

Fakultetsopponenten sammanfattar

TORLAUG LØKENSGARD HOEL

Program for lærerutdanning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim

Kent Adelmann – Att lyssna till röster. Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv. Malmö högskola, Avhandlingar från Lärarutbildningen vid Malmö högskola 2002

»Jeg lytter, altså er jeg», kunne stå som motto for denne fascinerende avhandlingen om lytting. Tale forutsetter at noen lytter, og siden tidenes morgen har derfor det kommuniserende mennesket også vært et lyttende menneske. Gjennom å tale og lytte til hverandre konstituerer vi oss selv som sosiale vesener. Å lytte er en sosial handling. Gjennom disse formuleringene anslås en grunnide i Kent Adelmanns avhandling: lytting er ikke primært et fenomen av indre, mental og kognitiv art, det er et sosialt og relasjonelt fenomen.

Avhandlingen har to utgangspunkt: Det første er lytting som et allesteds nærværende menneskelig fenomen, men som en ikke-erkjent og nesten utforsket disiplin, en »hvit flekk på kartet». Det andre utgangspunktet er didaktisk og knytter seg til Adelmanns mange års erfaring som klasseromslærer. Han vil teoretisere sine erfaringer av å lytte til elevenes røster og se en del av klasserommets praksis i en videre og mer systematisert sammenheng. I en historisk gjennomgang av læreplaner for svenskemnet i skolen fra 1842 til 2000 viser han at lytting lenge bestod i at elevene skulle lytte til autoritetene, som var presten og læreren. Denne envegs kommunikasjonen blir senere avløst av et interaksjonsmønster vi kjenner meget godt, nemlig lærerspørsmål-elevsvar-lærerfeedback. Fra 1980 blir lytting et eget moment i læreplanen, og det inkluderer også at eleven lytter til medelever.

Forskningsarbeidet har fire hovedformål:

- Åpne et delvis nytt forskningsfelt i emnet svensk kring temaet lytte.
- Å konstruere et nytt innhold i begrepet »lyssna» i det svenske språket.
- Å beskrive mønster som viser hvilke kontekstuelle ressurser som deltakerne aktiviserer i en undervisningskontekst og hvilken funksjon deltakernes ytringer får i undervisningskonteksten.
- Å synliggjøre hvilke stemmer studentene lytter til, responderer på og taler med når de skaper sin egen stemme.

I lytteforskningen står man i følge Adelmann overfor tre hovedproblem. For det første er det teoretiske grunnlaget »bristfällig». Særlig i USA har lytting,

både i forhold til teoridanning og som gjenstand for forskning, vært forankret i individualpsykologisk tenking som ser lytting som en kognitiv aktivitet, og der hovedvekten i forskningen har ligget på de indre prosessene hos lytteren. Det gjelder også ILA:s (International Listening Association) definisjon fra 1996: »Listening, the process of receiving, constructing meaning from, and responding to spoken and/or nonverbal messages» (s 69). Retorikken på sin side legger vekt på talerens posisjon og forpliktelser i en kommunikasjonsprosess, en tradisjon som har preget vårt vesterlandske syn på kommunikasjon som primært talerorientert.

Det andre problemet som melder seg når man skal forske på lytting, er at lytteprosessen i hovedsak er av skjult karakter. Hvordan dokumenterer man lytting? Hvordan kan man dokumentere noe som bare finnes i menneskets indre, skjulte prosesser som er uten substans? Adelmans svar er at en respons på en tidligere ytring kan dokumenteres og anvendes som en indikasjon på at man har lyttet. Han lanserer begrepet »rapporterat lyssnande», som er en dokumentert respons på en tidligere resepsjon som er eksplisitt uttrykt. Det betyr at hans undersøkelse blir en form for resepsjonsforskning.

Et tredje problem ved lytteforskning er en konsekvens av de to punktene ovenfor. For å få et helhetsbilde kreves systematisk forskning på tvers av vitenskaper og fagområder. I utvikling av et nytt teorigrunnlag behøver Adelman en definisjon av begrepet som ser det i sammenheng med sosiale, interaksjonelle og relasjonelle faktorer. Lytting er en kompleks prosess der det inngår både skjulte (intrapersonelle) og åpne (interpersonelle) aktiviteter. Fordi lytting er en sosial aktivitet, er den også avhengig av konteksten.

