

## Fakultetsopponenten sammanfattar

LENNART SVENSSON

Pedagogiska institutionen, Lunds universitet

**Stellan Arvidsson – Utrymme för utveckling? Om makt och kunskap när människor organiserar utveckling.** Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen, 2003

Syftet med Stellan Arvidssons avhandlingsarbete var:

att förstå de kollektiva processer som uppstår när människor avser att organisera utveckling, både när man planerar för utveckling och när människor tar ett organiserat sammanhang i anspråk. (s 21)

Syftet preciserades i några frågor:

Hur organiserar människor sin omvärld för att befrämja utveckling? Vad i omvärlden använder man sig av för att organisera egen och andras utveckling? På vilket sätt kan makt och kunskap relateras till det som sker när människor organiserar sin egen respektive andras utveckling? (s 21)

Arvidsson närmade sig frågorna med hjälp av »öppnande begrepp». I anslutning till begreppet *organisering* inkluderas begreppen kollektiva handlingar, social ordning samt makt, kontroll och inflytande. I anslutning till begreppet *utveckling* talas om socialisation och utveckling, lärande och utveckling samt kunskapsutveckling. Organisering är i avhandlingen en kollektiv och meningsskapande process som innebär en koordinering av handlingar och ett skapande av en social ordning. Utveckling sägs innebära en normativ inriktning mot ökad komplexitet och integration och sägs alltid innebära någon form av kunskapsbildning. Både organisering och utveckling handlar om meningsskapande processer där människor i interaktion med omvärlden skapar kollektiva handlingar och social ordning respektive kunskap. Med aktörer avses både individer och kollektiv.

Utifrån sitt forskningsintresse sökte Arvidsson empiriska sammanhang som utgjorde fall av organisering av utveckling. Tre sådana empiriska sammanhang eller fall ingår i avhandlingen: (i) ett biståndsprojekt i Sydafrika, (ii) ett utbildningsprojekt vid Stockholms universitet och (iii) ett utvecklingsarbete inom företaget Ericssons utbildningsenhet i Kista. Dessa tre projekt genomfördes till stor del parallellt under tiden 1997 till 2002. Projektet i Sydafrika var

det som kom först och som var mest omfattande. Arbetet med detta var i viss mån också utgångspunkt för arbetet med de två andra fallen.

En stor mängd data har samlats in om respektive fall omfattande dokument och observationer men också ett stort antal bandade och utskrivna intervjuer. Arvidsson har använt sig av fallstudiemetodik med inslag av »critical-incident-metod» samt abduktion som bearbetningssätt. Man undrar här om syftet och frågorna formulerades och analysen av begreppen gjordes före fallstudierna eller om de preciserades som en del av abduktionen. Arbetet syftade till analytisk generalisering utifrån en kombination av induktiv och tolkande etnografi. De mer allmänna teoretiska utgångspunkterna är konstruktivism och socialkonstruktivism samt ett miljöpedagogiskt perspektiv i linje med tidigare forskning vid Pedagogiska institutionen vid Stockholms universitet.

Datainsamling, material och analys diskuteras och de tre fallen beskrivs insatta i sina respektive sammanhang. Beskrivningen av vart och ett av fallen avslutas med en sammanfattande analys. Med grund i beskrivningen av och en jämförelse mellan fallen utvecklas en modell över organisering av utveckling med en indelning i tre faser. Centrala i modellen är några grundkategorier av delar som ingår i organisering av utveckling. Grundkategorierna är människor, sammanhang, arbetsätt, barriärer, uppgifter, omgivningen och tiden. Det framgår inte klart när och hur dessa grundkategorier bestämdes eller urskildes. Teoretiska utgångspunkter och empiri i form av de tre fallen utgör tydliga delar i avhandlingen men relationen mellan dem är något oklar.

