

Pedagogisk forskning i Sverige

PfS.

Vol. 27 No. 4 2022

Abduktion för (nya) pedagogiska upptäckter

Tidskriften Pedagogisk forskning i Sverige är en vetenskaplig tidskrift som dokumenterar, granskar och debatterar pedagogisk forskning och dess villkor i Sverige. Tidskriften har sedan starten 1996 varit ett viktigt bidrag för utvecklingen av teori och metodfrågor inom svensk pedagogisk forskning och övriga Skandinavien. Tidskriften utkommer med fyra enkelnummer alt. två dubbelnummer per år.

Välkommen med manus i form av forskningsartiklar, essäer, debattartiklar, recensioner av ny utkommen litteratur och fakultetsopponenters sammanfattade synpunkter på aktuella doktorsavhandlingar. En överblick över författarvägledningar finner du på tidskriftens onlineportal www.pedagogiskforskning.se. Utförliga författarvägledningar kan laddas ner i tidskriftens Open Journal System, tillgänglig via onlineportalen.

Ägare: Föreningen SWERA, Swedish Educational Research Association

Ansvarig utgivare: Sverker Lindblad, professor, Göteborgs universitet

Huvudredaktör: Daniel Sundberg, professor, Linnéuniversitetet

Redaktör: Andreas Nordin, docent och Bettina Vogt, lektor, Linnéuniversitetet

Redaktionssekreterare: Bettina Vogt, lektor, Linnéuniversitetet

Redaktionsassistent: Richard Andersson, doktorand, Linnéuniversitetet

Nationellt råd: Andreas Fejes (Linköpings universitet), Ulrika Jepson Wigg (Mälardalens högskola), Andreas Bergh (Örebro universitet), Jonas Aspelin (Högskolan Kristianstad), Linda Rönnberg (Umeå universitet), Erika Björklund (Högskolan i Gävle), Åsa Mäkitalo (Göteborgs universitet), Marie Nilsberth (Karlstad universitet), Joakim Landahl (Stockholms universitet), Marie Karlsson (Uppsala universitet), Sangeeta Bagga-Gupta (Högskolan i Jönköping), Helena Korp (Högskolan Väst), Fredrik Lindstrand (Konstfack Stockholm), Johan Dahlbeck (Malmö universitet), Lena Boström (Mittuniversitetet), Sara Irisdotter Aldenmyr (Högskolan Dalarna), Eva Brodin (Lunds universitet), Pernilla Nilsson (Högskolan i Halmstad), Lovisa Bergdahl (Södertörns högskola)

Nordiska medlemmar: Kirsten Sivesind (Norge), John B. Krejsler (Danmark), Michael Uljens (Finland), Gestur Gudmundsson (Island)

Adress: Pedagogisk forskning i Sverige, Linnéuniversitetet, 351 95 Växjö

E-post: redaktion.pedforsk@lnu.se

Onlineportal: www.pedagogiskforskning.se

Alla publicerade bidrag i tidskriften lyder under Creative Common Licensen CC BY-ND.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

Gästredaktörerna inleder

- Introduktion till temanummer om Abduktion 5
Susanne Andersson & Jutta Balldin

Artiklar

- Abduktion som kunskapsfilosofi och forskningsmetod 17
Arvid Löfberg
- Tolkningens metodologi och selektiv abduktion 37
Corrado Matta
- Livsvärldsfenomenologisk belysning av abduktion inom pedagogisk forskning: exemplet lärarblivande 62
Inger C. Berndtsson & Monica Vikner Stafberg
- Påtagligt rörligt – om abduktiva tankerörelser i pedagogisk forskning 83
Jutta Balldin
- Några möjligen tankeslipande satser ... Om abduktion – i edukologin 102
Birgitta Qvarsell
- Barn som busfrön eller kreativa aktörer? Att se på nya sätt via en abduktiv strategi 121
Margareta Aspán
- Perspektivskifte som abduktiv metod för att reda ut frustrationer 144
Susanne Andersson
- Abduktiv analys i samverkansforskning – fokus på didaktiska modeller i förskola 157
Ann-Christine Vallberg Roth

Abduktion som alternativ i didaktisk forskning 180
Linda Wilhelmsson & Ulla Damber

English summaries 203

Introduktion till temanummer om Abduktion

Susanne Andersson
Stockholms universitet

Jutta Balldin
Malmö universitet

INTRODUKTION

Detta temanummer handlar om abduktion, det vill säga den tankemässiga förflyttning som sker från det som upplevs vara obegripligt eller förbryllande till ny förståelse och tolkning. Just denna förflyttning varmed ny förståelse uppkommer gör abduktion särskilt lämpad för pedagogisk forskning då det inom denna form av forskning finns en strävan mot att öppna upp för nya förståelser gentemot vad något kan vara. Abduktion har vi dock upplevt haft en undanskymd ställning inom framförallt samhällsvetenskaplig men även pedagogisk forskning och beskrivs ofta mycket kortfattat i metodböcker, exempelvis som ett mellanting av deduktion och induktion eller som en pendling mellan dessa två. Dessa sätt att beskriva abduktion menar vi är alltför snäva och förenklade. Vi som är temaredaktörer för detta nummer av tidskriften har format vår förståelse av abduktion när vi var forskarstuderande vid Pedagogiska institutionen i början av 2000-talet vid Stockholms universitet, då bland andra Birgitta Qvarsell och Arvid Löfberg var professorer. Under denna tid upplevde vi att abduktion var den mest självklara forskningsansatsen. Kanske för att abduktion och en pragmatisk inställning till forskning präglade många av de seminarier, kurser och diskussioner som vi deltog i, men sannolikt också eftersom vi som enskilda personer var mottagliga och framförallt fann att abduktion på ett tydligt sätt berikade vår forskning.

Åren gick och abduktion fanns med i vår forskning, undervisning och handledning samtidigt som vi i metodböcker saknade ett mer utvecklat synsätt. Åren 2018 till 2021 bedrev vi därför ett gemensamt seminarium vid institutionen för pedagogik och didaktik vid Stockholms universitet med

fokus på abduktion där vi alternerade mellan att läsa klassiska texter av Peirce och nyare vetenskapliga artiklar som behandlade abduktion. Vi ville med seminariet förkovra oss i abduktion, men målet var att så småningom publicera egna texter kring abduktion, som därmed skulle kunna bidra med den fördjupning som vi saknade. Detta fick oss att efter hand vända oss till tidskriften *Pedagogisk forskning i Sverige* för att föreslå ett temanummer med en bred inbjudan till forskare verksamma inom pedagogik hur de tolkar och tillämpar abduktion. Föreliggande temanummer är ett resultat av denna inbjudan med nio bidrag skrivna av forskare från olika lärosäten och inom varierande pedagogiska riktningar.

PEIRCE OCH ABDUKTION

Den som myntade begreppet abduktion var Charles Sanders Peirce (1839–1914), en amerikansk filosof, naturvetare och pragmatismens grundare, som under hela sin 50-åriga forskargärning arbetade med att utveckla dess innebörd. Peirce var upptagen vid att försöka klargöra idéer som var svåra att begripa eller som var förbryllande. Framför allt för att dessa förbryllande idéer kunde ge upphov till nya upptäckter, en förmåga som han menade att de traditionella sätten att bedriva forskning saknade. Som ett led i ett sådant resonemang och med inspiration från filosoferna Kant och Aristoteles föreslog han begreppet abduktion (Paavola, 2006). Peirce ägnade större delen av sitt liv åt att utveckla förståelsen av abduktion vilket även bidrog till att innebörden förändrades. Under den första perioden som sträckte sig mellan 1860 till cirka 1890 sågs abduktion som en strikt slutledning som följde efter deduktion och induktion. Under den senare perioden, som sträckte sig från 1890 och framåt, gav Peirce begreppet en delvis annan förståelse, och beskriver nu abduktion som undersökningens första fas, inom vilken nya idéer genereras (Fann, 1970; Lorino, 2018; Paavola, 2005).

Peirce beskrivs som en av grundarna till pragmatismen och även i förhållande till detta begrepp skedde en förändring som kan delas in i två tidsperioder. I den tidiga texten "How To Make Our Ideas Clear" från 1878 utvecklas en första förståelse (Peirce, 1878). I senare texter förändras den dels för att han själv var missnöjd med den initiala framställningen, dels för att han var kritisk till de tolkningar som exempelvis William James gjorde av pragmatism, vilken Peirce ansåg hade blivit alltför individualistisk samt hade fått ett alltför starkt fokus på språkliga konstruktioner som det enda existerande. Avståndstagande till andra uttolkare av pragmatism bidrog till att Peirce döpte om begreppet till "pragmaticism", ett begrepp som han ansåg vara så fult att ingen skulle komma på tanken att kidnappa det. I senare texter anslöt sig Peirce tydligare till realismen i förhållande till det som verkligen existerar och även i förhållande till vad något kan vara (Turrissi, 1997).

PRAGMATISMENS MAXIM OCH ABDUKTION

I de senare texterna om abduktion finns också den nya förståelsen av pragmatism integrerad (Paavola, 2006). Främst är det i en text från 1903, vilken utgör ett underlag för en föreläsning vid Harvard universitet, som förbindelsen mellan pragmatism och abduktion tydligt skrivs fram och ges en fördjupad förståelse. I denna text lyfter Peirce fram tre satser vilka kallas för ”tanke-slipande satser” för att tydliggöra (”skärpa eggen”) pragmatismens maxim samtidigt som det då även blir ett förtydligande av abduktion. Den första satsen är varseblivningen, det vill säga uppmärksammandet av något som inte stämmer vilket enligt Peirce utgör utgångspunkten i abduktion, liksom för allt tänkande. Vårt tänkande är naturligtvis inte tomt utan utgör istället den mylla varur nya idéer och förståelser kan växa fram. Det är i denna mylla som den andra tankemässiga satsen hämtar näring. Här pågår både medvetna och omedvetna processer vilka efterhand bidrar till att olika och ibland motstridiga tankar förs samman vilket leder fram till ny förståelse. I den tredje tanke-slipande satsen övergår den andra abduktiva tankemässiga processen mjukt till en ny förståelse, utan att någon skarp linje finns mellan dem (Peirce, 1903). Det initiala skedet kan upplevas förbryllande, menar Peirce, ja till och med frustrerande, men i takt med att tanken vandrar över en rad olika möjligheter växer det så småningom fram en rimlig tolkning, och därmed infinner sig ett tillstånd av lugn där den nya tolkningen åtminstone känns värd att undersöka vidare. Nu är det inte säkert att tolkningen är sann men genom den processliknande forskning vars enda syfte är att skingra tvivel genereras på sikt nya idéer och tolkningar, som närmar sig sanningen (Peirce, 1903).

Trots att Peirces förespråkade abduktion som en första fas i en undersökning, egentligen den undersökande processen varmed idéer och hypoteser genereras, avsågs inte en teorilös forskning. Forskningen har alltid, och bör ha, en teoretisk förankring samtidigt som han menade att denna förankring inte får begränsa forskningen allt för mycket. I forskningen behöver det finnas en förmåga att vara öppen för upptäckter av det förbryllande och därmed nydanande. Den deduktiva analysen ansåg Peirce alltjämt central men han placerade den i ett senare skede: den görs då de nya idéerna testas i uppställda hypoteser. Induktion däremot ansåg han bidra till de empiriskt kvalitativa be-läggen för om hypotesen kan anses vara giltiga (Paavola, 2006).