I sitt arbeid med et nytt teorigrunnlag for lytting og et »vidgat lyssnandebegrep» går Adelman til tre kilder. Det ene området er oppslagsverk som *Svenska Akademiens ordbok* (1941) og *Svensk handordbok* (1989), der han blant annet diskuterer betydningsnyanser av »lyssna» og »höra».

Hovedkilden for utviklingen av et nytt teorigrunnlag og et nytt begrepsapparat er imidlertid M.M. Bakhtin og hans dialogismebegrep. Avhandlingen gir en meget oversiktlig og interessant oversikt over Bakhtin og kretsen rundt han, man må kalle det er paradoks at Bakhtin selv i sine forelesninger visstnok ikke var særlig dialogisk! På den ene siden innebærer dialogismebegrepet at det for eksempel i en samtale høres mange røster, polyfoni eller flerstemmighet; hvert individs ytringer bærer mange andre stemmer i seg. Våre ord er fylt med andres røster fra andre kontekster. En »röst» hos Bakhtin omfatter ikke bare lyden og ordene, men det enkelte menneskets hele personlighet eller dets perspektiv på verden. Ulike røster betyr på den måten ulike perspektiv eller ulike posisjoner, for eksempel i en samtale. Når personer taler sammen i gruppe eller klasserom, skapes et mangfold av stemmer. Hver ytring kan ses som et dialogisk samspill mellom ulike røster fra ulike kontekster i den aktuelle talesituasjonen. Dialogen mellom ulike tekster, flerstemtheten, utvisker grensen mellom tekst og kontekst, og grensen mellom lytter- og talerrolle blir nærmest en fiksjon.

Men det er ikke automatisk gitt at mange stemmer også står i dialog med hverandre:

Att lyssnaren visar sin uppmärksamhet och ger någon form av öppen respons tillbaka är endast en indikation på och ingen garanti för att det äger rum ett dialogiskt lyssnande. (s 71)

Dialogismebegrepet forutsetter også at det er en dialogisk interaksjon mellom stemmene. Denne dialogiske interaksjonen der ulike perspektiv møtes, ulike røster høres, spiller opp mot hverandre, motsier hverandre og gjensidig utfyller hverandre er en forutsetning for at læring kan skje. Det er ofte i motsetningen eller konflikten mellom yringer at det oppstår en ny forståelse som er forskjellig fra den personene hadde på forhånd.

Det tredje kilden Adelman henter ideer fra, er sosiokulturelle teorier om omgivelsenes betydning. En funksjonell definisjon av lytting må også inkludere relasjonelle prosesser og relasjonelle kontekster. Hans tentative definisjon av begrepet »lyssna» blir følgende:

Att lyssna är en process som inkluderar förmågan att rikta uppmärksamheten i tid och rum och där individen i den sociala interaktionen använder främst hörselsinnet för att integrera och respondera i sitt språkande och görande (s 105).

Det empiriske kartleggingsarbeidet av fenomenet lytting har Adelman basert på et stort og mangfoldig materiale. Hovedbasisen er videoopptak fra 7 møter mellom 8 studenter og en veileder i lærerutdanningen gjennom et halvt år. Til sammen utgjør dette 11 timer opptak. I tillegg utgjør materialet forskerens observasjonsloggbok, studentenes loggbøker, undervisningsmateriale, studentenes innleveringer og skrevne selvkaraktistikker, intervju med studentene tatt opp på video og feedbacksesjoner med video og loggbøker. Det sier seg selv at bare en liten del av det enorme materialet kan brukes direkte i avhandlingen.