#### *Fas I: Att konstruera ett utrymme för utveckling*

Vad som händer menar författaren är att de aktörer som organiserar utveckling (vilka kan vara både individer och kollektiv) identifierar konkreta förekomster av inslag i omvärlden inom de fyra kategorierna människor, sammanhang, barriärer och arbetsätt. Man inkluderar och exkluderar olika delar i omvärlden inom dessa kategorier i relation till uppgiften att organisera utveckling, betonar olika kvaliteter för var och en av dessa delar samt gör en avgränsning i förhållande till omvärlden i rum och tid. Genom denna differentiering och avgränsning konstrueras villkor för den fortsatta interaktionen med omvärlden, ett utrymme för utveckling. I bearbetningen av erbjudandena i omvärlden konstruerar aktörerna avsikter för kollektiva handlingar. Dessa avsikter preciseras i gemensamma uppgifter, som utgör villkor för den fortsatta organiseringen av utveckling.

#### *Fas II: Att ta ett utrymme för utveckling i anspråk*

Det gäller här de aktörer det organiserande arbetet explicit vänder sig till, sydafrikanska kursdeltagare, magister- och diplomstuderande vid Stockholms universitet, respektive instruktörer och mentorer anställda inom företaget Ericsson. De i Fas I konstruerade villkoren uppfattas som erbjudanden av de aktörer som avser att ta det aktuella utrymmet för utveckling i anspråk. Dessa aktörer transformerar villkoren och konstruerar ett annat utrymme för utveckling. Dessa transformerade villkor är alltså de som aktörerna i Fas II arbetar utifrån när de tar utrymmet för utveckling i anspråk. De tre fallen

skiljer sig åt när det gäller vad som urskiljs och betonas inom kategorierna, vilket har tydliggjorts genom jämförelse mellan fallen.

*Fas III. Att hantera dubbla utrymmen för utveckling*

Fas tre handlar om att de aktörer som transformerar tidigare konstruerade villkor, dels förhåller sig till dessa transformerade villkor, dels kontinuerligt till de villkor som konstrueras enligt Fas I som utgångspunkt för ytterligare transformering. Konstruktionen och transformeringen av villkor innebär möjlighet till att betona olika värden av och hos de grundläggande kategorierna människor, sammanhang, arbetssätt, barriärer, uppgifter, omgivningen och tiden.

Som läsare frågar man sig vad slags resultat denna modell är. Enligt författarens syfte är den en analytisk generalisering. Men relationen mellan beskrivningen av fallen och modellen görs inte explicit. Det är oklart vad modellen grundar sig på och vilken relationen mellan teori och empiri är. Även vid abduktion kan betoningen vara olika mellan teoretiska och empiriska utgångspunkter och den kunskap som skapas är rimligen relationen mellan modell och empiri och inte modellen i sig. Det finns också något motsägelsefullt med en allmängiltig modell för beskrivning av konstruktion av specifika kontextberoende uppgifter.

Den första fasen i modellen är mer underbyggd genom jämförelse mellan fallen, medan Fas 2 och särskilt Fas 3 är mindre utförligt behandlade. Uppdelningen i Fas 1 och Fas 2 är relevant och viktig. Att den lärande väljer ut och transformerar givna erbjudanden måste beaktas för all djupare förståelse av pedagogiska förlopp. Ianspråkstagandet av det konstruerade utrymmet i fas två följs av Fas 3 i modellen, som betonar organiseringen av utrymmet, av de aktörer som tar utrymmet i anspråk, snarare än användandet av utrymmet, vilket är i linje med det angivna syftet.

Den utvecklade modellen jämförs med teorier om förändrings- och utvecklingsarbete, organisatoriskt lärande, motstånd mot förändring och om formande av uppgifter. Jämförelserna leder till en avgränsning av giltighetsanspråken för modellen. Det finns en tydlig avgränsning i förhållande till psykologiska processer. Modellen handlar inte om psykologiska faktorer och individuella förändringar utan om kollektiva processer, men den förutsätter att det förekommer olikhet i uppfattning mellan individer. Modellen utgår från att aktörer reflekterar i samband med de kollektiva processerna men handlar inte om reflektionen eller dialogen eller konversationen mellan aktörerna, även om dessa företeelser förutsätts förekomma. Modellen handlar om situationsfaktorer och individers intentionella handlande och manifesta interaktion.