ABDUKTION EFTER PEIRCE

Begreppet abduktion rönt ett relativt svalt intresse bland 1800-talets Peirces samtida teoretiker. Det kom att dröja fram till mitten av 1900-talet innan begreppet behandlades på ett mer utvecklat sätt och då framförallt bland filosofer. Under senare delen av 1900-talet upplever vi att intresset för abduktion tilltagit något, även inom andra discipliner än filosofi, såsom

exempelvis artificiell intelligens (Psillos, 2000). Abduktionen har fortsatt att väcka intresse även för forskare inom samhällsvetenskap (se exempelvis Swedberg, 2012; Timmermans & Tavory, 2012; Czarniawska, 1999; Paavola, 2006).

Vi anar att det ökande intresset kan knytas till att forskare behöver driva sitt tänkande bortom etablerade teorier för att därigenom finna nya lösningar på samhällsliga utmaningar. Framför allt i samhällsvetenskaplig forskning, som har fokus på mänskligt handlande och varade i världen, kan enkla logiska slutledningar vara svåra att göra. Det vill säga att när forskningsresultaten förbryllar är det svårt att initialt ställa upp teoretiska förankrade hypoteser som går att testa. Flera forskare lyfter att det inom tidigare och även dagens forskning finns en alltför stark betoning på deduktion och induktion vilket har lett vetenskapen in på ”bekräftelsens väg” medan Peirces senare beskrivning av abduktion har öppnat upp för en vetenskap som följer ”upptäckens väg”, något som möjliggör för utvecklandet av nya hypoteser och teorier (se exempelvis Lorino, 2018; Paavola, 2005; Swedberg, 2012). Främst är det i den senare bemärkelsen som forskare sökt sig till Peirces teoretiska arbeten och upplevt det vara speciellt intressant.

ABDUKTIONENS FÖRBINDELSE MED PEDAGOGIK

Det förbryllande ses således enligt Peirce som själva utgångspunkten för forskning och utvecklandet av nya upptäckter som sedan testas deduktivt. Ansatsen kan framstå självklar och giltig för *all* tolkande forskning, men här finns möjlighet att göra en särskild koppling till pedagogik. I en klassisk formulering skriver Peirce att deduktion bevisar vad något *måste vara*, och induktion visar att något *faktiskt är* giltigt. Abduktion föreslår i stället att något *kan vara* (Peirce, 1903).

I denna sista mening, att abduktionen föreslår att något *kan vara*, finns en öppen hållning med en tydlig förbindelse till pedagogiken och som även gör abduktionen särskilt lämpad för både pedagogisk praktik och pedagogisk forskning. Detta då det i pedagogikens grunder finns en strävan mot att finna öppningar till vad som kan vara bland annat i termer av vidgad förståelse i forskning och lärande i den praktiska pedagogiska verksamheten.

TEMANUMRETS INNEHÅLL

Den ursprungliga frågan för detta temanummer handlade om abduktionens förtjänster i just pedagogisk forskning. Frågan gav en spännande samling svar som på många sätt bekräftar och förstärker både abduktion och pedagogik, medan den beskrivna relationen dem emellan visar vägen till en del angelägna frågor för forskningen, och för pedagogiken. Nedan kommer vi kort att intro-

ducera temanumrets nio bidrag genom att ta fasta på hur skribenterna relaterar abduktion till pedagogisk forskning. Några resonerar om abduktion utifrån en eller flera vetenskapsteoretiska frågor, medan andra tar avstamp i ett forskningsprojekt för att belysa hur abduktion kan åskådliggöra pedagogiska fenomen eller användas metodologiskt. Vi presenterar artiklarna genom att ta fasta på ett antal abduktiva element som artikelförfattarna beskriver vara särskilt angelägna för pedagogikens frågor. Alla författare berör inte samtliga element, och respektive element kan inte heller knytas till en specifik författare eftersom flera av dem återkommer i olika form i temanumret.

Utifrån vår läsning av artiklarna har vi formulerat sex adjektiv som sammanfattar och belyser beskrivna relationer mellan pedagogik och abduktion. Tanken med ordböjningen är att understryka den abduktiva tankehandlingens pågående och föränderliga karaktär. Adjektiven är tänkta att rikta blicken mot en kunskapsbildning som uppstår och förändras i relationer mellan människor och objekt. En utgångspunkt som kan förstås grundläggande också för pedagogisk forskning och praktik.

FRAMTRÄDANDE

Abduktion som forskningsriktning har i Peirces filosofi en direkt koppling till hans världsbild och människans varande i världen. Världen eller naturen är i kontinuerlig förändring och expansion och människan är till kropp och tanke del av denna förändring. Abduktion kan i detta sammanhang beskrivas som människans reaktion på omvärlden. Det är den tankehandling som utgår från människans upplevelse av världen, och som hon sedan genom tankens riktning mot förståelse översätter till generell och socialt delad kunskap. Som *Arvid Löfberg* beskriver kan denna tankehandling förstås som att människan konstruerar sin omvärld och därmed upprättar en relation mellan henne själv och världen. Löfberg resonerar om tankehandlingen som ett uttryck för mänskligt framträdande. Människan framträder eller tar sin plats i världen genom att konstruera densamma som något för henne betydelsefullt och begripligt, något hon kan relatera till och handla gentemot. Enligt Peirce innebär det att människan genom sin kunskapsbildning också fjärrar sig från den värld som hon är en del av, och delvis också från kunskaper om denna värld. Det är en utgångspunkt som bildar grund för frågor om det som finns och kan förnimmas men som vi ännu inte kan begripa. Abduktiv forskning riktar sig mot det okända men samtidigt möjliga, det som väcker vår nyfikenhet. Nyfikenhet är, menar Löfberg, den abduktiva men också pedagogiska forskningens viktigaste drivkraft, eftersom ny kunskap kräver att vi närmar oss det okända och medvetet försöker ta oss ur den ”mentala bubbla som vi befinner oss i”. Det mänskliga framträdandets villkor kan på ett övergripande plan sägas förena abduktion med pedagogisk forskning eftersom mänsklig

kunskapsbildning och dess betingelser är den pedagogiska forskningens objekt och riktning.

TOLKANDE

Löfbergs resonemang speglar den för abduktion och pedagogik gemensamma frågan om vad vi som människor uppfattar, och hur vi översätter det vi uppfattar till något för oss begripligt. Abduktion som tankehandling understryker att vi förstår världen genom att tolka det vi upplever som något annat, för oss fattbart. *Corrado Matta* argumenterar för tolkningens centrala roll i pedagogisk forskning, och menar vidare att den tolkande handlingen med nödvändighet är abduktiv. Den abduktiva tankehandlingens drivs mot att översätta det upplevda till något begripligt, och i denna process ställs olika tolkningar och representationer mot varandra för att dras fram till en rimlig förklaring. Matta skriver att samhällsvetenskaplig och framför allt pedagogisk forskning studerar omvärldens fenomen med utgångspunkt i specifika yttranden som tolkas utifrån en värdering av dess betydelse. Abduktion menar han kan förtydliga varför vi väljer att uppmärksamma och tolka ett specifikt yttrande framför ett annat. Med utgångspunkt i tolkningens jämförande element resonerar Matta om abduktionens kreativa spekulation som den tankehandling som kan synliggöra vilka tolkningar som framstår mer rimliga eller meningsfulla än andra, trots att den av uttolkare ofta avfärdas som oorganiserad och icke-transparent. Med stöd i tolkningens jämförande element argumenterar han för att den kreativa tolkningen visst innefattar systematik i form av val genom tolkning och i riktning mot den mest rimliga hypotesen. Kreativitet utesluter alltså inte systematik, men öppnar upp för en sensitiv forskningsprocess i vilken teori bildas successivt och jämförande.

REAGERANDE

Med utgångspunkt i abduktion som en tolkande men också reagerande forskningsprocess resonerar *Inger Berndtsson* och *Monica Vikner Stafberg* om betydelsen av att i pedagogisk forskning studera kunskapsbildningens existentiella dimensioner. Det fenomenologiska studiet av lärarstudenters levda erfarenheter under sin utbildning visar hur kunskapsbildning präglas av upplevelser bortom tillägnet av generella teorier, och att lärarblivande är en process som kantas av känslomässiga och kroppsliga reaktioner. De beskriver en bildningsprocess som kan relateras till abduktionens startpunkt i reaktioner på omvärldens fenomen, och en kunskapsbildning som förknippas med människans tillblivande i en vidare mening. En abduktiv tolkningsprocess låter, som Berndtsson och Vikner Stafberg skriver, ”fenomenet tala” och förhåller sig till det levda eller upplevda som en central del av mänskligt

framträdande. De upprättar härmed en relation mellan abduktion och fenomenologisk livsvärldspedagogik och betonar betydelsen av att med abduktion utmana eller vidga synen på kunskapsbildning inom pedagogisk forskning. Genom att i större utsträckning ta fasta på den levda praktik inom vilken människor identifierar och handlar gentemot för dem meningsfulla fenomen kan forskningen upptäcka betydelsefulla betingelser för kunskapsbildning, och generera begrepp som belyser upplevelsens roll för kunskap.

I enlighet med ovanstående artikel resonerar också *Jutta Balldin* om upplevelsens betydelse för hur världen tolkas och kunskap successivt förändras. Hon resonerar med utgångspunkt i Peirces tankelogik om känslans betydelse för kunskapsbildning, och vikten av att inom pedagogisk forskning bejaka den känslomässiga reaktionens roll för mänskligt framträdande. Den reagerande handling som uppstår som en konsekvens av vad vi förnimmar i mötet med omvärlden är en känsla av förändring och ett samtidigt begär att förstå vad det innebär. Känslan som en reagerande handling på något upplevt förbryllande är själva startpunkten för vidare spekulationer eller forskning, men verkar också som en genomgående drivkraft i abduktiv forskning. Känslan av det förbryllande är också en form av tolkning som bygger på jämförelser mellan upplevelser och generella kunskaper, och det som just den reagerande människan rörs av. Vad vi uppfattar som förbryllande är alltså också ett resultat av det som vi som enskilda människor väljer att uppfatta och eventuellt spekulera vidare om. Abduktion som en både subjektiv och ideologisk riktning kan inom pedagogisk forskning bidra till att uppmärksamma kunskapsbildningens känslomässiga grund, och också belysa pedagogikens inre dynamik.

I samma anda skriver *Birgitta Qvarsell* om ideologins inverkan på pedagogisk forskning, inte minst när denna rör barn och barns villkor för kunskapsbildning. Barns rättigheter fungerar ofta vägledande i val av forskningsfrågor och metoder, men används också för att legitimera pedagogiska insatser eller bestämma barns behov och intressen på ett sätt som inte alltid inbegriper barns reella agens eller perspektiv. Pedagogisk forskning är normerande och det finns en tendens menar Qvarsell att teori blandas ihop med ideologi på ett sätt som riskerar att låsa fast kunskap snarare än öppna upp för nya upptäckter, inte minst för barns egna upptäckter. Det reagerande elementet i abduktion kan på detta sätt uppmärksamma pedagogiken på ologiska handlingar och användas i pedagogisk forskning för att belysa teori eller ideologi som begränsar kunskapsbildning. Här finns en relation till abduktion som en meningsdriven kunskapsbildning, som inte bortser från ideologiska val i spekulationer om möjliga hypoteser, men förhåller sig uppmärksam och kritisk till det som förhindrar slipande tankeprocesser. Pedagogen och forskaren bör vara uppmärksam på hur ideologi förhåller sig till teori, det subjektiva till det generella, eftersom dessa relationer kan förklara kunskapsbildningens villkor, men också signalera vikten av att formulera eventuellt andra och/eller nya

begrepp. Nyskapande kunskap är den pedagogiska forskningens primära syfte och abduktion erbjuder den kreativa och kritiska spekulaton som krävs för att generera för pedagogiken generella och användbara begrepp.