Undersøkellesobjektet er »rapporterade röster» og »rapporterat lyssnande», responser på tidligere hørte, leste eller opplevde røster. Det vil si en lytting som har skjedd i en tidligere kontekst og som uttrykkes gjennom en åpen og eksplisitt markert respons i form av en rapportert lytting i en senere kontekst. Intertekstualitet blir i denne sammenhengen et sentralt fenomen, og Adelman anvender begrepet *manifest intertekstualitet*, som blir et redskap for å gjøre intertekstuelle relasjoner til en anvendbar analysemodell. Begrepet innebærer at en annen tekst er eksplisitt nærværende i den aktuelle teksten. Et annet sentralt begrep er *röstrespons*, en ytring som er respons på en annens röst.

I sin analyse opererer Adelman med tre ulike kontekstuelle dimensjoner: situasjonsdimensjon, som omfatter selve gruppesamtalene; undervisningsdimensjon, som innbefatter faglitteratur, forelesninger, praksis osv, og kultur- og samfunnsdimensjonen.

Analysen viser at undervisningsdimensjonen er den dimensjonen som trekkes mest inn i gruppesamtalene. Av de elementer i denne dimensjonen som er sterkest representert, er faglitteratur, leksjoner og praksis. Skjønnlitteratur, for eksempel, er svakt representert i den rapporterte lyttingen.

Analysen omfatter også individuelle bidrag som avtegner ulike lytterprofiler og lytterposisjoner. Fire av studentene bidrar med 67% av de rapporterte

lytterbidragene, og Adelmannt antyder at det muligens finnes en sammenheng mellom individuell dominans i gruppa og rapportert lytting. Et annet interessant trekk fra analysen er faktoren *röstrespons*. Enkelte av gruppe-medlemmene får mange röstresponser, altså reaksjoner på ytringer, andre får ingen. Man kan fundere over hva det betyr i sosio-emosjonell sammenheng i en gruppe at enkelte studenter får stor oppmerksomhet fra medstudenter mens andre ikke får oppmerksomhet i det hele tatt. Men Adelmannt understreker at de kvantitative aspektene også må ses i forhold til kvalitative aspekter, for eksempel hvilken betydning en ytring har for arbeidet i gruppa. Dominans og innflytelse er ikke bare et kvantitativt, men også et kvalitativt fenomen.

Den rapporterte lyttingen viser hvordan studentene bruker sine kontekstuelle ressurser og hvordan deres rapporterte lytting bidrar til interaksjonen. Deltakerne representerer ulike lytterrepertoar, ulike lyttertyper, de inntar ulike lytterposisjoner og representerer ulike lytterprofiler. De kompletterer hverandres ressurser, drar nytte av felles erfaringer og bidrar til kollektiv læring. I diskusjonen blir gruppens felles bidrag og ressurser tilgjengelige for alle, og dette utgjør en støtte i læringsprosessen, både den individuelle læringsprosessen og gruppas kollektive læring. Dette gjør gruppa til et forum for læring.

Som tekst er avhandlingen meget vel strukturert. Den er leservennlig med korte oversikter i begynnelsen av hvert kapittel over hva kapitlet inneholder, og sammanfatning mot slutten. Dette bidrar til å skape sammenheng for leseren. Interne referanser gjør den lett å finne fram i. Leseren kunne nok ønske seg en liste over begrep og definisjoner ettersom mange av disse er nye. En praktiker ville også gjerne vite litt mer om hvordan man praktisk-metodisk kan bygge opp kontekster for lytting slik at hver enkelt deltaker kan få »skape sin egen röst». Men dette er bagateller i en avhandlingen som er inspirerende og inspirert skrevet, innimellom spennende som en roman.

Avhandlingen er et selvstendig og helhetlig vitenskapelig arbeid på høgt nivå. Den åpner et delvis nytt forskningsfelt i emnet svensk, den utvikler et teoretisk rammeverk for lytteforskning som er et alternativ til den herskende individualpsykologiske tradisjonen, og den gir et sett av analytiske redskaper. Gjennom rapportert lytting kan vi få innsikt i hvordan vi konstruerer mening og hvordan vi kontinuerlig endrer vår egen stemme og dermed vår egen kunnskap. Studien dokumenterer at læring er en sosial prosess og at den foregår i interaksjon med de mange stemmene omkring oss og inne i oss. Kent

Adelmannt har gjort et overbevisende nybrottsarbeid som fører både lytteforskning generelt og i didaktisk henseende langt framover. Jeg vil tro avhandlingen vil få status som et standardverk og en kunnskapskilde og få stor innflytelse både generelt for lytteforskning og for utdanning og skole. Men ikke bare det, siden lytting er et grunnleggende aspekt ved all menneskelig kommunikasjon, griper avhandlingen inn i menneskets tilværelse – hvordan vi omgås hverandre og skaper våre egne røster i kontinuerlig interaksjon med andre røster.

