt upp i basgruppen. Det blev lite svamligt men vi hade en del relevanta diskussioner". (Studerande 5)*

*"Såsom det i allmänhet är blir det ett allmänt svamlande om allt möjligt annat och man associerar vidare och diskuterar även andra saker. Men i allmänhet försöker man att det ska ha med temat att göra. Men vi gick nog igenom våra mål så att de skulle uppfyllas." (Studerande 6)*

*"Jo, vi diskuterade om våra mål och hur vi fått reda på allt och vad vi tagit reda på." (Studerande 7)*

**Kommentar:** Tre studerande nämner diskussionens "svamlighet". Det kan förstås som en medvetenhet om hur man i det sista undvek agendan för lärohändelsen trots att detta inte sägs ut. Framåtriktningen, yrkeslivet, tas upp av en studerande genom hänvisningen till de torra teorierna.. Flera studerande ger prov på kunnande (techne) i relation till basgruppsarbete ("det hör till att göra si och så"). En studerande svarar inte på frågan (utan på en underliggande fråga – som inte ställdes). De diskussioner som flöt: dvs. barn och bemötande samt talet om målens uppfyllande, är de som nämns.

### **Lärohändelse I: Vad uppfattades som mest lärorikt?**

*"Hur man ska bemöta barn i kris, berätta för barn, få barnet att öppna sig och tala om sina känslor" (Studerande 1)*

*"Förklaringen av skillnaden mellan kris och katastrof samt tillämpningen i sig som gav nya synvinklar samt bemötande av barn" (Studerande 2)*

*"Då vi tillämpade samt den allmänna diskussionen för man kommer på saker man borde tänka på själv" (Studerande 3)*

*"Då vi tillämpade på utgångspunkten" (Studerande 4)*

*"Diskussionen om hur man ska prata med barn i kris så att det förstår för då tänker man på barnets bästa" (Studerande 5)*

*"Diskussion om erfarenhet från det verkliga livet och TV-programmen om hur man bemött barn och föräldrar" (Studerande 6)*

*"Då vi gick igenom målen och kollade om de var uppfyllda" (Studerande 7)*

## **Grupp II**

<b>Läroplanens mål för de studerande</b>	<b>Tolkande kod</b>
Fördjupar reflektioner beträffande värdegrund	Phronesis: reflektiv värdering

Förstår innebörden av värdegrund utgående från ett resursperspektiv	Phronesis: reflektiv värdering
Förstår skapande verksamhet som kreativa arbetsmetoder	Främst techne
Fördjupar kunskaper beträffande serviceformer	Episteme: förståelse
Förstår betydelsen av olika verksamhetsmiljöer	Phronesis: omdöme
Förstår vikten av förebyggande arbete	Phronesis, episteme: förståelse
Förstår betydelsen av samarbete med anhöriga och multiprofessionella team	Episteme: förståelse

**Kommentar:** I den här gruppen arbetade man med ett yrkesämne och det är därför motiverat att notera det övergripande målet för studiehelheten. Temat ingår där som en del.

Övergripande syfte:

- Studenten kan handleda, aktivera, hjälpa klienter
- Studenten förstår betydelsen av en individuell, målinriktad, helhetsbetonad service och omsorg

## Lärohändelse II: Hur styrde målbeskrivningen?

*”Jag lät dem inte styra nu vilket jag brukar, men under slutet av träffen tog vi fram dem”* (Studerande 1)

*”Inte mycket, i slutskedet först, men under insamlandet har det varit dolt underlag”* (Studerande 2)

*”Man hade dem som stöd och grund, vissa fick en att riktigt rota i minnet fast det kom först mot slutet vi kom ihåg att ta fram dem”* (Studerande 3)

*”De var bra grund och stöd men för svåra meningar (för att helt kunna styra)”* (Studerande 4)

*”Man försökte besvara målen med hjälp av fakta och målbeskrivningarna stödde tillämpningen”* (Studerande 5)

**Kommentar:** Här noterar jag betydelsen av pronomen som ”vi” och ”man” där det senare används istället för ”jag” och det förra som om ingen mediering föregått. En fråga som jag tänker mig riktad mot framtiden besvarade man på följande sätt:

## Lärohändelse II: Vad uppfattades som mest lärorikt?

*”Jag lärde mig en hel del, det var viktigt med sammanfattning”* (Studerande 1)