En avgränsning mot studier av institutionella villkor görs också. Arbetet handlar inte om institutionella former och nivåer utan om kollektiva processer eller flöden, men inte om i vilken specifik ordning aktörer konstruerar olika villkor för att organisera utveckling. Modellens fokus är inte förändring av redan existerande organisationer utan nykonstruktioner i ett aktörsperspektiv (inte ledningsperspektiv), den fokuserar inte organisationsformen utan värderingar och regler som kommer till uttryck i organiseringsprocessen.

Avhandlingen slutar med en diskussion av två övergripande teman: *Makten vid organisering* och *Utveckling vid organisering*. Aktörerna tillskrivs makt på ett successivt föränderligt sätt och på olika grunder i de tre undersökta fallen. Även förhållningssätt, rutiner och externa krav tillskrivs makt. Utrymmets beståndsdelar (enligt modellen) tillskrivs makt. Konstruktionen av gemensamma uppgifter innesluter maktaspekter, liksom gränsdragningen mot omgivningen. Maktrelationer upprätthålls och förändras när utrymmen tas i anspråk eller inte tas i anspråk, när erbjudanden och villkor transformeras. I samtliga tre fallstudier tillskriver aktörerna pengar, det tydliga, siffror och det kontrollerbara värde och makt. Kollektiv tillskrivs mer makt än individen och ett strategiskt användande av kollektiv döljer individers makt. Institutionaliseringsen av ett utvecklingsarbete tycks skapa ojämlika relationer. Skrivna dokument tillskrivs stor makt, liksom administratörer och de som håller i pennan. Professionalisering och byråkratisering bidrar till att tidigare jämlika relationer utvecklas till asymmetriska relationer.

Aktörer som konstruerar ett utrymme för utveckling kommer överens om en betoning av en specifik form av kunskap som man kollektivt uppfattar vara särskilt värdefull. När människor tar ett utrymme för utveckling i anspråk finns det möjlighet att utveckla olika kunskapsformer. Aktörerna kan välja att ta för givet den kunskap som redan konstruerats och som betonas som värdefull. Man legitimerar därmed denna specifika kunskap samtidigt som kunskapen tenderar att reifieras och uppfattas som mer eller mindre allmänt giltig, oföränderlig och enhetlig. Det konstruerade utrymmet kan av aktörer uppfattas som villkor för socialisation och/eller som erbjudanden till transformation.

Det empiriska materialet visar att organisering av egen och andras utveckling bidrar till ett lärande hos de aktörer som deltar i processen. Samtidigt tycks det uppstå en rad hinder som medför att aktörerna inte kan åstadkomma mer genomgripande förändringar av rådande värderingar och vanehandlingar i omvärlden. En anledning till detta kan vara att aktörerna som konstruerar utrymmet för utveckling inte konstruerar samtliga villkor som är nödvändiga. Att införliva ett nytt sätt att tänka och handla begränsar sig ofta till individuella förändringar. Organisationer och institutioner som berörs tycks inte förändras nämnvärt, åtminstone inte efter tre år av omfattande utvecklingsinsatser. Individerna däremot genomgår en mer eller mindre omvälvande förändringsprocess i relation till sin omvärld när man organiserar egen eller andras utveckling.

Det framgår inte vilken plats tillskrivandet av makt, särskilt till pengar, dokument och institutioner, har i den utvecklade modellen och vilken betydelse det har haft i de tre fallen. Det finns i diskussionen en betoning av att Fas I är en konstruktion för socialisation, i form av anpassning i Fas II, på ett sätt som inte är helt motiverat. Det skapade utrymmet kan med fördel ses som ett utrymme för lärande och utveckling genom transformering i linje med den utvecklade modellen. Slutsatsen att aktörerna genomgår omfattande förändringar och lärande men inte organisationerna bör inte förvåna eftersom insatserna inte handlar om förändring av organisationer utan om nykonstruktioner inom ramen för befintliga organisationer.