I norske retningslinjer for vurdering av doktoravhandlinger er det et kvalitetstegn at avhandlingen er et originalt bidrag til forskningsfeltet. Originalitet er et problematisk begrep når man ser det i Bakhtinsk sammenheng og i for-

hold til avhandlingens grunntese, nemlig at vår egen røst alltid bærer i seg andres røster. La meg formulere det slik at gjennom de mange stemmene i denne avhandlingen, høres Kent Adelmans egen røst klart, tydelig og overbevisende.

BO DAHLIN

Institutionen för utbildningsvetenskap, Karlstad universitet

Ingrid Sanderoth – Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8y. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 2002

Ingrid Sanderoths avhandling *Om lust att lära i skolan* utgår ifrån något som står i vårt senaste styrdokument för skola och förskola, Lpo94/98, nämligen att skolan ska sträva efter att alla barn utvecklar en vilja och en lust att lära. Författaren ställer sig med detta som utgångspunkt två övergripande frågor: Hur ser lusten att lära ut, vilka uttryck tar den sig? Under vilka bidragande och hindrande betingelser existerar den? Mer exakt uttrycker sig Sanderoth så här:

att utforska och beskriva vad som visar sig när samhällets beställning om lust att lära ges gestalt i en lokal skola. Vad visas i relation till lust att lära när man betraktar den lokala skolan som medaktör i skapandet av utrymme för lust att lära. (s 13)

En av Sanderoths utgångspunkter är Urban Dahllöfs relativt välkända »pedagogiska hus», som sammanställer pedagogikens alla kunskapsområden, från fysiologisk psykologi i källaren till kulturanthropologi och filosofi på vinden. Sanderoth har ambitionen att greppa över flera av dessa olika kunskapsfält för att få en helhetsbild av fenomenet lust att lära i skolan.

I Kapitel 1 görs en analys av läroplaner och styrdokument från 1940 års skolutredning fram till Lpo94/98. Här anknyts bland annat till Tomas Englunds och Sverker Lindblads nutidshistoriska studier av skola och utbildningspolitik. I de offentliga dokumenten kring skolan och skolans styrning sedan mitten av 1900-talet kan man spåra två uppdrag till skolan: demokratiuppdraget och kunskapsuppdraget. Den historiska utvecklingen av den offentliga diskursen om skolan under andra hälften av 1900-talet beskrivs som en dynamisk kamp mellan dessa båda uppdrag. Sanderoths slutsats är att trots de inneboende motsättningarna mellan dem tycks de idag ha funnit en synte i idén om det livslånga lärandet. Om människor får möjlighet att lära hela livet kan man förverkliga både demokratiuppdraget och kunskapsuppdraget. Men det livslånga lärandet måste bygga på en lust att lära. Alltså måste skolan

skapa denna lust. Det är en av anledningarna till att uttrycket »lust att lära» blivit allt vanligare i dokumenten under de senaste decennierna.

I genomgången av tidigare forskning behandlas bland annat undersökningar kring den dolda läroplanen, skolandan och skolkoden. De sakförhållanden som dessa begrepp pekar på visar sig inte bidra särskilt mycket till lusten att lära i skolan (snarare tvärtom). Samtidigt finns det naturligtvis stora skillnader mellan olika skolor, beroende på den lokala kulturen, skolans kod och andra betingelser. Författaren redogör även för flera olika svenska studier med etnografisk ansats och av relativt sent datum, i vilka elever kategoriseras utifrån sitt förhållande till skolan och vad som händer där.