*"Den sista biten var mest lärorik för då sammanslog vi till en helhetsslutsats som man såg"* (Studerande 2)

*"Sammanfattningen, att utgå från klientens behov, yrkesetiken som styr behandlingen av klient och anhöriga"* (Studerande 3)

*"All tillämpning som förekom sammanfattades i slutskedet, obs. inte den som sades sist, gav en bra helhetsbild"* (Studerande 4)

*"Den diskussion som praktiskt går in i problemet för att hjälpa klinten, t.ex. vad som kan erbjudas för hjälp"* (Studerande 5)

**Kommentar:** En studerande håller sig på den konkreta nivån, fyra uppfattar de teoretiska målen för själva tillfället som centrala. Det konkreta målet hänför sig till yrkesämnetts större kontext och övergripande målsättning. En av studenterna påpekar deras egen sammanfattning. Det lärarika blev för gruppen själva formandet av en helhetsbild genom att komma med ett eget bidrag (den personliga insatsen).

### Grupp III

Mål för de studerande	Tolkande kod
Känner till samhällets funktion och uppbyggnad ur individ-, grupp- och samhällsperspektiv	Episteme: reflektion
Har kunskap om hur individen och samhället påverkar varandra	Episteme: samla bitar av fakta
<ul style="list-style-type: none"> <li>- vet hur den enskilde kan försöka påverka och delta</li> <li>- har kunskap om organisationers och föreningars verksamhetsmöjligheter och betydelse</li> <li>- har kännedom om möjligheter och begränsningar i samhällets kommunikationsstruktur</li> </ul>	

### Lärohändelse III: Hur styrde målbeskrivningen?

*"Jag tog reda på, hade läst om det som hörde ihop med inlärningsmålen, alltså var det relevant"* (Studerande 1)

*"Nog strävar man efter till att diskussionen handlar om det man bör tala om"* (Studerande 2)

*"Ganska mycket för vi gjorde våra målsättningar tills idag på basen av de mål vi inte ännu hade hunnit gå igenom"* (Studerande 3)

*"Till en del. Det var ett sätt att komma ihåg. Tyvärr fanns det från min sida vissa missuppfattningar. Vissa saker hade jag glömt totalt."* (Studerande 4)

*"Jag har styrts mycket långt av de mål som getts för studenten men jag hade ändå inte fått fakta på allt"* (Studerande 5)

*"Till en ytterst liten del. Styrts mest av erfarenhet och intuition"* (Studerande 6)

**Kommentar:** De studerande skapar här en fabel om den utifrån legitimerade kunskapen. Det faktum att det gäller nybörjargrupp kommer fram i svaren En studerande som skriver att hon inte styrdes av målen har i sin andra sats en undertext som säger "jag lät mig inte styras utifrån". Dels kan man se kopplingen till rollen som nybörjare, dels stoffets art (hantering av referentiell kunskap).

### Lärohändelse III: Vad uppfattades som mest lärorikt?

*"Konkreta exempel som gjorde det klarare att se sambanden i arbetsmarknads-systemet"* (Studerande 1)

*"Sociala risker är jag mest intresserad av, arbetsmarknadssystemet fortfarande diffust"* (Studerande 2)

*"Arbetsmarknadssystemet, också sociala risker för bilden på tavlan var lärande"* (Studerande 3)

*"Om fackföreningars och organisationers anknytning till arbetsmarknadssystemet. Det blev visst lite detaljerat (mycket av det idag)"* (Studerande 4)

*"Det som gällde egna erfarenheter, det ger en mycket bra bild av saken"* (Studerande 5)

*"Diskussion kring sociala risker och arbetslöshet med bilden på tavlan. Mest lärorikt är debatterna på mindre vetenskaplig nivå."* (Studerande 6)

**Kommentar:** I fråga om det lärorika är det två deltagare som påminner om den bild på tavlan som jag lyft fram i kapitlet. De studerande nämner här innehållet i de aktuella teman vilket jag skrivit ut för att visa kopplingen till svaren på fråga 1. Det kommer fram hos fyra studenter att exempel och erfarenheter är lärorika. Presentationer av stoff på beskrivning i en form där presentatören inte själv blivit berörd av sina fakta, ses som svåra att ta emot. Intressant är att en studerande kommer fram till att det tema som upptog större delen av tillfället *inte* blev klart.