PERSPEKTIVTAGANDE

Ovanstående resonemang om kunskapsbildningens reagerande element betonar dess subjektiva, situerade och därmed varierande riktningar och processer. För pedagogisk forskning innebär det en nödvändig uppmärksamhet på både andras och egna reaktioner. *Margareta Aspán* beskriver i sin artikel hur hon under en fokusgruppsintervju med barn hamnar i en oväntad och känslomässigt jobbig situation, som leder till att hon först vill avfärda mötet med barnen som meningslöst eller misslyckat. Men händelsen vill inte släppa taget om hennes tanke och hon vänder tillbaka till sina ljudinspelningar för att försöka förstå vad det var som hände. En förnimmelse säger henne att det som sker under intervjun är av betydelse, och det visar sig vid en så kallad nyskrivning av empirin att den framstår inte bara uppseendeväckande men också pedagogiskt intressant. Abduktionens successiva kunskapslogik och en öppnande inställning till möjliga sätt att bilda kunskap om världen vägleder forskaren i riktning från det förgivettagna mot något här och nu okänt. Aspán menar att i såväl pedagogiska sammanhang som i den pedagogiska forskningen finns en strävan efter att förstå, inte bara hur någonting framstår här och nu, men också hur det skulle kunna vara, det vill säga att kunna se och ta tillvara möjliga kunskapsvägar. Den här processen kan också beskrivas som ett aktivt perspektivtagande, för i detta fall barnens reaktioner som uttryck för kunskapsbildning snarare än motstånd. Abduktion bidrar till pedagogisk forskning i form av ett successivt perspektivtagande, en spekulaton som vänder ut och in på den egna förståelsen till förmån för andras, och därmed kan förklara en annan möjlig kunskapsbildning.

Den prövande och successiva abduktionsprocessen rimmar inte med ett forskarsamhälle som prioriterar snabbt framtagna och ofta direkt användbara resultat. Samtidigt visar abduktiv forskning att det är först när forskaren tar sig utrymme men också vågar ta riktning mot okända mål som förståelsen kan vidgas. *Susanne Andersson* resonerar om den besvärliga situation som kan uppstå i abduktiva processer, när forskaren hamnar i ett förbryllande men kännbart betydelsefullt möte med omvärlden, men inte riktigt vet hur tanke- och forskningsprocessen kan löpa vidare. Abduktion bygger på att forskaren stannar upp inför det som framstår förbryllande, men också ger sig i kast med en tankeslipande process vars form och riktning inte är från början utstakad. Andersson grundar sitt resonemang i Peirces begrepp habituation och använder perspektivtagande som en möjlig teknik för att just komma vidare och förstå det som verkar märkligt. I likhet med Aspán beskriver Andersson hur

hon genom ett aktivt perspektivtagande distanserar sig från det förbryllande objektet för att istället uppmärksamma sin egen förståelse och vilka erfarenheter och värderingar som vägleder denna. Genom denna tanke slipande process kan hon förstå sin egen reaktion på omvärlden och det förbryllande objektet. Abduktion kan med detta exempel förstås närma sig den pedagogiska frågan om hur och med vilka förutsättningar människor framträder och bildar kunskap om världen. I ett pedagogiskt perspektiv är perspektivtagandet också avgörande för att belysa hur den egna förståelsen påverkar hur vi förstår och samverkar med andra.

SAMVERKANDE

I pedagogiska sammanhang är gemensam förståelse särskilt angeläget och en grundbult för undervisning och socialisering. På samma sätt beskriver Peirce den abduktiva forskningen som med nödvändighet samverkande, eftersom motsatsen bidrar till splittrade forskarsamhällen och en konkurrens som driver upp forskningens tempo och riskerar ignorans gällande processens kvalitativa element, såsom reaktioner, förbryllande fynd eller perspektivtaganden. *Ann-Christine Vallberg Roth* beskriver hur abduktion medger samverkan om frågor som berör och förbryllar praktiker och forskare gemensamt. Hon beskriver ett pågående forskningsprojekt och dess olika faser som präglade av ett uttalat ”vi” och understryker en inkluderande inställning med samverkande begrepp som ”teoripraktik” och ”flerstämmighet”. Abduktion verkar i projektet för en gemensam riktning mot det som skulle kunna bli didaktiskt möjligt och samtidigt fungera i förhållande till de generella idéer och ideal som präglar professionen. Olika perspektiv och ideal tillåts verka i gemensamma spekulationer om möjliga praktiker och sätt, vilket är en kunskapsprocess som enligt Vallberg Roth successivt leder fram till formulerandet av användbara didaktiska modeller. Beskrivningen av forskningsprocessen visar att den abduktiva processen varken är enkelspårig eller snabbt överstökad, och att de spår som dyker upp under processen i form av abduktiva blixtar eller insikter om något betydelsefullt i själva verket är resultatet av en långväga och successiv spekulation.

ÖVERSKRIDANDE

Abduktion som tankehandling är överskridande på så sätt att den strävar mot generalisering genom särskiljande, mot något nytt men samtidigt redan här (i världen). Det är en inställning som utmanar gränser generellt och inom forskning bland annat dikotomin mellan teori och praktik. *Ulla Damber* och *Linda Wilbelmsson* betonar i sin artikel vikten av att se och hantera teori och praktik som kontinuum snarare än motpoler, eftersom en inställning till dessa

fenomen som kontinuerligt och ömsesidigt föränderliga bättre svarar mot ett kontinuerligt eller dynamiskt objekt såsom pedagogik eller kunskapsbildning. Damber och Wilhelmsson visar genom beskrivning av egna forskningsprocesser hur teori och praktik verkar tillsammans för att förstärka men också tydliggöra kvaliteter i pedagogisk praktik. Inställningen till teori och praktik som överskridande varandra genererar nya insikter och resulterar i kritiska vändningar i deras forskning. Abduktion bidrar med denna inställning till kritisk reflektion över relationer och perspektiv som motsvarar ett inom pedagogisk forskning behov av att förklara förändringar avseende utbildningens och undervisningens syfte, innehåll och genomförande. Överskridande forskning kommer dock med utmaningen att kreativa spekulationer inte så lätt låter sig beskrivas eller motsvarar förväntningar på transparens och systematik. Abduktion krävs ett av forskaren skickligt balanserande mellan praktikens komplexitet och teoriergenerering.

AVSLUTNING

Sammanfattningen av de olika bidragen ovan visar att abduktion kan vara något mer än en metod eller en pendling mellan teori och praktik. I relationen mellan abduktion och pedagogisk forskning upprättas en inställning till kunskapsbildning som bland annat påverkar forskarens förhållande till objektet, sig själv, och/eller den egna forskargärningen. Den abduktiva inställningen innebär en uppmärksam följsamhet gentemot omvärlden och en kritisk inställning till idéer om densamma. Den innefattar en tro på ständigt bättre förklaringar och en smärtsam vetskap om förlorade kvaliteter i den generaliserande urvalsprocess som driver mänsklig kunskapsbildning. Nyfikenheten inför det som skulle kunna vara och förstås på sikt kantas av medvetenheten om människans otålighet. Som ett svar på denna tvetydighet erbjuder abduktion en medelväg, en form av både/och tänkande om världen som varken utesluter eller rekonstruerar skillnader (Cooke, 2006), men inte heller ser målet för forskningen formuleras i en definitiv slutsats. Abduktiv forskning är följsam gentemot ett ständigt föränderligt objekt, vilket innebär att hypoteser om objektet varken kan förstås som sanna eller hållas för egna. Den abduktiva forskarens mål är att föreslå hypoteser som verkar rimliga och i alla fall tillfälligt kan förklara upplevelser eller fenomen. I takt med att världen förändras krävs nya förklaringar. Den kontinuerliga kunskapsprocessen innebär härmed att den enskilda forskarens upptäckter är betydelsefulla om än tillfälliga bidrag i en pågående och med nödvändighet gemensam forskningsprocess (Anderson & Rovine, 2012). Det är en inställning till forskning som inte undergräver den enskilda forskarens gärning men framhäver betydelsen av upptäckt bortom bekräftelse eller kortsiktiga mål.

Artiklarna ger flera exempel på hur abduktion kan skapa utrymme för nya pedagogiska upptäckter, och vi vill mena att abduktion behöver uppmärksammas på detta sätt för att också visa vad abduktion kan göra. Pedagogisk teori är tentativ och måste ständigt prövas mot en föränderlig omvärld. Här menar vi att abduktion skapar de nödvändiga öppningarna till att kunna undersöka det som förbryllar, det vill säga vad något kan vara. Vi hoppas med detta temanummer kunna inspirera till ett fortsatt samarbete om abduktionens förtjänster inom såväl pedagogisk praktik som forskning, och väljer att avsluta introduktionen med den fråga som Balldin ställer i sin artikel, nämligen ”Hur kan abduktion ges större utrymme som ett led i en hållbar pedagogisk forskning, och utbildning?”.

REFERENSER

- Anderson, Doug, & Rovine, Michael, J. (2012). Peirce and Pearson: The Aims of Inquiry. I D. R. Anderson, & R. C. Hausman, (red.), *Conversations on Peirce. Reals and Ideals* (s. 132-146). Fordham University Press.
- Cooke, Elizabeth F. (2006). *Peirce's Pragmatic Theory of Inquiry. Fallibilism and Indeterminacy*. Continuum Studies in American Philosophy.
- Czarniawska, Barbara (1999). Management she wrote: Organization studies and detective stories. *Studies in Cultures, Organizations and Societies*, 5, 13–41.
- Fann, Kuni T. (1970). *Peirce's Theory of Abduction*. Martinus Nijhoff.
- Lorino, Philippe (2018). *Pragmatism and Organization Studies*. Oxford university press.
- Paavola, Sami (2005). Peircean Abduction: Instinct or Inference? *Semiotica*, 153, 2005, 131-154. <https://doi.org/10.1515/semi.2005.2005.153-1-4.131>
- Paavola, Sami (2006). *On the Origin of Ideas: An Abductivist Approach to Discovery Philosophical*. University of Helsinki.
- Peirce, Charles Sanders (1878). “How to Make our Ideas Clear”. *The Essential Peirce*, 1, 346.
- Peirce, Charles Sanders (1903). Pragmatism as the Logic of Abduction (Lecture VII of the 1903 Harvard lectures on pragmatism). *Essential Peirce* v. 2, 226–241.
- Psillos, Stathis (2000), Abduction: Between Conceptual Richness and Computational Complexity. I P. A. Flach, & A. C. Kakas (red.), *Abduction and Induction. Essays on their Relation and Integration* (s. 59-74). Kluwer Academic Publishers.

Swedberg, Richard (2012). Theorizing in sociology and social science: turning to the context of discovery. *Theor Soc*, 41, 1–40. <https://doi.org/10.1007/s11186-011-9161-5>.

Timmermans, Stefan, & Tavory, Iddo (2012). Theory Construction in Qualitative Research: From Grounded Theory to Abductive Analysis. *Sociological Theory*, 30(3), 167–186.

Turrisi, Patricia Ann (ed.) (1997). *Pragmatism as a Principle and Method of Right Thinking: The 1903 Harvard Lectures on Pragmatism*. State University of New York Press.