Vidare tar Sanderoth upp olika teoretiska perspektiv på begreppen *lust*, *lära* och *lust att lära*. Resultatet av denna genomgång är bland annat att lust definieras som en emotion och en psykisk energi (inte en känsla, som är något mer medvetet och reflekterat); att lusten tar sig kroppsliga uttryck i handlingar, den är alltså iakttagbar »utifrån»; att lust att lära är en naturlig del av människans utvecklingspotential; samt att lust att lära varierar mellan individer och situationer. Genomgången av tidigare forskning och av olika teoretiska perspektiv avslutas med följande slutsats:

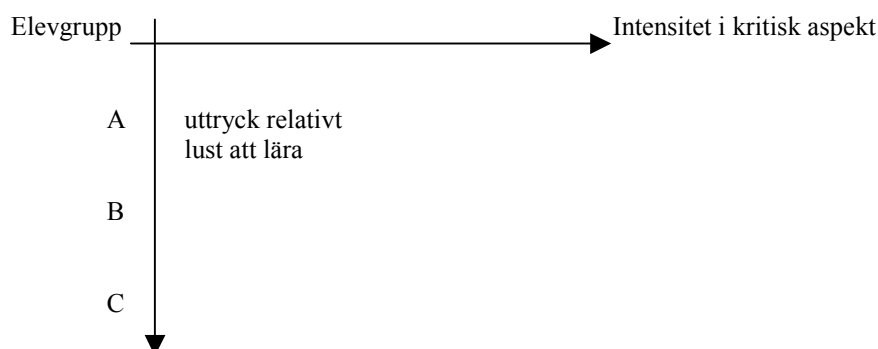
Situationen, och variationen av kritiska aspekter i situationen, varierande efter skilda grupper av elever, blir av avgörande betydelse för elevers möjligheter att ge uttryck för lust att lära. (s 126)

När man kommit så långt i texten har man redan lärt sig en hel del, det skulle nästan ha kunnat vara en avhandling i sig. Men Sanderoth har även gjort en egen empirisk undersökning, en etnografisk studie av en klass 8y på Sunnanängsskolan (fingerat namn). Syftet med den empiriska studien var att undersöka vilka förutsättningar för lust att lära som finns i den lokala skolan; vilka skilda uttryck som lust att lära ges hos eleverna; samt vilka aspekter i klassrumssituationen som är kritiska för att lust att lära ska visa sig. Författaren observerar alla tänkbara situationer, från provskrivningar till klassråd. Informella intervjuer med lärare och elever förekommer också. Dessutom används olika typer av skriftligt material.

Undersökningen utmynnar i två olika typer av resultat. Den första typen är strukturerad utifrån tre kategorier av »lärande rum»: skolrummet, kontrollrummet och klassrummet. Skolrummet är konkretiseringen av systemet skola på den lokala nivån (organisation, regler, scheman etc). Kontrollrummet är skolans möte med eleven via klassföreståndaren. Klassrummet är det rum där lektionerna genomförs. Undersökningen visar på pedagogiska brister i alla tre rummen. Vad gällde skolrummet fanns till exempel ingen lokal arbetsplan, det vill säga ingen »kollektiv professionell tolkning» (s 152) av de nationella styrdokumentens innebörd för just denna skola och dess lärare. Brist på samsyn bland lärarna och tillfälliga ad hoc lösningar på akuta problem präglade elevernas skoltillvaro. Skolans ramar »begränsade mer än öppnade för möjligheter att utveckla lust att lära» konstaterar författaren (s 203).

Den andra typen av resultat utgör avhandlingens tyngsta bidrag till de empiriska studierna på detta område. Här beskrivs »uttryck relativt lust att lära» i olika kategorier. Analysmetoden är ett relativt avancerat och originellt

sätt att skapa struktur i en omfattande etnografisk datamängd. Summariskt uttryckt går den ut på att skapa grupper av elever som uttrycker lust att lära på likartat sätt, samt att urskilja de kritiska aspekterna i de olika situationer som lockar fram dessa uttryck. Genom att intensiteten i de kritiska aspekterna varierar kommer också uttrycken »relativt lust att lära» att variera på olika sätt inom de olika elevgrupperna. Mycket förenklat kan resultatbilden åskådliggöras med följande figur:



Figur 1. Resultatkategorier i två dimensioner: grupper av elever som uttrycker lust att lära på likartat sätt samt intensiteten i de kritiska aspekter i olika situationer som lockar fram dessa uttryck.