### (3) Intervjumanual för semistrukturerad intervju (N=4)

Fråga 1: Om du ser tillbaka på skolgång och studier, en hurdan **lärande** (elev, student jfr learner, oppija) tycker du att du är? Välj *en* eller *två* repliker som mest påminner om dig, genom att ringa in siffran. Vill du välja två och ange ordningsföljd ritar du två ring kring den viktigaste.

[12 exempel på metaforer]:

1. 1. Med mig är det upp som en sol och ner som en pannkaka.

2. Snabbt undan med uppgifter och läxor och sen iväg till andra intressen.
3. Jag går alltid in med hull och hår.
4. Den beska medicinen är den enda som tar på mig.
5. Det gäller att prestera - får jag inte bra betyg vet jag att jag blir sur som en citron.
6. När det är något som intresserar mig går det bra, men om det inte intresserar blir det inte heller så mycket gjort.
7. Jag är sån som alltid skjuter upp till sista minuten.
8. Jag låter mig fångas och kan bara inte låta bli att lära mig.
9. I motvind och med sammanbitna tänder brukar det vara.
10. Jag funderar alltid på om det är någon nytta med det, om det är något jag faktiskt behöver.
11. Jag är en seg kne gare.
12. Jag låter det långsamt mogna och håsar inte iväg.

Fråga 2: Har detta förändrat sig under åren?

Fråga 3: Är du nöjd eller skulle du vilja vara en annorlunda lärare?

Fråga 4: Om det har varit svårt/tråkigt att lära sig – har du någon strategi som du brukar ta i bruk när du hamnar att "visa vad du kan"? *Frågan är frivillig. Du kan också hänvisa till något du har gjort förr.* Svara ja om du någon gång – fastän enstaka – brukat strategin, nej om den är obekant.

- a) gissningslekar
- b) svara/skriva luddigt och i allmänna ordalag
- c) svara på annat än det som frågas
- d) vädja till lärare eller examinator om förståelse
- e) skylla i från sig och på någon annan

Fråga 5: Jag tycker att lärande allra mest är: välj *en eller två* sats(er) genom att kryssa i det givna utrymmet.

- A Definition av fenomenet
- B Mitt lärande syftar främst till

Fråga 6: Hur känns det att vistas i olika rumsalternativ:

Fråga 7: Berätta om en inlärningserfarenhet (kan gälla skolsammanhang eller utanför) som börjar

*med orden: "jag lät mig ryckas med av det vi gjorde, då\_*

*eller: "det var som att leka sig fram och plötsligt bara kunde jag\_"*

## Intervjuanalys

- De studerande väljer förslag på lärointri­g där de kan känna igen sig själva.

**Kommentar:** Informanterna får frågan om intrigen har förändrats under åren och om de är nöjda med den inför framtiden. I uppföljningsfrågorna beaktas speciellt tidsaspekten. Frågan om vad lärande betyder för dem bygger på uppfattningen om meningsskapande som livsorientering. Också här får informanterna välja bland färdiga förslag. En fråga som ställs gäller lärande och dess motsats, icke-lärande. Här tar jag fasta på de strategier som fungerar som inlärdade vanor för att anpassa sig till rådande, uppfattade eller verkliga villkor.

Den är en paradox som också kan ses i ljuset av rörelse till och från centrum och periferi. Därmed kan den jämföras med kunskapsbildningens växel­spel till sin form. Den näst sista frågan är en kort berättelse som börjar på ett bestämt sätt. De tre föreslagna inledningsorden är alla uttryck för samma fenomen, ett lärande med flyt. Den förhandsuppfattningen bottnar i antagandet om lärande som rörelse men kombineras med termen *inlärningserfarenhet*, ett mer traditionellt språkbruk från skolvärlden. Avsikten är att styra in tankarna på pedagogisk verksamhet i första hand och mer informella lärokontexter i andra hand.

Att fylla på meningen "*jag tycker att jag kan, när\_*" hänför sig direkt till uppfattningen om kunskap och kan belysa intrigens orienterande funktion.

Av de fyra intervjuade studerande svarar tre att repliken (alternativ 6) "när det är något som intresserar mig går det bra men om det inte intresserar blir det inte heller så mycket gjort".

En av studenterna angav replik (7) på första plats: "jag är sån som alltid skjuter upp till sista minuten". En av de ovannämnda ansåg att det alternativet utgjorde hennes val på andra plats.