Abduktion som kunskapsfilosofi och forskningsmetod

Arvid Löfberg
Stockholms universitet

ABSTRACT

En utmaning för kunskapsteoretiker och filosofer är relationen mellan den värld vi ser och kunskaper eller teorier, idéer om denna värld. Vad är det vi ser? Och hur överförs det vi ser till mentala bilder. Perception och varseblivning har därför betraktats som en viktig psykologisk fråga. Här aktualiseras frågan vad som utmärker den värld vi ser. Neurofysiologi har utvecklats under de senare åren och kan fastställa vår hjärnas funktionssätt och på ett mer och mer förfinat sätt identifiera våra nervbanor och områden i hjärnan där mycket av de mentala aktiviteter som rör var våra olika varseblivningar äger rum. Men denna kunskap kan aldrig besvara hur och vad det är vi varseblir, det vill säga hur vi skapar kunskap om världen så att den blir begriplig för oss som människor. I det här kapitlet kommer jag därför att diskutera abduktion som en tänkbar tankefigur för att kunna förstå hur vi som människor med vårt kunnande och vårt sätt att varsebli den värld vi lever i har kommit att framträda. Jag kommer till stor del förankra min diskussion i ett försök att bland annat förena Piaget, Peirce och Gibson.

INLEDNING

Denna artikel kommer, som rubriken antyder, att bestå av två olika men relaterade teman.

En utmaning för kunskapsteoretiker och filosofer är relationen mellan den värld vi ser och kunskaper eller teorier, idéer, om denna värld. Vad är det vi ser? Och hur överförs det vi ser till mentala bilder? Perception och varseblivning har betraktats som en viktig psykologisk fråga. Här aktualiseras frågan vad som utmärker den värld vi ser. Neurofysiologin som har utvecklats under de senare åren kan fastställa vår hjärnas funktionssätt och på ett mer och mer förfinat sätt identifiera våra nervbanor och områden i hjärnan där

mycket av de mentala aktiviteter som rör var våra olika varseblivningar äger rum. Men denna kunskap kan aldrig besvara hur och vad det är vi varseblir, det vill säga hur vi skapar kunskap om världen så att den blir begriplig för oss som människor. I det här kapitlet diskuterar jag abduktion som en tänkbar tankefigur för att kunna förstå hur vi som människor, med vårt kunnande och vårt sätt att varsebli den värld vi lever i, har kommit att framträda som tänkande varelser. Jag kommer att till stor del förankra min diskussion i ett försök att förena Piaget (1972), Peirce (1891) och Gibson (1979) bland annat med hänvisning till den pragmatiskt orienterade filosofen Richard Rorty (2003). Notera att jag inte gör någon utförlig analys av de teorier och filosofiska utläggningar som dessa av varandra oberoende forskare utvecklat utan snarast använder deras resonemang som lämpliga tankefigurer och utgångspunkt för att klarlägga mitt eget tänkande om relationen mellan kunskapsbildning och den värld vi lever i.

Men det abduktiva tänkandet har inte enbart kunskapsfilosofiska implikationer utan kan också bidra till att utveckla vetenskapsteoretiska begrepp som möjliggör att vi kan tänkas överbrygga det svårgripbara språnget mellan empiri och teori. På så sätt blir abduktion också en logik för vetenskaplig forskning. I denna del av min artikel kommer jag att försöka illustrera abduktion genom att diskutera pedagogisk forskning i ett samhällsvetenskapligt sammanhang där jag framför möjligheten att tillämpa pedagogisk forskning vid analys av litterära texter.

DE BEDRÄGLIGA SINNESINTRYCKEN

Immanuel Kant argumenterar på ett övertygande sätt att vi aldrig kan få kunskaper om ”tingen i sig” utan menar att vi som människor måste ha en medfödd kapacitet att urskilja saker i världen. Flertalet filosofer och vetenskapsteoretiker anser att vi ser och iakttar världen såsom den framträder för våra sinnen. Då kvarstår frågan om det vi ser är resultatet av vårt kunnande eller förväntningar på hur världen bör vara. Men hur uppstod detta kunnande eller denna förväntan i förstone? Möjligen finns det vissa neurologiska förklaringar till vår kapacitet att förnimma aspekter av världen, och den fortsatta hjärnforskningen kan kanske blottlägga på ett förfinat sätt *var* i hjärnan olika aspekter av världen förnimms. Men det faller på sin egen orimlighet att man kan blottlägga *vad* som förnimms.

Wallace (1971) har i en översiktlig och lättillgänglig bok försökt reda ut relationen mellan induktion och deduktion för att förklara hur vi som människor tillägnar oss kunskaper om den värld vi lever i. Till sin hjälp använder han en cirkel eller rättare sagt en urtavla där halvtimmen representerar den värld vi iakttar och heltimmen teorier. Den vänstra sidan beskrivs som induktion och den högra sidan som deduktion utgående från respektive halvtimme

för induktion och heltimme för den deduktiva ansatsen. Det finns en någorlunda begriplig diskussion om formulering av hypoteser inom ramen för den deduktiva ansatsen. Däremot är språnget från iakttagelse till teori oklart och där hänvisas till intuition eller den geniala insikten. Fann (1970) analyserar i sin magisteruppsats från Oxford det abduktiva tänkandet. Med hänvisning till denna analys så vill jag bryta sönder Wallaces cirkel och ersätta den med sekventiella faser där den första fasen är abduktion (den tentativa idén till en förklaring), den andra fasen är formulerandet av en någorlunda sammanhängande teori som kan ge upphov till en prövbar hypotes, och den tredje och sista fasen är induktion (erhållandet av iakttagelser i enlighet med den hypotes som skall prövas).

Den föregående tankegången har sin utgångspunkt i USA under det tidiga 1900-talet med namn som Peirce, Dewey och James som portalfigurer och kan benämnas ”pragmatismen”. Det pragmatiska i pragmatismen är inte i första hand dess anknytning till praktiken. I begreppet kommer tonvikten att fokusera på handling och dess konsekvenser i den faktiska värld vi lever i där vårt kunnande således alltid är empiriskt förankrat. Ny kunskap utgår ifrån vår möjlighet till att handla i den värld vi lever i och inte från teoretiska idéer om världen. Notera att med ordet handla avser jag både en fysisk aktivitet och en föreställd handling. Det är här abduktion blir en central tankegång till skillnad från induktion och deduktion som enbart kan bekräfta vad vi tror oss veta.

FRAMTRÄDANDET

Rubriken ger en något tvetydig beteckning på svenska. Engelskan säger nog mer: emergence. Hur som helst är detta en viktig tankegång, emergence (framträdandet) i stället för utveckling. Människan framträder, blir till för att ta sin plats på jorden. På en grundläggande nivå rör det sig om människans kapacitet att kontextualisera sin omvärld det vill säga att konstruera en relation till egenskaper i omvärlden som möjliggör reflektion och kunskap om omvärlden i stället för att enbart vara en del av världen. Omvärlden blir ett meningsfullt sammanhang. Men för att detta skall komma till stånd krävs att människan är aktivt handlande i relation till omvärlden som erbjuder de utmaningar som krävs för uppbyggnad av kunskaper om den värld vi lever i. Detta är den centrala tankegången i ett arbete av Piaget (1972), ”The Principles of Genetic Epistemology”. I grunden skulle jag vilja säga att det rör sig om människans möte med sig själv och sin värld. Och det är detta som möjliggör framträdandet.

Jag vill därför lyfta fram ”framträdandet” i stället för utveckling. Ordet utveckling som slentrianmässigt används för att beskriva ett framåtskridande kan vara förrädisk. Utveckling implicerar att en given enhet förändras över

tiden, från tillstånd A till tillstånd B. Förändringen kan vara antingen positiv eller negativ, men det är främst en fråga om förändring hos en identifierad enhet, till exempel människan. Finns det ett mål eller en mening med utvecklingen? Hur uppstod enheten ifråga? Det är lätt att betrakta enhetens utveckling som urskiljbar från en tydlig omgivning, och därmed blir sökande efter en förklaring till denna enhets utveckling antingen att utvecklingen sker med hjälp av yttre krafter eller med hjälp av en kraft som finns inom enheten själv, eller både-och. Embryot till det som kommer att utvecklas ses som förborgat i själva enheten. Förutsättningarna för utvecklingen finns givna på förhand hos den enhet som observeras. Modern genetisk forskning tenderar att ge ett svar på frågan hur vi blivit till som människor genom att utgå från att våra gener är vaggan till vår existens som människor. Generna styr den biologiska kroppen som interagerar med en omgivning som den anpassas till. I och med förändringar i omgivningen tvingas kroppen till förnyad anpassning och därmed utveckling. Personligen känner jag att detta tänkande är otillfredsställande. Det ger ingen förklaring till samspelet mellan människans framträdande och den värld i vilken hon eller han lever och i vilken man framträder. Det finns ett deterministiskt drag i tanken om utveckling i och med att begreppet utveckling antyder ett slutmål, det vill säga utveckling mot något. Framträdandet knyter däremot på ett fruktbart sätt ihop de tankar som filosofen Rorty (2003) utvecklar i sina essäer om hopp i stället för kunskap och, som senare kommer att framgå, anknyter detta tänkande i stora drag till Peirce (1891).

Richard Rorty, som är filosof med en pragmatisk orientering, tar sin utgångspunkt i John Deweys tänkande och i idén att det är i lösandet av uppgifter som människor konstruerar sin kompetens. Mänsklig kompetens är inget på förhand givet. Varje ny uppgift, eller varje ny utmaning som vi som människor står inför, utgör en möjlighet för oss att överskrida våra gränser. Rorty tar avstånd från tanken att det finns en fast och absolut verklighet som vi kan, om vi har den rätta metodiken, få kunskap om. Ett sådant projekt ser han som illusoriskt. Ett mer realistiskt projekt enligt Rorty är att erkänna att alla kunskaper är stadda i förändring och utvecklas beroende av nya erfarenheter som uppstår då vi söker tackla och lösa nya utmaningar. Detta innebär inte att Rorty på något sätt tar avstånd från att vi lever i och uppfattar en värld som är påtaglig och verklig och som vi kan få tillförlitlig kunskap om. Vad Rorty vill ha sagt, som jag förstår honom, är att vi bör erkänna att denna påtagliga verklighet förändras som en konsekvens av det sätt på vilket vi som individer och samhällsmedborgare handlar och löser våra uppgifter.

Den centrala tankegången för Rorty är att all kunskap i grunden är praktisk, för att hantera en uppgift eller möta en utmaning. Den befintliga kunskapen måste med andra ord omformas till ny kunskap av relevans för att kunna lösa uppgiften i fråga. I lösandet av uppgiften genereras både nya erfarenheter och nya livsbetingelser som bidrar till nya utmaningar och konstruktion av nytt

kunnande. Det finns alltså ingen fast och absolut kunskap. Kunskap är alltid relativ och i ständig utveckling och är till sitt väsen expansiv utifrån de praktiska utmaningar vi står inför. Hoppet står för vår ständiga framtidsinriktning, så att förekomsten av en uppgift är en utmaning som vi aldrig vet om den kan lösas. Vi kan enbart ha en förhoppning om att kunna lösa den genom att fokusera tänkbara möjligheter.

Således är det mycket som talar för att det är ofruktbart att se människan som en enhet med en inre utvecklingskraft och en yttre omvärld som påverkansfaktor. Det är lätt att falla för tanken om en yttre värld och en inre värld, i och med att vi alltid betraktar den värld vi lever i utifrån vår personliga utgångspunkt och våra avsikter. Men om vi lämnar denna tudelning så blir frågan om vårt sätt att bilda kunskaper om oss själva och vår plats i världen central.