Resultaten visar att nästan alla elever någon gång ger uttryck för lust att lära, utom möjligen ett fåtal elever i den undergrupp som benämns »Borttynande lust att lära». Författaren säger sig inte ha förväntat att finna så många olika »varianter av svar på beställningen om lust att lära» (s 316). Hon konstaterar att lust att lära kan se mycket olika ut beroende på eleven och dennes förhållningssätt till skolan, på skolans ramar och på den konkreta klassrumssituationen.

Ett väsentligt resultat av undersökningen är att lärarna inte alltid tycks observera och uppskatta den lust att lära som eleverna ger uttryck för. Det är också viktigt för skolan och för varje lärare att beakta de olika typer av kritiska aspekter av situationen som resultaten pekar på. I det avslutande diskussionskapitlet ställer författaren den retoriska frågan om läroplanens strävansmål om lust att lära förverkligades i klass 8y och svarar att »det är en bra bit kvar till styrdokumentens hägrande intentioner» (s 317).

Med anledning av bland annat detta citat kan man undra om avhandlingen är en utvärderingsstudie eller en ren forskningsstudie. Det finns nämligen ansatser till båda delar (givetvis är gränsen mellan dessa två typer av undersökningar inte alldeles klar och entydig). I den mån det är en utvärdering uppkommer dock frågan hur man utvärderar ett strävansmål. En fråga är vilka kriterier man ska ha. En annan är vilka aktörer man ska fokusera. Kanske skulle man hellre ha fokuserat denna strävan hos lärarna och undersökt dess gestaltningar, dess uttrycksformer, i lärarbeteendet? Lärarnas hand-

lingar finns visserligen med i undersökningen, men tyngdpunkten ligger på ele-verna. Man kan hävda att det bästa är att få med både lärare och elever, men det blir också mer svårhanterligt att fokusera interaktionen mellan dem. Det finns naturligtvis teoretiska resurser för att studera social interaktion, men ingen av dessa finns med i de teoretiska utgångspunkterna för den empiriska studien.

Författaren beskriver vidare undersökningens övergripande syfte med bland annat följande ord: »hur uttryck i relation till lusten att lära konstitueras i elevers levda värld i situationer i klassrummet» (s 14; och på ett flertal andra ställen i avhandlingen). Formuleringen är något oklar och för mig låter det som två olika frågor sammanslagna till en, nämligen å ena sidan hur konstitueras uttryck i relation till lust att lära i elevers levda värld (livsvärld); å andra sidan hur konstitueras uttryck i relation till lust att lära i klassrumssituationer? De två frågorna antyder två olika begreppssfärer: den första frågan livsvärldsfenomenologi (eller möjligen fenomenografi); den andra frågan social interaktionism (eller etnometodologi eller liknande). Denna tvetydighet hänger samman med att konstitutionsbegreppet inte reds ut. Olika teoretiska perspektiv refereras till men författaren sätter så att säga inte ner foten i något av dem.

Begreppet lust att lära är förvisso centralt för studien. Den mängd av olika mer eller mindre divergerande teoretiska perspektiv som används för att belysa begreppen lust och lärande gör det dock svårt att få en entydig bild av begreppet. Författaren behandlar bland annat ett neuropsykologiskt perspektiv på lust som emotion och ett åtminstone delvis fenomenografiskt perspektiv på lärande som en förändrad förståelse av världen. Två helt olika teoretiska diskurser som behandlas utan att deras förhållande till varandra diskuteras. (Ambitionen att täcka in flera rum i det »pedagogiska huset» ställer här till problem.)