Alternativen "med mig är det upp som en sol och ner som en pannkaka" (1), "jag går alltid in med hull och hår" (3) samt "jag funderar alltid om det är nån nytta med det, om det är något jag faktiskt behöver" (10) samlade lika många poäng och ger tredje plats.

Alternativen (1) och (3) står för känslan som styr vilket i kombination med alternativ (6) på det kontextuella planet berättar om elevrollen. Känslstyrningen berättar också något om det personliga ställningstagandet i de olika valen och

”feelingen” i situationen. En hänvisning till att det ska ”kännas vettigt” gör jag här.

Nyttotanken som styr i alternativ (10) kombineras med alternativ (7) som också det berättar om elevrollen, om vad som känns (eller snarare anses vara) vettigt. En studerande säger att studiers möjlighet till egna val har ökat detta med alternativ (7). Att prestera under press hör ihop med både skola och studier. Om man inte måste göra en uppgift kan man låta bli tills man inte kan göra det längre. Ambitionen att få höga vitsord ”piskar” en men uppfattningen om nytta hjälper en att få till stånd prestationen. Att jobba lite och ändå få bra betyg hörde till skolan men är svårare att uppnå under sina studier.

Det känslostyrda alternativet gör det möjligt att jobba extra utan någon ”piska på ryggen” medan annat kan bli ogjort. Tre studerande är nöjda med sin inriktning. Två för att ”de tar sig i kragen”, en för att hennes intrig som kritisk väljare passar henne. En fjärde ville vara mindre känskostyrd. I alla fallen är det elevrollen (”så är det att vara elev” eller ”så borde man ju inte vara som lev”) som har utstakat hurudana de tycker att de är som lärande.

På frågan om strategier för att låtsas kunna mer än man kan svarar alla fyra att ”svara eller skriva luddigt och i allmänna ordalag” var bekant. Gissningslekar tyckte en att var en vanlig strategi och likaså att ”vädja till läraren om förståelse”, tex. med tidsbrist. En student sade att hon nog känner igen att ”skylla ifrån sig och på någon annan”.

När informanterna funderade över ”vad lärande är” (en slags definition) svarade tre av fyra ”att växa som människa” och ”att få en utbildning som ger ett yrke och ett jobb”. Två av dem svarade dessa två i kombination medan en uttryckte ”att få veta mer om det man inte vet” och en annan ”att lära sig att fungera/handla i praktiken”.

Kombinationen av det som samhället utstakar och den egna utvecklingen känns inte alls motstridig.

När de svarade vad de avser med sitt eget lärande svarar två att det syftar till att hjälpa dem som behöver stöd och omsorg och tre att de önskar kunna utveckla sig i sitt yrke. En har angett yrkesinriktningen (de nämnda) som sina bägge svar. En uttrycker syftet som samhällsnytta, ”något som är mer än bara för mig”. Två tar upp frågan med fortsatt utbildning där varje del är ett steg på vägen ”att fortsätta lära sig mer och mer”.

### **Konklusion:**

Intrig: En vetgirighet kopplad till samhällsnyttan (stud. A)

Intrig: Ett professionellt handlande i praktiken (stud B)

Intrig: En mission kopplad till att lära sig mer (stud. C, D)

### **Rumsalternativ (Fråga 6)**

*I ett auditorium : stelt och opersonligt (4)*

*Mysigt hörn: stämning med närhet, bekvämt (2) samt pinsamt med närhet om man ej känner varandra (1) och opraktiskt (1)*

*Stor omöblerad sal: Passar drama och rörelse, positivt (1), passar konstformer, negativt (1) kalt och kallt (2)*

*Litet basgruppsrum med bord och stolar runt: det bästa att utbyta åsikter i, möbleringen närmar människor varandra, praktiskt (3), samma uppfattning men vill inte sitta så nära (1).*

*Klassiskt klassrum: tråkigt, traditionellt men passar för föreläsningar utan interaktion (4) varav en påpekar "men inte för många för de gör människor passiva"*

*Bland övriga utrymmen nämns praktikfält, datasal och bildkonst- samt musiksal där material finns till handa, dessa upplevs som positiva rum.*

**Kommentar:** De studerande utgår från de faktiska utrymmen de har till sitt förfogande i utbildningsenheten. Stora rum utan bord och stolar ger inte artefaktiskt stöd. De som känner sig trygga med rörelse (gymnastik, dans, drama etc.) tar stöd i den egna kroppen. Rum av medelstorlek med material och möblemang ger den största tryggheten men kan också uppfattas som trista om de är möblerade på klassiskt sätt med ensidig riktning av fokus. Små rum upplevs intima, vilket antingen ger och tar trygghet. Stora avstånd, nivåskillnader och ryggkontakt mellan uppfattades negativt.