VAD VI KAN VETA NÅGOT OM OCH VÅRA MÖJLIGA KUNSKAPER

När jag talar om möjliga kunskaper så är det en fråga om att konstruera kunskaper baserat på erfarenheter av den faktiska värld vi lever i, empiriskt grundad utgående ifrån de handlingar vi genomför i den värld vi lever i.

Den här presenterade konstruktivistiska synen på kunskapsbildning och lärande har också en viktig och intressant koppling till Gibsons (1979) ekologiska perceptionsteori om hur miljön eller kontexten erbjuder perceptuell "affordance". "Affordance" är ett svåröversättbart begrepp i och med att Gibson ger begreppet en speciell innebörd till något som finns mellan materia och människan. Vad vi ser eller percipierar blir utifrån min tolkning av Gibsons synsätt konsekvensen av en handling gentemot världen genom vilken sinnesintryck differentieras och förutsätter både människan och den materiella världen. Men frågan kvarstår: Vad är det i miljön som ger "affordances", meningserbudanden och en invitation till handling? Qvarsell (1988) diskuterar Gibsons affordance-begrepp utifrån unga människors utvecklingsuppgifter (developmental tasks), på ett sätt som kan vara relevant här.

Utvecklingsuppgifter kan relateras till miljö- eller kontexterbudanden (affordances) så att "affordance" kan förstås som den aspekt av omgivningen som vi kan erfara på ett sådant sätt att det blir möjligt att både formulera och lösa utvecklingsuppgifter. Därmed kan sensorisk differentiering och kunskapsbildning förstås som att processerna uppstår som en följd av uppgiftsformulering och uppgiftslösning, samtidigt som människan själv konstruerar en varseblivbar miljö som erbjuder (affords) allt flera diversifierade aktiviteter. I den meningen blir det begripligt att den enskilda individen växer fram i relation till en specifik omgivning, i och med att omgivningen differentieras och framträder trots att individen och omgivningen i grunden är konstituerande beståndsdelar av varandra.

ATT EXTRAHERA ELLER SKAPA EN BEGRIPLIG OCH HANTERBAR
VÄRLD ELLER MED ANDRA ORD ABDUKTION

Men hur uppstår denna kontextuella differentiering?

Här kommer jag att låna ett tänkande som gör det möjligt att förstå hur vi gör världen till vår genom att anknyta till Charles S. Peirces (1891) och hans resonemang i föreläsningen "How to Make your Thoughts Clear" som publicerades under rubriken "The Architecture of Theories". Föreläsningen är något abstrakt men berör våra möjliga relationer till omvärlden.

Som människa kan man kort beskriva att vi intar tre olika mentala förhållningsätt till den värld vi uppfattar att vi lever i och är en del av. Det *första* mentala förhållningsättet är den värld vi anar finns men vi inte förstår. Det *andra* förhållningsättet är den värld som framträder inför våra olika sinnen inklusive det egna jaget, och som vi förstår tillräckligt väl för att kunna säga att i nuet är detta den värld som är min. Det *tredje* förhållningsättet utgörs av idéer och teorier om den värld som framträder med hjälp av våra olika sinnesintryck. Dessa tre olika mentala förhållningssätt är relaterad till varandra genom erfarenheter av de handlingar vi utför i vår så kallade livsvärld. Det är handlingars konsekvenser som gör att vi kan röra oss mellan dessa tre olika förhållningssätt.

Här går det att anknyta till Peirce idé om firstness, secondness och thirdness. Secondness och thirdness är givna som den värld som framträder som vår värld (inklusive vår jaguppfattning) inklusive idéer/teorier om denna värld. Men firstness är något svårare att begripa.

Firstness kan kanske bäst visualiseras som något vi kan ana finns men är bortom våra sinnesintryck eller kunskaper om världen. Ur ett perceptionspsykologiskt synsätt är detta det första vi ser eller anar om den värld som omger oss det vill säga den första fasen eller instansen varur vår varseblivning av världen kommer att framträda. Det är detta som utmärker den omedelbara fasen ur vilken världens egenskaper extraheras. Denna fas i vår perception av världen är inte att likställa med induktion som utgår ifrån en värld vi redan känner. Abduktion blir i det här sammanhanget ett begrepp som anger mötet med det okända. Visserligen förutsätts induktion och prövning av rimliga hypoteser i form av deduktion för att denna aning av en värld skall kunna bilda grund för etablering av varseblibara egenskaper i världen. Men det är den abduktiva fasen som kan genera funderingar i vår jakt att besvara våra frågor.

Man kan kanske bäst beskriva firstness som bestående av de betingelser som möjliggör olika fenomen att framträda. Vilket fenomen som de facto framträder beror på den teori eller förståelse av världen som kan komma till användning i våra handlingar för att besvara våra frågor och begripliggöra våra aningar.

Secondness är den värld vi ser och uppfattar, "affordance" i Gibsons terminologi. Thirdness är vår uppfattning, kunskap, och förståelse av världen.

På svenska och i denna artikel kommer jag att tala om förstahet, andrahets och tredjehet. Något förenklat skulle man kunna säga att vi med hjälp av det kunnande om världen som vi själva konstruerar ger den värld vi uppfattar stabilitet och hanterbarhet. I Löfberg (2001), i en diskussion om perspektiv och aspekt, utvecklar jag kopplingen till Peirce. Här vill jag understryka att jag använder begreppen förstahet, andrahets och tredjehet något annorlunda än hur man kan tolka Peirce's abstrakta resonemang så till vida att för mig är relationen mellan dessa tre begrepp följande; förstahet, tredjehet och andrahets där andrahets är konsekvensen av tredjehet, det vill säga vår förståelse av världen.

En nödvändig fråga att försöka besvara handlar om uppkomsten av kvaliteter i vår värld. Att något har kvalitet förknippas ofta med frågan om bra eller dåligt. Jag vill ta en annan utgångspunkt för att diskutera kvalitet och hävda att kvalitet i första hand rör identifiering av en egenskap och därefter kan dessa egenskaper diskuteras i termer av bra eller dåligt. Hur identifierar vi en egenskap? Det är inte som att plocka stenar i öknen. Hävdar jag att vi som människor konstruerar den värld vi lever i så kan jag inte samtidigt nöja mig med att konstatera att egenskaper bara finns där för oss att upptäcka. Det är här jag anser att Peirce med sin pragmatiska filosofi och sina tre begrepp *förstahet*, *andrahets* och *tredjehet* blir av grundläggande betydelse.

För det första vill jag tolka Peirce på så sätt att begreppen förstahets, andrahets och tredjehet blir ett schematiserat sätt att beskriva oss som människor och vårt förhållande till vår värld. Utgångspunkten är att det finns en värld även om den är okänd för oss som individer och som mänsklighet. Aspekter av denna värld kan vi möjligen ana men inte förstå, begripa eller ha kunskaper om. Eftersom vi är aktiva varelser och handlar i den värld som vi anar så kommer förändringar i den värld vi anar att framträda. Vi kan tala om intryck från förstaheten som Peirce talar om. Men intryck räcker inte för att vi skall kunna säga att vi förstår oss själva och vår omvärld. För att vi ska ha kunskap om världen eller förståelse av världen måste intryck A kunna relateras till intryck B. I Peirces begreppsvärld finns regler, idéer, teorier med mera i våra tankar, och det är detta han benämner tredjehet. Tredjehet är med andra ord våra tankar. Härur kan vi hämta de regler som gör det möjligt att relatera intryck A till intryck B och därmed kan vi identifiera relationen mellan A och B som en egenskap som vi kan betrakta som en del av vår omvärld. Den värld vi ser och begriper är med andra ord *andraheten*, som vi förstår som vår omgivning som vi kan relatera till. Som människor har vi således extraherat en egenskap eller kvalitet ur den existerande och okända världen som vi i viss mån kan ana men som nu utgör den omvärld vi ser och kan relatera till. I förlängningen kan vi också betrakta oss själva och vår relation till omvärlden på ett likartat sätt, något som Piaget (1972) behandlar i sin analys av kunskapens genes. Med andra ord kan vi betrakta att vi som människor har ett förhållande till vår omvärld. Även om det är omöjligt kan vi försöka inta

ett utifrånperspektiv på vårt förhållande till omvärlden. Men vi får inte förglömma att utgångspunkten är den embryonala tankegång som gör det möjligt att relatera intryck A till intryck B. Vi får inte heller blanda bort korten. Även om vi tror oss utföra en handling med utgångspunkt i hur vi förstår vår omvärld såsom en del av vår andrahet så är det i *förstabeten* vi genomför själva handlingen. Det är med andra ord i den värld vi lever i som vi utför våra handlingar och inte i den värld vi tror oss förstå. Avvikelser från ett förväntat utfall av våra handlingar i termer av ett oväntat intryck utgör således fröet till ny kunskap om den värld vi lever i. Det är därför man kan hävda att utgångspunkten för all forskning och även all kunskapsbildning är att söka de frågetecken som uppstår när vi utför en för oss begriplig handling i den värld vi uppfattar men som i själva utfallet av handlingen blir obegriplig, exempelvis en havererad dator.

EN HAVERERAD DATOR

Låt mig ta ett ibland förekommande problem som exempel.

Plötsligt slutar min dator att fungera även om strömmen är på. Husets lampor lyser. Jag prövar alla tänkbara och icke tänkbara fel i syfte att få några intryck som kan leda mig vidare till formulering av en hypotes som innebär att jag bör byta sladdar. Efter bytet och att ha slagit på strömmen händer inget och jag förkastar hypotesen om sladdar även om jag är medveten om att sladdar kan vara inblandade. På detta sätt försöker jag också testa även de mest orimliga hypoteser för att i förstone få en mångfald intryck som kanske skulle kunna sammankopplas med utgångspunkten i mina teoretiska kunskaper om hur datorer fungerar. Här är jag också öppen för andra erfarenheter och kunskaper om hur hushållstekniska system fungerar. Jag har sammanfogat obegripliga synintryck till olika tänkbara hypoteser som kan utsättas för noggrann experimentell undersökning och testat den mot den verklighet som rimligen bör ligga till grund för att begripa den icke fungerande datorvärld jag ser framför mig. Men inget fungerar. Jag utför några helt andra experiment, ifrågasätter mina iakttagelser, byter ut startknappen och överväger att köpa en ny dator och börjar tittar på mina sladdar en gång till. Noterar att elkabeln går till ett vägguttag som är ett annat uttag än den till bordslampan, och jag går till proppskåpet och ser en trasig propp. Byter den och datorn brummar igång. Hur kan jag förstå vad jag har gjort ur ett kunskapsteoretiskt perspektiv?

Det var den oväntade iakttagelsen att sladden från vägguttaget bestod av *två olika sladdar* där en gick till datorn och den andra gick till lampan som genererade nyfikenheten och frågan som pockade på ett svar, det vill säga att undersöka proppskåpet.

En atomfysiker skulle haft tillgång till ett utvecklat teoretisk kunnande rörande en företeelse som väckt forskarens nyfikenhet och kanske ett avan-

cerat laboratorium eller ett matematiskt system men i grunden är forskningsprocessen den samma för mig och mitt vardagliga experimenterande.