Sanderoth säger sig också se lust att lära som ett humanistiskt begrepp till skillnad från motivation, som hon menar tillhör »modernismens rationella tänkande» (s 101). Innebörden av denna skillnad utreds dock inte närmare. Ur ett idéhistoriskt perspektiv kan man till exempel undra om humanismen verkligen är något artskilt ifrån modernismens rationalism. Det finns också begreppsliga resurser i humanismens filosofiska traditioner, som här hade varit lämpliga att anknyta till (t ex Martha Nussbaum, som skrivit om känslornas betydelse utifrån ett aristoteliskt perspektiv).

I den empiriska studien används som sagt en intressant analysmetod, som leder till en i princip systematisk och strukturerad framställning av etnografiska data, på ett sätt som mig veterligt inte gjorts förut. Men även om metoden beskrivs mycket utförligt har jag ändå vissa svårigheter med att förstå vad det är författaren egentligen har gjort i mer teoretisk mening. En möjlighet är att se det som ett slags fenomenografi, fast ur första ordningens perspektiv, vars resultat är variationen av ett fenomen uttryck eller framträdelseformer, men inte som människor uppfattar det, utan som de faktiskt visar sig (för forskaren). Anledningen att jag får denna association är författarens användning av termer som är centrala i fenomenografisk analys: kategorier, variation

av uttryck, kritiska aspekter; men inte av uppfattningar utan av förhållnings-sätt, beteendeuttryck och situationer.

Det sistnämnda sammanhänger med en annan oklarhet, nämligen vad det är för slags kategorier som presenteras. Man skulle kunna tänka sig att det är elever som kategoriserats, med tanke på att enskilda elever beskrivs ingående och förbinds med de olika kategorierna (även med tanke på den tidigare forskning som redovisats, som handlar mycket om olika sätt att kategorisera elever). Men det skulle också kunna vara kategorier av förhållningssätt till skolan, eller kategorier av beteendeuttryck och kroppsliga uttryck i relation till lusten att lära.

Benämningen på de olika resultatkategorierna och beskrivningen av deras innehåll är heller inte alltid lätt att förstå och följa. En kategori kallas till exempel »Intuitiv lust att lära». Intuition brukar räknas som en kunskapsförmåga, vad betyder då egentligen en intuitiv lust? Vidare beskrivs eleverna i denna grupp som att de »samspekar med sitt lärande» (s 216), vilket låter kontraintuitivt och lite incestuöst. Är det frågan om ett slags intrapsykiskt samspel mellan olika psykologiska processer? Här tycks mig det gamla romantiska begreppet självverksamhet, som t ex Fröbel använde det, vara mer adekvat för vad författaren egentligen avser (om jag förstått rätt).

Den empiriska resultatbilden är således komplex och något svåröverblickbar, vilket kan bero på flera saker. För det första finns det alltid en motsättning mellan narrativism och kontextualism å ena sidan, och struktur eller strukturering å den andra. Kategorisystemen ger struktur, men författaren har samtidigt en ambition att berätta och att belysa de kontextuella faktorernas betydelse för vad som visar sig relativt lusten att lära. Dessa två ansatser tycks krocka med varandra och bidrar till en viss rörighet i resultatredovisningen. Visst är verkligheten komplex och det måste man ta hänsyn till när man forskar, men frågan är vilken ambitionsgrad som är mest optimal när det gäller vår strävan att beskriva och förklara världen.

En annan anledning tror jag är bristen på ett entydigt teoretiskt perspektiv, det är som sagt flera olika begreppssfärer som hålls i luften samtidigt utan att författaren går helt in i någon av dem. Om man håller sig till en väldefinierad begreppsapparat och använder den för att bena upp resultaten kan dessa bli både tydligare och mer överblickbara.

Men även om det således finns en del kritik att anföra mot avhandlingen finns det också goda skäl att gratulera författaren till ett mycket omfattande och ambitiöst arbete, med ett särskilt intressant metodgrepp för den empiriska analysen. Avhandlingen pekar också tydligt på behovet att lärare och skolläringar ägnar mer uppmärksamhet åt lusten att lära, både själva begreppet och dess många olika framträdelseformer.