### Inlärningserfarenhet med flow (Fråga 7)

alternativ a)

Vad	Var
Drama (A)	Utbildningsbyggnaden
Praktik (B)	Det blivande yrkesfältet (utanför "skolan")
Specialomsorger	Utbildningsbyggnaden

alternativ b)

Vad	Var
Improvisation i olika konstformer (D)	Fritidsfältet (utanför "skolan")

**Kommentar:** Fråga 7 gav mycket intressanta svar med tanke på att fyra studerande nämner fyra möjligheter. Det första och det sista handlar om estetiskt betydelseskapande, innanför och utanför den formella utbildningskontexten. Det andra svaret implicerar det som ofta lyfts fram i yrkesutbildningssammanhang, betydelsen av de praktiska studierna. Det tredje svaret å sin sida för fram hur intressant det är att göra teoretiska upptäckter och hitta tankemässiga samband eftersom det då känns att "man har lärt sig". (Se närmare akt III, kapitel 5.4)

## Relationen mellan figur och tid

**Kommentar:** En analys gjordes genom att deltagarnas önskningsrelationer ställdes i relation till deras lärointringer, vilka har utvecklats under ett längre tidsförlopp (15 års erfarenhet av skola ungefär).

Målstyrningen under lärohändelsen exemplifierar figurens relation till kommande tid. Orienteringen framåt, det riktade tänkandet är målformuleringarnas funktion.

### Lärohändelse I: Hur styrde målbeskrivningen?

*"Jag lät dem inte styra nu vilket jag brukar, men under slutet av träffen tog vi fram dem"* (Studerande 1)

*"Inte mycket, i slutskedet först, men under insamlandet har det varit dolt underlag"* (Studerande 2)

*"Man hade dem som stöd och grund, vissa fick en att riktigt rota i minnet fast det kom först mot slutet vi kom ihåg att ta fram dem"* (Studerande 3)

*"De var bra grund och stöd men för svåra meningar (för att helt kunna styra)"* (Studerande 4)

*"Man försökte besvara målen med hjälp av fakta och målbeskrivningarna stödde tillämpningen"* (Studerande 5)

**Kommentar:** Här noterar jag betydelsen av pronomen som "vi" och "man" där det senare används istället för "jag" och det förra som om ingen mediering föregått. En fråga som jag tänker mig riktad mot framtiden besvarade man på följande sätt:

### Lärohändelse I: Vad uppfattades som mest lärorikt?

*"Jag lärde mig en hel del, det var viktigt med sammanfattning"* (Studerande 1)

*"Den sista biten var mest lärorik för då sammanslog vi till en helhets slutsats som man såg"* (Studerande 2)

*"Sammanfattningen, att utgå från klientens behov, yrkesetiken som styr behandlingen av klient och anhöriga"* (Studerande 3)

*"All tillämpning som förekom sammanfattades i slutskedet, obs. inte den som sades sist, gav en bra helhetsbild"* (Studerande 4)

*"Den diskussion som praktiskt går in i problemet för att hjälpa klinten, t.ex. vad som kan erbjudas för hjälp"* (Studerande 5)

**Kommentar:** En studerande håller sig på den konkreta nivån, fyra uppfattar de teoretiska målen för själva tillfället som centrala. Det konkreta målet hänför sig till yrkesämnet större kontext och övergripande målsättning. En av de studerande påpekar deras egen sammanfattning. Det lärorika blev för gruppen själva formandet av en helhetsbild där det viktiga var att komma med ett eget bidrag (den personliga insatsen).