BETINGELSERNA SOM UTGÖR VÅR VÄRLD

Det är fel att hävda att atomerna fanns, fastän oupptäckta, för Neandertalmänniskan. Fanns de så fanns möjligen betingelserna för atomer i den okända förstaheten, men otillgänglig för oss människor utan tillgång till ett atomfysiskt kunnande som möjliggör extrahering av atomer som en aspekt och egenskap i vår omvärld. Här avviker jag från föreställningen om en allmän giltig lagbundenhet som finns i naturen oberoende av oss som människor. Atomerna fanns inte förrän vi som människor konstruerat lämpliga teorier och beskrivit naturen i termer av den lagbundenhet som möjliggör identifiering av atomer. Blir vår värld otrygg och instabil med detta påstående? Jag vet inte. Det räcker med att förstå att det är vi själva som skapat *oss* och *vår* värld. Därmed har jag inte påstått att det inte finns en faktisk och materiell värld som ligger bortom vår förståelse och som är *reell*. Det är givetvis denna reella värld som innehåller kvalitéer som vi som människor kan utnyttja om vi kan identifiera dem. Ytterst är denna så kallade reella värld den som korrigerar vår idé om hur världen är beskaffad. Detta är mitt argument för att konstruktivism och därmed all kunskap måste vara empiriskt grundad, och jag vill i det här sammanhanget också hävda att all kunskap speglar världens hanterbarhet. Det är därmed världens hanterbarhet som begränsar vårt möjliga kunnande. Kunskap är med andra ord alltid relaterad till människans sätt att förstå konsekvenserna av och förutsättningarna för de egna handlingarna relativt den reella världens hanterbarhet.

För att *summera* rör det sig om en människas möte med sin kontext eller det sammanhang i vilken hon eller han existerar. I mötet framträder inte enbart ett intryck av en given omvärld. Som människa varseblir jag min värld med hänsyn till mitt kunnande om världen, det vill säga mina erfarenheter. Det jag begriper av min värld införlivas med mina tidigare erfarenheter, med andra ord jag vidgar min erfarenhet av världen. Jag så att säga vidgar min kontext. Förstår jag inte vad jag ser så uppstår ett frågetecken som jag antingen lämnar därhän eller finner ett svar på som gör min värld mer begriplig. På ett allmänskligt plan har vi som människor utvecklat teorier som gör det möjligt att identifiera kvaliteter i vår omvärld, till exempel atomer som Neandertalarna inte hade teoretiska förutsättningar att identifiera som möjliga. Vi kan också använda de identifierade kvaliteterna/egenskaperna för att skapa en teknisk värld av artefakter. I allt väsentligt är det kulturen, andra människor och naturen som utgör den kontext vi möter. Men den väsentligaste tanken är att vi möter en värld som vi omskapar så att vi i nästa skede konfronteras med en delvis ny värld. Den värld vi möter blir således en del av oss och våra er-

farenheter. Distinktionen mellan människans yttre värld och människans inre värld blir således diskutabel. Vi är hela tiden skapare av vår egen värld som enskilda individer men också tillsammans med andra, och den stabila och naturgivna världen är hela tiden något vars olika kvaliteter blottläggs för oss och blir en del av oss som via samtalet delas med de andra som också är del av vår värld.

GEMENSAM REFLEKTION OCH KUNSKAPSUTBYTTE

Framväxten av den individuella personen implicerar också framväxten av människan som social varelse, då kontextuell differentiering givetvis också måste innefatta ökad uppmärksamhet på ”den andre” som handlingsinriktad individ. Med introduktionen av språket i det mänskliga framträdandet är det lätt att förstå hur människan växer fram som både enskild individ och social varelse. Kontextuell differentiering framträder ju för varje individ men på vars och ens specifika sätt. Grundat i detta perspektiv utvecklar Berger och Luckmann (1966) ett intressant resonemang för att förstå hur den sociala verkligheten växer fram, med människor i interaktion med varandra som konstruktörer av denna sociala verklighet. Detta kan vara en utgångspunkt för vidare empirisk forskning i syfte att blottlägga en förståelse av komplexiteten i människans konstruktion av sig själv som individ och social varelse, med en kontinuerlig differentiering av omgivningen eller kontexten som element i denna byggoperation.

I denna schematiserade beskrivning av hur vi skapar en begriplig värld och bildar ny kunskap vill jag understryka att vi som individer är del av en kultur som har bildat olika sätt att förstå världen, det vill säga andraheten. En del av denna andrahets är med hjälp av språk, symboler och så kallade förmedlade kunskaper gemensam för flera. Andra delar är högst personliga och speglar inte alltid den värld vi delar.

Om jag ska vara konsekvent i förhållande till det konstruktivistiska synsätt jag tidigare utvecklat blir det svårt att acceptera idén att information bara förmedlas från person till person. Förmedling ger intrycket att ett budskap förs, människor emellan, genom en osynlig kabel. Här rör det sig snarast om att samtalet, orden eller budskapet måste knyta an till den värld den andre uppfattar som sin. Min värld och den andres värld är inte identiska, varför samtalet måste ske via referens till ett objekt och/ eller världsbild vi uppfattar att vi delar. Här har vi ofta roten till missförstånd. Vi tror att vi pratar om samma sak fastän vi inte gör det. Mötet människor emellan är ett möte med en annan människas världsuppfattning, det vill säga den andres andrahets. Det är först i samtalet utifrån en gemensam uppfattad andrahets som vi tillsammans kan bygga en gemensam världsuppfattning, identifiera de utmaningar och uppgifter vi står inför och de handlingar som måste genomföras för att anta de

gemensamma utmaningar vi identifierat, såväl i det lilla kollektivet som i det globala. Det är först när vi uppfattar att vi samtalar om ett gemensamt objekt som samtalet kan leda till ömsesidig förståelse och egentlig kommunikation.

Cecilia Waldenström (2001) har i sin doktorsavhandling utvecklat detta synsätt i samband med en analys av lantbrukskonsulenteras kontinuerliga samtal med jordbrukare. Hon följde ett antal jordbrukskonsulenteras samtal med olika jordbrukare och kunde i sin analys identifiera hur snabbt man knöt an till jordbrukarens verklighet trots att det gått över ett år sedan föregående samtal. Det gemensamma objektet i termer av den ”sista sådden” var en del av den verklighet som samtalet knöt an till.

VETENSKAPSTEORETISKA OCH FORSKNINGSMETODISKA IMPLIKATIONER

Föregående kunskapsfilosofiska resonemang utgör enligt mitt sätt att se utgångspunkten för ett vetenskapsteoretiskt förhållningssätt. Ska man diskutera ett vetenskapsmetodiskt förhållningssätt, underlättas förståelsen av denna verksamhet om man har förståelse för kunskapsbildningen som allmänt mänskligt fenomen. Hur kunskaper bildas hos enskilda och mänskligheten i stort är i grunden samma process för det lilla barnet, det dagliga lösandet av praktiska problem och för forskaren inom olika vetenskapliga discipliner. Metoder för hur man kan gå till väga för att erhålla den önskvärda kunskapen varierar givetvis från situation till situation och vad det är för problem man står inför. Är man ett litet barn som ska tackla gåendets mysterium eller en matematiker med en matematisk utmaning så har man givetvis tillgång till olika tekniker för att lösa uppgiften i fråga.

Det är i det här sammanhanget relevant att ta begreppet abduktion som utgångspunkt för diskussion av det vetenskapliga arbetet, då abduktion beaktar den inledande fasen av all kunskapsbildning, det vill säga formulering av tentativa hypoteser. Formulering av tentativa hypoteser kan inte och bör inte likställas med induktion. Abduktion präglas av undran, nyfikenhet och observans på överraskande tecken som faller utanför ramen för det förväntade och är inte som induktion en sammanställning av iakttagelser som kan användas för att dra slutsatser om en teori eller hypotes. Inom ett konstruktivistiskt synsätt är den abduktiva fasen en nödvändig förutsättning för meningsfull varseblivning av den värld vi lever i. Abduktion utgör en distinkt fas eller dimension när vi pratar om perception och utmärks av öppenhet, nyfikenhet, möte med det okända och sökande av svar på frågor. Relationen mellan induktion och deduktion kan också betraktas som en distinkt fas i vår varseblivning av världen, en fas som utmärks av att fastställa egenskaper och kvaliteter i världen i termer av sant eller falskt, visserligen tentativa sanningar men dock.

Utmärkande för den abduktiva fasen är att den utgör ett antal olika formuleringar av tentativa hypoteser som testas och förkastas eller leder till ett närmande till ett möjligt svar på en ursprunglig undran. Hypotestestandet kan utgöras av ett formellt experimenterande eller mentala och logiska operationer. När det gäller denna abduktiva fas är avståndet mellan samhällsvetenskaplig forskning och naturvetenskap såsom fysik eller kemi inte så stort som man i förstone kan tro. All forskning inrymmer denna fas. Inom pedagogisk forskning är detta kanske den dominerande fasen. För att något förtydliga betydelsen av denna abduktiva fas vill jag hänvisa till min tidigare diskussion av ett konstruktivistiskt synsätt såsom förankrat i Piaget, Peirce och Gibson. Det leder inte enbart till ett kunskapsfilosofiskt synsätt utan får också direkta implikationer för förståelsen av det vetenskapliga arbetet inom i synnerhet humanvetenskaplig forskning. Det naturvetenskapliga forskningsfältet är till sin karaktär konstruktivistiskt och abduktivt med dess primära förankring i empirisk och experimentell forskning, det vill säga ett medvetet och successivt samspel mellan Peirces förstahet, andrahets och tredjehets där fokus riktas mot frågor och undringar riktade mot en omvärld med en ambition att begripliggöra och räta ut dessa undringar och frågor genom ibland avancerade teoretiska resonemang.

Här finns det anledning att relatera till ”grounded” theory som ur ett forskningsmetodiskt perspektiv lätt kan betraktas som att man arbetar abduktivt. Här är det lätt att likställa abduktion med grounded theory. Skillnaden är den att, som jag förstår det, grounded theory som forskningsmetod utgår ifrån detaljerade iakttagelser av den verklighet vi observerar med förhoppning att ett begripligt mönster framträder. Det rör sig om induktion i enlighet med den tidigare framförda fasindelningen (se sid 19) av 1. abduktion, 2. deduktion och 3. induktion (Fann, 1970). Om man däremot avstår från att söka ett mönster i ens iakttagelser utan söker det oväntade, det som förbryllar och pockar på en förklaring, då rör vi oss inom den första fasen av ovanstående fasindelning. Som forskningsmetod har vi därmed utvecklat grounded theory att få ett abduktivt inslag. Grounded theory som forskningsmetod förutsätter enligt mitt förmenande ett abduktivt tänkande. Jag ser ingen direkt motsättning mellan grounded theory och abduktion om man beaktar att grounded theory i förstone måste vara förankrad i den första av de tre faser jag nämnde.