Det finns i avhandlingen en betoning av modellen i sig, men det är inte modellen i sig som är den viktiga kunskapen utan modellen i relation till empirin. Avhandlingens fokus på skapande av villkor och transformation av erbjudna villkor är mycket fruktbar och gäller det kanske mest centrala pedagogiska problemet, relationen mellan yttre villkor och de lärandes aktivitet. Det är önskvärt med studier som går längre i att beskriva utnyttjandet av villkoren för lärande. Denna önskan om ytterligare och mer långtgående studier är ingen kritik av Arvidssons avhandling, vilken representerar ett mer omfattande arbete kring ett centralt pedagogisk problem än vad som kan krävas för en avhandling.

MARITA LINDAHL

Institutionen för barnpedagogik, Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi

**Inger Hensvold – Fyra år efter examen. Hur förskollärare erfar pedagogiskt arbete och lärarutbildningens spår.** Stockholm: HLS Förlag, 2003

Som bakgrund redogör Hensvold för egna tidigare studier, vilka handlar om förskolläroarstuderaandes erfarenheter av sin lärarutbildning. Den ena studien var utförd som en enkät till samtliga studenter vid en förskolläroarutbildning och handlar om hur de studeraande uppfattar problembaserat läraande, PBL, som praktiseras i utbildningen. Den andra undersökningen var en intervjustudie med 12 studenter vilka även hade deltagit i den tidigare enkätundersökningen och resulterade i en licentiatuppsats om hur förskolläroarstuderaande uppfattar sitt läraande. De två studierna har inspirerat till doktorsavhandlingen.

Syftet med föreliggande studie är att synliggöra innebörden av förskollärares livsvärld i relation till hur de erfar pedagogiskt arbete med barn samt hur de erfar lärarutbildningens spår i relation till arbetet med barnen. Tidigare forskning som Hensvold hänvisar till gäller personlig kunskap, tyst kunskap och reflektion. Därefter redogör hon för forskning om mänskors erfaraande, såsom lärares föreställningar om pedagogiskt arbete, studeraandes uppfattningar av läraande samt forskning om kunskapens användande. Hon tar här också upp läraande i utbildningar som praktiserar PBL i undervisningen.

Polanyis syn på personlig och tyst kunskap, att människan vet och kan mer än hon kan berätta, innebär att människan kan handla och känna, utan att artikulera hur hon gör eller känner. Detta är en teoretisk tyngdpunkt i avhandlingen. Människan har ett akritiskt förhållningssätt, det vill säga varken kritiskt eller okritiskt till tyst kunskap. Tyst kunskap kan även vara underförstådd kunskap, det vill säga oreflekterade handlingsvanor och föreställningar som människan förlitar sig på. Molanders syn på tyst kunskap reflekterar verklighetens outtömlighet istället för dess obeskrivlighet. Hensvold refererar till Molander när det gäller den tystade kunskapen, det vill säga den kunskap som aldrig erkänns och riskerar att tystna.

Reflektion är ett annat begrepp som Hensvold hänvisar till genom Schön, van Manen och Molander. *Reflektion i handling* och *kunskap i handling* är Schöns begrepp. Reflektion i handling ifrågasätts av van Manen, som anser att det är omöjligt för en pedagog att ha en dialog med barn och samtidigt reflektera över den. Molanders tankar går åt samma håll. Ett begrepp som Hensvold fastnat för är van Manens »pedagogical tact». Detta är ett icke-kognitivt kunskapsbegrepp som utgår från att kunskap finns i själva handlingen i en specifik pedagogisk situation. Kunskap finns i den levda handlingen, kunskap finns i kroppen, kunskap finns i världen, kunskap finns i relationer. Den pedagogiska takten består av känslor, tänkande och färdigheter och har ofta en normativ dimension. Denna kunskap är personlig och omfattas både av kropp och tanke och kan sällan knytas till några teorier. Kunskapen uppenbaras i handlingen.