## Lärohändelse II: Hur styrde målbeskrivningen?

*"Hur man ska bemöta barn i kris, berätta för barn, få barnet att öppna sig och tala om sina känslor"* (Studerande 1)

*"Förklaringen av skillnaden mellan kris och katastrof samt tillämpningen i sig som gav nya synvinklar samt bemötande av barn"* (Studerande 2)

*"Då vi tillämpade samt den allmänna diskussionen för man kommer på saker man borde tänka på själv"* (Studerande 3)

*"Då vi tillämpade på utgångspunkten"* (Studerande 4)

*"Diskussionen om hur man ska prata med barn i kris så att det förstår för då tänker man på barnets bästa"* (Studerande 5)

*"Diskussion om erfarenhet från det verkliga livet och TV-programmen om hur man bemött barn och föräldrar"* (Studerande 6)

*"Då vi gick igenom målen och kollade om de var uppfyllda"* (Studerande 7)

**Kommentar:** Det första att notera är att de diskussioner som flöt: dvs. barn och bemötande samt talet om målens uppfyllande, är de som nämns. Eftersom hela tillfället handlade om tillämpning kan man anta (men inte veta) att de studerande som nämnde det avsåg det skede när utgångspunkten accepterades som underlag (själva agendan). En annan möjlighet är måldiskussionen som innehåller ett bekräftande element.

För det andra är det intressant att notera att tre av sju anser tillämpandet vara det mest lärorika när man beaktar motståndet. De betonar det personliga; "då vi.". Det uppfattar jag som synnerligen betydelsefullt. De personliga pronomina jag och vi kan läsas som deltagande.

Erfarenhetsbaserade tumregler, reflektion 1, handlar ofta om att få bekräftelse och känna trygghet i sina handlingar. Det är en central grund i början av en yrkesverksamhet att kunna känna den tilliten. En pedagogisk iver som går ut på känslan "detta är inte tillräckligt, det saknar kritik och djup" är sällan det som befrämjar individuell utveckling.

En konklusion jag drar på basen av såväl "önskan" som "det mest lärorika" är att kunskap bildas när individen tar personlig ställning. De studerande som visade motstånd under tillfället gick igenom den tydligaste förändringsprocessen under diskussionens gång. ). I följande avsnitt exempel på relationen mellan figur och förgången tid.

*"Jag lät dem inte styra nu vilket jag brukar, men under slutet av träffen tog vi fram dem"* (Studerande 1)

*"Inte mycket, i slutskedet först, men under insamlandet har det varit dolt underlag"* (Studerande 2)

*"Man hade dem som stöd och grund, vissa fick en att riktigt rota i minnet fast det kom först mot slutet vi kom ihåg att ta fram dem"* (Studerande 3)



*"De var bra grund och stöd men för svåra meningar (för att helt kunna styra)"*  
(Studerande 4)

*"Man försökte besvara målen med hjälp av fakta och målbeskrivningarna stödde tillämpningen"* (Studerande 5)

**Kommentar:** Här noterar jag betydelsen av pronomen som "vi" och "man" där det senare används istället för "jag" och det förra som om ingen mediering föregått. En fråga som jag tänker mig riktad mot framtiden besvarade man på följande sätt:

## **Lärohändelse II: Vad uppfattades som mest lärorikt?**

*"Jag lärde mig en hel del, det var viktigt med sammanfattning"* (Studerande 1)

*"Den sista biten var mest lärorik för då sammanslog vi till en helhetsslutsats som man såg"* (Studerande 2)

*"Sammanfattningen, att utgå från klientens behov, yrkesetiken som styr behandlingen av klient och anhöriga"* (Studerande 3)

*"All tillämpning som förekom sammanfattades i slutskedet, obs. inte den som sades sist, gav en bra helhetsbild"* (Studerande 4)

*"Den diskussion som praktiskt går in i problemet för att hjälpa klienten, t.ex. vad som kan erbjudas för hjälp"* (Studerande 5)

**Kommentar:** En student håller sig på den konkreta nivån, fyra uppfattar de teoretiska målen för själva tillfället som centrala. Det konkreta målet hänför sig till yrkesämnetns större kontext och övergripande målsättning. En av studenterna påpekar deras egen sammanfattning. Det lärorika blev för gruppen själva förmandet av en helhetsbild där det viktiga var att komma med ett eget bidrag (den personliga insatsen).