PEDAGOGISKA IMPLIKATIONER AV RORTYS RESONEMANG

Låt mig snabbt återknyta till Richard Rorty (2003). Rortys resonemang får viktiga implikationer för både pedagogisk forskning och för pedagogisk praxis. I och med att han ifrågasätter det rimliga att erhålla absoluta kunskaper om vår framtid ersätter han denna ambition med idén om att vi som människor lever i en ständig expansiv värld vad avser vårt möjliga kunnande. På ett

fundamentalt plan ifrågasätter han formuleringen av framtida mål eller rättare sagt att vi kan erhålla sådana kunskaper om oss själva och vår värld att det är rimligt att formulera tydliga mål för framtiden. I Rortys tänkande förekommer inget givet mål att sträva mot. Verkligheten som utgörs av både den enskilde, samhället eller det materiella och skapade sammanhang han eller hon befinner sig i är något som är i ständig tillväxt. Det gäller också den pedagogiska forskaren eller den utövande pedagogiska praktikern. Som pedagog är man så att säga med i denna expansion med en möjlig förhoppning att kunna påverka den i en bestämd riktning. Som pedagoger är vi medaktörer. Som forskare är vi också medaktörer, visserligen med en ambition (förhoppningsvis) att spränga den mentala bubbla vi befinner oss i. Att få tillförlitlig kunskap om ett möjligt framtida tillstånd är en illusion. Snarast kan det vara en vision som det kan vara värt att sträva mot. Oavsett hur mycket kunskap vi tror oss ha om till exempel hjärnans funktionssätt så är detta en given kunskap i nuet som knappast kan ligga till grund för till exempel pedagogiska ingripanden i syfte att åstadkomma en given förändring i framtiden, till exempel att en ungdom skall kunna läsa. Här måste man, som pedagog inse att man är med om ungdomens expansion och erövring av den värld han eller hon befinner sig i. Det är här det abduktiva tänkandet får relevans

PEDAGOGISK FORSKNING OCH ETT MÖJLIGT PEDAGOGISKT FORSKNINGSTEMA

Pedagogik som vetenskap men också praktisk verksamhet utgår ifrån fokuseringen på betingelserna för mänsklig kunskapsbildning och därmed framträdandet/framväxten av människan som individ och social varelse.

Utmärkande för pedagogisk forskning är därmed att den fokuserar pågående processer där både teorier och hypoteser ofta är enbart tentativa. Nyfikenheten som är grundläggande för det abduktiva tänkande är sällan tydligt förankrad i ett problem såsom när en dator plötsligt slutar att fungera. I ett för forskaren angeläget problemområde kan det ibland vara svårt att identifiera det anmärkningsvärda som väcker nyfikenhet. Problemet ur ett kunskapsperspektiv är sällan identiskt med den pedagogiska verksamhet som iakttas. Jag skulle vilja säga att man som pedagogisk forskare är utlämnad åt sig själv, innan forskningsproblemet och verksamhetsfältet där man förankrat de egna observationerna förenas på ett fruktbart sätt. Jag är inte säker på att man är betjänt av allt för många teorier när man nalkas ett forskningsfält för första gången. Vad som erfordras är snarast glasögon som ökar ens iakttagelseförmåga för att se anmärkningsvärda skeenden. I enlighet med Qvarsell (1988) vill jag peka på begrepp som öppnar upp synfältet på samma sätt som det krävdes oväntade iakttagelser för att lösa datorproblemet. Jag vill nog argumentera att för den pedagogiska forskningen borde den abduktiva ansatsen

framstå som fruktbar även om den inte alltid leder till formaliserade och systematiska teorier. Frågan är om formaliserad teoribildning är en önskvärd målsättning för den pedagogiska forskningen. Det allmängiltiga behöver inte alltid gå över formaliserade teorier.

Formalisering och utveckling av systematiska teorier inom till exempel naturvetenskap har ju som syfte att öppna upp forskningsfältet inom ett givet temaområde där systematisk teoribildning blir forskarens glasögon som behövs för att identifiera nya och ur ett kunskapsperspektiv centrala problemområden. Även om några inom det pedagogiska forskningsfältet kan sägas ha samma vision så tror jag knappast att det är via systematisk teoribildning man som forskare kan bidra till att öppna upp det pedagogiska fältet. Inom pedagogiken gäller det att finna begrepp och deskriptiva tillvägagångssätt som bidrar till att beskriva mänsklig socialisation och kunskapsbildning på ett så nyanserat och mångfasetterat sätt som möjligt. Det gäller att identifiera glasögon som vidgar synfältet och öppnar upp det vi tror oss se. Här ser jag likheter med humanistisk forskning men också litterär verksamhet som i förlängningen kanske bidrar till det offentliga samtalet.

Om vi går tillbaka till min tolkning av Peirces resonemang om tredjehet, andrahet och förstahet så blir det tydligt att vi lätt bygger in oss bakom en kunskapsbarriär. Vi befäster den värld vi ser och de kunskaper vi har. Vi skapar en bubbla som utgör den sfär som är vår. Den primära utmaningen för oss som kunskapsbildande människor är att finna vägar att ta oss över denna befintliga kunskapsbarriär.

There is this bird flying,
drawing lines in the sky.
There is this tree growing,
splitting granite,
leaving pearls behind.
There is this barrier I built,
that fetters me to what I know.
There is this question mark I need,
to climb the barrier, I built. (Löfberg, 2001, s. 219)

Oavsett inom vilken disciplin vi arbetar som forskare eller är praktisk verksam som pedagog så är, enligt min mening, en primär uppgift att försöka bryta denna kunskapsbarriär. Det är här mitt resonemang om frågetecknet har sin plats.

Ett sätt att erhålla dessa frågetecken är att uppmuntra och bejaka nödvändigheten av perspektivskiften genom att byta perspektiv, att vara uppmärksam på det avvikande, det annorlunda och/ eller det anmärkningsvärda. Kunskapsbildningen och därmed lärandet är inte en fråga om att ta till sig information obearbetat. Det rör sig om en aktiv och reflekterande verksamhet.

Skönlitteratur, den offentliga debatten och/eller väldokumenterade mänskliga och sociala skeenden kan vara sådana utgångspunkter som underlättar perspektivskiften samt ökar våra möjligheter att få de glasögon som behövs för att upptäcka nya aspekter i den värld vi observerar och undersöker. Detta gäller i synnerhet för pedagogisk forskning som rör sig inom samhällsrelaterade problemområden. Den värld vi möter är ju till stor del en värld av artefakter som bygger på redan etablerade kunskaper och värderingar. Skönlitteratur kan till exempel ofta tydliggöra hur vi skapar vår gemensamma värld och därmed blottlägga nya insikter och perspektiv vi som pedagogiska forskare kan komma att förbise. Men också vetenskap och filosofi kan fylla denna funktion. Det är i det dagliga samtalet men också i den offentliga debatten och diskussionen vi skapar vår värld och identifiera nya möjligheter.

SAMMANTAGET (ETT FÖRSÖK ATT KNYTA IHOP SÄCKEN)

I föregående framställning utvecklas ett antagande om människors sätt att relatera till sin omvärld där kunskapsbildningen är en konstruktion som bygger på människors varseblivning av de egna livsvillkoren i förhållande till de utmaningar man uppfattar och som medger handlingar med iakttagbara konsekvenser. Vårt möjliga kunnande begränsas med andra ord av omvärldens hanterbarhet. Det är ett, för mig, förståeligt antagande av vad som konstituerar villkoren för att bli till som människa.

Härvidlag utgör abduktion det första ledet i mänsklig kunskapsbildning. Vad är det vi ser och uppfattar? Vad är det för värld som framträder för oss? I vad mån utgör denna uppfattningsbara värld betingelser för vår tillblivelse som människor antingen vi pratar om barn, elever, arbetstagare eller vuxna i största allmänhet? Hur förmedlar vi som människor den värld vi ser och uppfattar till andra? I grunden är det också dessa frågor som är utmärkande för pedagogiska frågor. Givetvis är inte den abduktiva fasen i mänsklig kunskapsbildning den enda fasen. Men man skulle kunna hävda att min föregående framställning av människan som konstruktör av sitt eget kunnande utgör ett antagande om vad som utmärker det pedagogiska forskningsobjektet.

Liksom det är rimligt att anta att vi som människor bildar kunskaper och erhåller en meningsfull värld att framträda är vi som pedagogiska forskare underkastade samma villkor. Härvidlag utgör det abduktiva inslaget i vår egen forskning en central utgångspunkt för vår forskningsblick och iakttagelser samt insamling av information. Det är här vi som forskare måste söka oss utanför gränserna för vår förståelse, jaga sätt att räta ut de frågetecken vi står inför. Det är här vi kan dra forskningsmetodiska lärdomar av våra antaganden om mänsklig tillblivelse i stort, i och med att vi som forskare inte kan särskilja oss från andra människor mer än att vi som pedagogiska forskare har ett fokus på just den mänskliga kunskapsbildningen som fenomen. Och det är detta

fenomen som utgör vår empiriska bas som forskare. Som pedagogiska forskare med en abduktiv forskningsansats kan vi inte tillåta oss själva att lämna våra iakttagelser och våra data åt förklaringar som låser in våra iakttagelser och data inom ramen för slutna antaganden och helhetsförklaringar. Det finns alltid ett frågetecken som kan leda oss vidare i den kunskapsbildande verksamheten. Ett ledord jag anser centralt är nyfikenhet. Som forskare är det min nyfikenhet som står i centrum. Som pedagogisk praktiker är det min uppgift att försöka främja nyfikenhet.

NÅGRA SAMMANFATTANDE ORD OM ABDUKTION SOM FORSKNINGSMETOD

I och med att det fenomen som är objekt för pedagogisk forskning rör betingelserna för mänsklig tillblivelse så vidgas det pedagogiska forskningsfältet till allt från värderingars framträdande till mänsklig kommunikation såsom aspekter av den livsvärld människor uppfattar som sin. Men hur kan vi som forskare nalkas detta forskningsfält?

I det följande vill jag kort beröra olika metoder eller strategier för att erhålla och bearbeta data utan att löpa risk att låta iakttagelser bekräfta den egna förståelsen, det vill säga att utsätta befintliga iakttagelser för nya empiriskt förankrade utmaningar. Slutligen vill jag peka på en del forskning som kan utöka vår förståelse för de mänskliga livsbetingelser som är våra.

För att tydliggöra mina påpekande gör jag det i punktform.

1. Det gäller att vara klar över att abduktion inte är att likställa med induktion även om det finns vissa likheter i och med att både abduktion och induktion är förankrade i iakttagelser av hur världen är beskaffad. Som tidigare utvecklats på sid 2 bygger induktion på iakttagelser av förväntade utfall, det vill säga en summering av data som stöd för eller avvisande av ett förväntat utfall. Abduktion är till sin karaktär, människans första kontakt med en värld man kan ana men inte vet något om. På sitt sätt är abduktion hypotesgenererande (se både Svedberg, 2011 och Timmermans & Tavory, 2012) där det gäller att förhålla sig ganska respektlös inför olika intryck och data.
2. Centralt är att pedagogisk forskning som har en abduktiv ansats fokuserar på hur världen framträder för den vars livsvärld utgör forskningsobjektet och där den som bäst kan lyfta fram detta fenomen är den som själv uppfattar detta fenomen eller denna livsvärld. Som pedagogisk forskare eller praktiker måste jag ha ambitionen att försöka se världen ur den andres ögon.
3. Det gäller att vara öppen och nyfiken inför den information och de data som erhålls. Här vill jag hänvisa till Hu Chang Yu: *Dancing with*

the Data. The Art and Science of Data Visualisation som gavs ut 2014 på Amazon. Det som är spännande med hänvisning till denna matematiker är begreppet *dancing* som metafor och som samtidigt säger något om det förhållande som bör präglade någon som står inför en mängd osorterade data, det vill säga öppenheten inför upptäckten av möjliga frågetecken. Med andra ord var försiktig med att underkasta data och information formella regler.