Lärande behandlas med referens till Martons och Booths sammanställning av fenomenografiska studier kring uppfattningar av lärande. Kortfattat berörs här en fenomenografisk ansats. Under rubriken kunskapens användning redovisas Donald Broadys tre begrepp; *associativ användning*, *interpretativ användning* samt *applikativ användning* av kunskap. Dessutom berörs Sigbrit Franke-Wikbergs LONG-projekt i Umeå, där hon belyser om och i så fall hur studerande förändrar sina föreställningar under utbildningen. LONG-projektet visade att utbildningen ledde till att endast ca 30 % av de som utbildar sig till tekniker eller psykologer ändrade sitt tänkande mot ett mer relativistiskt synsätt, medan uppgivenhet fanns hos ca 25%. Perrys undersökning av Harvard-studenter har emellertid visat att förändring under utbildning är möjlig och att tänkandet blir mer relativistiskt. Även Baxter Magolda påvisar detta, men att stora skillnader mellan könen är tydlig. Bodil Henkels studie visar att utbildningen främst lyckas med att socialisera in de studerande i yrkeskulturens tankemönster.

Den teoretiska utgångspunkten lägger Hensvold i livsvärldsfenomenologin genom Merleau-Ponty och van Manen. Merleau-Ponty anser att människor lever i en verklighet som de omedvetet tar för given. Den levda kroppen är en av hans utgångspunkter. Världen visar sig för människan genom sinnliga erfarenheter och är starkt förbunden med den levda kroppen. Han menar att det är möjligt att införliva ting med kroppen, där tingen blir till verktyg som utvidgar och förändrar erfarenheten och på så sätt bildas en vana. Genom det införlivade tinget erfars världen annorlunda.

Hensvold funderar över vilka verktyg som kan ha införlivats av förskollärare till exempel genom dokumentation och reflektion kring nya teorier om barn. Sättet att leva i världen är ett val där människans levda kropp är främsta tillgång. Begreppet intentionalitet och hur Merleau-Ponty ser på detta, tangeras. Medvetandet är alltid riktat mot något och livsvärlden utgör bakgrund för intentionaliteten. När Hensvold tolkar Merleau-Ponty så säger hon att djup intentionalitet innebär ett medvetande som är »jag kan» och inte »jag tänker».

Hensvold ansluter sig metodologiskt till en livsvärldsfenomenologisk ansats och använder intervjun som metod. Femton förskollärare intervjuas fyra år efter examen. Redovisningen sker i form av de temabeskrivningar av fenomenets unika mening som framkommer ur intervjuutsagor och som faller ut i tre aspekter av fenomenet. Dessutom redovisas fallbeskrivningar av lärares livsvärld där Hensvold analyserat enskilda lärares livsvärld utifrån de teman som framkommer.

Presentationen av resultatet sker utifrån forskningsfrågorna och börjar med första frågan: *Att erfara pedagogiskt arbete med barn*. Här framkommer resultatet som sju teman; två gemensamma och fem övriga. De gemensamma temana är: (i) utgå från barns livsvärld och (ii) tilltron till barnen. De övriga temana är: (iii) handledande stötta, (iv) närvarande pedagog, (v) social kunskap och färdighetsträning, (vi) kompenserande motiveringar, (vii) tänkande och problemlösning. Temana ger sitt bidrag till fenomenets unika mening och tillsammans utgör de gestaltningen av förskollärares livsvärld.

Ur dessa teman framkommer tre aspekter: (i) Förskollärares barnsyn som relaterar till gemensamma teman och (ii) Förskollärares pedagogiska gö-

rande som relaterar till handledande stötta och närvarande pedagog, samt (iii) Förskollärarens pedagogiska intentioner som relaterar till social kunskap och färdighetsträning, kompenserande motiveringar, tänkande och problemlösning. Därefter redovisas fallstudier kring forskningsfrågan Att erfar pedagogiskt arbete med barn. Analysen utgår från de sju framkomna temana.