## **Lärohändelse III: Hur styrde målbeskrivningen?**

*"Jag tog reda på, hade läst om det som hörde ihop med inlärningsmålen, alltså var det relevant"* (Studerande 1)

*"Nog strävar man efter till att diskussionen handlar om det man bör tala om"*  
(Studerande 2)

*"Ganska mycket för vi gjorde våra målsättningar tills idag på basen av de mål vi inte ännu hade hunnit gå igenom"* (Studerande 3)

*"Till en del. Det var ett sätt att komma ihåg. Tyvärr fanns det från min sida vissa missuppfattningar. Vissa saker hade jag glömt totalt"* (Studerande 4)

*"Jag har styrts mycket långt av de mål som getts för studenten men jag hade ändå inte fått fakta på allt"* (Studerande 5)

*"Till en ytterst liten del. Styrts mest av erfarenhet och intuition"* (Studerande 6)

**Kommentar:** De studerande skapar här en fabel om den utifrån legitimerade kunskapen. Det faktum att det gäller nybörjargrupp kommer fram i svaren En

student som skriver att hon inte styrdes av målen har i sin andra sats en undertext som säger ”jag lät mig inte styras utifrån”.

Dels kan man se kopplingen till rollen som nybörjare, dels stoffets art (hantering av referentiell kunskap).

### **Lärohändelse III: Vad uppfattades som mest lärorikt?**

*”Konkreta exempel som gjorde det klarare att se sambanden i arbetsmarknadssystemet”* (Studerande 1)

*”Sociala risker är jag mest intresserad av, arbetsmarknadssystemet fortfarande diffust”* (Studerande 2)

*”Arbetsmarknadssystemet, också sociala risker för bilden på tavlan var lärande”* (Studerande 3)

*”Om fackföreningars och organisationers anknytning till arbetsmarknadssystemet. Det blev visst lite detaljerat (mycket av det idag)”* (Studerande 4)

*”Det som gällde egna erfarenheter, det ger en mycket bra bild av saken”* (Studerande 5)

*”Diskussion kring sociala risker och arbetslöshet med bilden på tavlan. Mest lärorikt är debatterna på mindre vetenskaplig nivå.”* (Studerande 6)

**Kommentar:** I fråga om det lärorika är det två deltagare som påminner om en bild på tavlan. De studerande nämner här innehållet i de aktuella teman vilket jag skrivit ut för att visa kopplingen till svaren på fråga 1. Det kommer fram hos fyra studerande att exempel och erfarenheter är lärorika. Presentationer av stoff på beskrivning i en form där presentatören inte själv blivit berörd av sina fakta, ses som svåra att ta emot. Intressant är att en student kommer fram till att det tema som upptog större delen av tillfället inte blev klart.

I en mångbottnad avhandling har frågor om personlig kunskap och om lärande som situerad och kontextbunden handling problematiserats i fem akter. Avsikten har varit att skapa en komplex men ändå gripbar bild av kunskapsbildandets personliga dimensioner. Studiens grundantagande, att lärande på något plan handlar om att leva, har författaren uttryckt i fyra metaforer, rum, tid, fabel och figur. Teaterns grundmetaforer för- enar lärande, kunskapsbildande och meningsskapande. I en dramape- dagogiskt förankrad läsning av lärohändelsen som pågående handling och kunskap som redan formad handling presenteras två delstudier av lärande som text. Textbegreppet syftar på en kulturell analysenhet.

I en litteraturstudie har författaren retoriskt granskat kunskaps- och förståelseformer med intresse för transformationens logiska upp- byggnad. De klassiska begreppen logos, pathos, ethos och mythos har kopplats till människans mångdimensionella rationalitet. I den ingår det kroppslig-rumsliga utforskandet, den retoriska förhandlingens rumsliga, kontextuella villkor och människans förmåga till överskridande tänkan- de, fantasi. Den aristoteliska kunskapsformen phronesis lyfts fram för dess spännande likhet med utforskande lärande.

I en etnografisk fallstudie har författaren samlat material med en attityd av ”progressiv phronesis”, dvs. ett intresse för det partikulära. Kun- skapskonstruktion genom utforskande (kroppslig, rumslig och muntlig) handling har granskats som synliga performativa tecken. Det empiriska materialet bygger på tre problembaserade lärohändelser i yrkeshögsko- leutbildning inom det sociala området. I resultatbilden tydliggörs både trösklar och improvisation i transformationen, lärandets kännetecken. I avhandlingen har författaren på ett insiktsfullt och innovativt sätt lyck- ats fånga läroprocessens komplexitet och den pedagogiska situationens kreativa paradoxer.

Åbo Akademis förlag  
ISBN 951-765-253-4