Aspekterna (i) att utgå från barns livsvärld och (ii) tilltron till barnen var gemensamma för alla och specificeras därför inte särskilt. Däremot väljer författaren att utgå från de tre temana som återfinns under aspekten (iii) pedagogiska intentioner, där respektive förskollärare redovisas (social kunskap och färdighetsträning, kompenserande motiveringar, tänkande och problemlösning). En förskollärare för Tema (v) (social kunskap och färdighetsträning) och två förskollärare för respektive Tema (vi) och Tema (viii), kompenserande motiveringar, tänkande och problemlösning, väljs sedan ut att presenteras som fallstudier.

När det gäller resultatet relaterat till den andra forskningsfrågan; *att erfara lärarutbildningens spår i relation till arbetet med barnen*, används en liknande procedur som när det gäller den första forskningsfrågan. Här framkommer tre teman med en gemensam aspekt som handlar om förändring. Temana beskriver variationer av fenomenets unika mening och gestaltar förskollärares livsvärld. Dessa är: personlig och professionell utveckling utifrån basgruppsarbetet, nya tankemönster utifrån utbildningens arbetssätt, nya tankemönster utifrån utbildningens innehåll.

När fallstudier i denna andra forskningsfråga redovisas, används de tre temana som framkom under första forskningsfrågan: social kunskap och färdighetsträning, kompenserande motiveringar, tänkande och problemlösning. Härunder (för varje tema) presenteras förskollärarnas syn enligt de teman som nu framkommit under andra forskningsfrågan: personlig och professionell utveckling utifrån basgruppsarbetet, nya tankemönster utifrån utbildningens arbetssätt, nya tankemönster utifrån utbildningens innehåll. Så utses en förskollärare att presenteras som fallstudie från temat social kunskap och färdighetsträning, samt två förskollärare från respektive temana kompenserande motiveringar och tänkande och problemlösning.

Avhandlingens svagheter beror till viss del på att resultaten inte är så klart presenterade som vore önskvärt. Kategorierna känns ibland litet påtvingade. Kommunikerbarheten av resultaten hade sannolikt blivit bättre om författaren till exempel hade gjort läsanvisningar. Vissa klassiska kunskaps-teorier, som för läsaren tydligare skulle kunna visa den teoretiska ramen kring problematiken, saknas. Metodologin känns inte ontologiskt stå på fast grund när det gäller val av metod. Intervjuns eller analysens legitimering är inte heller teoretiskt belagd och det saknas motivering av fallstudiens styrka och svaghet. Språkmässigt brister avhandlingen något eftersom texten bitvis flyter litet ojämnt. Men som helhet betraktat, trots dessa brister, anser jag emellertid att avhandlingen är intressant och att Hensvold lyfter fram angelägna problemställningar.

Avhandlingens styrka är att resultaten är intressanta, även om den inte är så nydanande. Resultaten kan emellertid få betydelse såväl för förskollärare på fältet som för lärarutbildningens uppläggning. Det har betydelse att få en



glimt av vad det är som sätter sina spår av en utbildning och vad det är som finns kvar hos en lärare efter arbete på fältet i fyra år. Dessutom är det intressant att få veta hur dessa lärare erfar sitt pedagogiska arbete med barn fyra år efter examen.

Avhandlingen kan således få betydelse såväl för dem som planerar utbildning för de yngre barnen, som för samhället i stort. De problemställningar som behandlas är alltid angelägna och det är intressant att få ta del av förskollärares tankar efter en tid på fältet. Att utgå från barns livsvärld innebär dessutom att verkligen lyssna till barn och ha deras intressen och tankar som utgångspunkt i arbetet. Tilltron till barn innebär att vara övertygad om barns förmåga och kompetens. En handledande stötta är en aktiv pedagog som försöker utveckla barns tänkande och görande och en närvarande pedagog har dessutom en beredskap att finnas till hands för att utmana och stödja barn när det verkligen behövs.