4. Betrakta forskningsarbetet som en pågående pendling mellan iakttagelser, formulering av hypoteser, prövning av hypoteser där det blir relativt meningslöst att försöka skilja de olika faserna i en kunskapsbildningsprocess från varandra. I praktisk forskning visar det sig att en hypotes som endast kan formuleras i relation till en teoretisk tankegång och som prövas induktivt snabbt förkastas där dessa deduktiva och induktiva inslag ofta flyter samman, där det blir omöjligt att försöka särskilja dessa olika faser i någon formell mening. Trots det kommer det abduktiva arbetet att utmytna i en eller flera hypoteser som det finns goda skäl att utforska vidare.
5. Visserligen är det en fördel att någorlunda ha en förståelse av och bekantskap med det sammanhang man som forskare kan komma att befinna sig. Men det kan också låsa öppenheten inför data och iakttagelser om man nalkas forskningsfenomenet med allt för utvecklade teorier. Det abduktiva arbetet är till sin karaktär explorativt.
6. Det pedagogiska forskningsfältet rör inte enbart en enskild människas sätt att uppfatta sin värld som om denna omvärld enbart består av en fysikalisk värld. Världen såsom den framträder för den enskilde bygger med all sannolikhet på värderingar, normer, kulturella traditioner och olika av människan skapade artefakter. Det är just detta antagande som bidrar till att vidga det pedagogiska forskningsfältet till värderingar, traditioner, språkliga normer med mera och som pockar på pedagogisk forskning med en abduktiv utgångspunkt. Flera av dessa frågor kommer i förgrunden i samband med så kallad aktionsforskning eller till och med genom pedagogisk analys av skönlitteratur. I en vänbok till Per-Erik Ellström (Löfberg, 2014) berörde jag några grundläggande funderingar om pedagogisk verksamhet i praktiken och därmed indirekt aktionsforskning. Men jag vill avsluta min artikel genom att framföra möjligheten av en pedagogisk analys av skönlitteratur.

SKÖNLITTERÄRA EXEMPEL

Här följer några exempel på skönlitteratur som väckt min nyfikenhet på människans möjliga sätt att bygga sin förståelse och interaktion med sin om-

värld och som kunde lämpa sig för en fördjupad pedagogisk analys utifrån en abduktiv ansats.

Ett illustrativt exempel är nobelpristagaren Svetlana Aleksijevitz (2015) intervjuer med vuxna om deras sätt att relatera till sin värld som barn under andra världskriget i Ukraina. Författaren intar rollen som rapportör av de barndomsskildringar som framkommer genom samtalen med vuxna om deras barndomsminnen. Det rör sig om den tyska invasionen i början av kriget som kom att drabba dessa barn plötsligt och utan varning. Den ena dagen befann de sig i en daglig och välkänd värld med sysslor de var vana vid och tryggt relaterade till föräldrar och anhöriga. Nästa dag raserades plötsligt deras värld och krigets grymhet blev en realitet med mördade föräldrar och syskon, sadistiska mord på kära husdjur som katter och hundar. Deras värld slogs i spillror. Krigets hemskhet framträder i tydliga minnesbilder utan inblandning av rapportören, det vill säga författaren. Detta i sig är en hemsk läsning om krigets fasor. Men det anmärkningsvärda är att trots dessa grymma beskrivningar så framträder också en stark livskraft som dessa barn uppvisar i sitt sätt att söka skydd, ta hand om varandra och bejaka tillfällen till skratt. Ur ett abduktivt perspektiv framträder ett antal olika frågetecken som främst berör möjligheten till lärande och kunskapsbildning under dessa negativa betingelser. Trots kriget med dess konsekvenser för barnen finns det en tydlig benägenhet att ta livet i anspråk och utveckla sin relation till detta liv. En grundläggande pedagogisk undran och fråga som borde analyseras närmare är den mänskliga livskraften med intervjuerna som bas.

”Ensam i Berlin”, av Hans Fallada (1947) utkommen direkt efter andra världskriget är en roman som detaljerat skildrar det dagliga livet i Berlin under de första åren av kriget och som därmed väcker frågor om hur ett samhälle förändras och så att säga faller moraliskt ihop med förfall av medmänskliga värden under ett extremt auktoritärt styre. Det anmärkningsvärda är att vi har fått tillgång till denna nästan dagbordsliknande beskrivning skriven av en författare som faktiskt levde i Berlin under världskriget och såg det mänskliga förfall som bredde ut sig bland människor och olika myndigheter.

Kunskapsbildning är inte enbart ett individuellt fenomen. Här skildras hur ett samhälles gemensamma erfarenheter under ett extremt auktoritärt styre bryter sönder rådande värderingar och tillit, människor emellan. Ur ett abduktivt perspektiv väcks frågor kring stabiliteten i värderingar och mellanmänsklig kommunikation som visade sig synnerligen bräckliga under de betingelse som rådde i Berlin i början av 1940-talet. Här ryms ett antal olika frågetecken kring enskilda personers agerande som tillsammans torde leda till ett ökat kunnande om de betingelser som erfordras för att upprätthålla mänsklig värdighet och tillit.

Boken centreras kring två äldre personer som saknar total tillit till det samhälle som växer fram men också till andra medmänniskor i deras omgivning. Samtidigt drivs de av en ambition att väcka folks medvetenhet om de

lögner som det nazistiska samhället vilar på. De skriver små meddelanden om dessa lögner som sprids via samhällets officiella nyhetsmedia och distribuerar dessa på olika platser i Berlin till dess att de identifieras och avrättas. Materialet i boken bygger på officiella dokument och rättegångsprotokoll där också rättegången mot det äldre paret skildras.

Materialet i bokens närmare 700 sidor är detaljerat och skildrar olika mänskliga livsöden som är relaterade till varandra och kan därför lätt leda till övergeneraliseringar om man inte är vaksam och uppmärksam på alternativa frågetecken som kan dyka upp vid analys av boken. I grunden är det frågor och undringar som rör demokratins och tillitens grundläggande betydelse där boken utgör ett centralt empiriskt material.

NÅGRA AVSLUTANDE FUNDERINGAR

I den här artikeln har jag fokuserat abduktion som ett första led i all forskning och i synnerhet pedagogisk forskning genom att försöka grunda en förståelse av abduktion i ett sätt att betrakta mänsklig kunskapsbildning och socialisation som fundamental i vår tillblivelse som människor. Detta är naturligt eftersom pedagogik som vetenskap fokuserar den process som i grunden rör mänsklig tillblivelse. Den pedagogiska kunskap vi bör eftersträva är att kunna identifiera möjligheter och därmed bidra till den framtidsfokusering som utgör ”förhoppning” om en önskvärd framtid. Som pedagogiska forskare eller som pedagogiskt verksamma är vi medaktörer i den mänskliga tillblivelseprocessen, inte genom att främst leverera fasta och teoretiskt hållbara kunskaper utan genom att peka på möjligheter och visioner samt ge beskrivningar av var vi som samhällsmedborgare befinner oss i denna mänskliga tillblivelseprocess. Det är kanske ur detta perspektiv som en diskussion om abduktion erhåller sin relevans, där strävan mot öppenhet och nya frågetecken utgör ledord.

REFERENSER

- Aleksijevitz, Svetlana (2015). *De sista vittnena*. Erzats förlag.
- Berger, Peter, & Thomas Luckmann (1966). *The Social Construction of Reality*. Doubleday.
- Fallada, Hans (2013). *Ensam i Berlin* [1947]. Lind & Co AB.
- Fann, Kuang Tih (1970). *Peirce's Theory of Abduction*. Springer Netherlands.

- Gibson, James J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Houghton Mifflin.
- Hu Chang Yu (2014). *Dancing with the Data. The Art and Science of Data Visualisation*. Amazon.
- Löfberg, Arvid (2001). Att upptäcka världen: Perspektiv som murbräcka för utveckling av världen och tänkandet om världen. I Henry Montgomery, & Birgitta Qvarsell (red.), *Perspektiv och förståelse. Att kunna se från olika håll* (s. 54–66). Carlssons.
- Löfberg, Arvid (2014). Att utvecklas som människa och framtiden som pedagogisk möjlighet. I Henrik Kock (red), *Lärande i arbetslivet. Möjligheter och utmaningar. En vänbok till Per-Erik Ellström* (s. 213–227). Linköpings universitet. Institutionen för beteendevetenskap och lärande.
- Peirce, Charles S. (1891). The Architecture of Theories. *The Monist*, First year, No 2, January 1891, 161 – 176.
- Piaget, Jean (1972). *The Principles of Genetic Epistemology*. Routledge & Kegan Paul.
- Qvarsell, Birgitta (1988). *Barn, kultur och inläring. Om skolbarns utvecklingsuppgifter i ett "mediesambälle"*. Stockholms universitet: Centrum för barnkulturforskning, Skriftserien, nr 11.
- Rorty, Richard (2003). *Hopp i stället för kunskap. Tre föreläsningar om pragmatism*. Daidalos.
- Svedberg, Richard (2011). *Theorizing in sociology and social science: turning to the context of discovery*. Published online, Springer Science+Business Media B.V.
- Timmermans, Stefan, & Tavory, Iddo (2012). Theory Construction in Qualitative Research: From Grounded Theory to Abductive Analysis. *Sociological Theory*, 30(3), 167-186.
- Waldenström, Cecilia (2001). *Constructing the World in Dialogue. A Study of Advisory Situations in Swedish Agriculture*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Wallace, Walter (1971). *The Logic of Science in Sociology*. Routledge.

Tolkningens metodologi och selektiv abduktion

Corrado Matta
Linnéuniversitetet

ABSTRACT

I denna artikel diskuterar jag grunderna för tolkning som metodologisk ansats. Pedagogisk forskning har under lång tid gett begreppet tolkning en central metodologisk och teoretisk roll, och flera populära metoder inom pedagogik syftar till att generera tolkningar av mänskligt agerande. Jag argumenterar för två huvudsakliga teser. Enligt den första tesen är tolkningens struktur abduktiv. Enligt en vanlig konceptualisering, som härstammar från C.S. Peirces arbete, är abduktion ett resonemangsschema som innebär att man utifrån premisser bestående av en mängd observationer och en teori, härleder slutsatsen att teorin är (tentativt) sann. Den andra tesen som jag argumenterar för är att när tolkningen används som metodologiskt redskap, måste den vila på en speciell form av abduktion: selektiv abduktion. Selektiv abduktion innebär att flera hypotetiska teorier jämförs och att den teori som bäst förklarar observationerna accepteras. Jag argumenterar för att de resonemang som är typiska för tolkande ansatser i samhällsvetenskapen inte kan undvika en kontrastiv, jämförande och därmed selektiv dimension. Att tolka är i sitt väsen att jämföra. Samtidigt kritiserar jag att Peirces ursprungliga konceptualisering kan vara ett korrekt metodologiskt tillvägagångssätt för tolkning. Jag avslutar med att diskutera vissa konkreta metodologiska konsekvenser för kvalitativa metoder.

INLEDNING

Pedagogisk forskning har under lång tid tillskrivit begreppet *tolkning* en central roll (se t.ex. Friesen m.fl., 2012; Segolsson, 2011; Selander & Ödman, 2005). Flera viktiga strömningar inom det pedagogiska och didaktiska forskningsfältet har verkat under antagandet att samhälls- och humanvetenskaperna i grund och botten är tolkande vetenskaper (Dilthey & Jameson, 1972; Rosenberg, 2012; Selander & Ödman, 2005). Tolkningsorienterade filosofier

har också påverkat flera metodologiska tankesätt och perspektiv i stor utsträckning – till exempel de metoder som vi kallar för kvalitativa – vilket har lett till viktiga metodologiska bidrag till det pedagogiska och didaktiska fältet (Cohen m.fl., 2011; Matta, 2015; McCaffrey m.fl., 2012; Moules m.fl., 2015; Paley, 2017).

I denna artikel diskuterar jag tolkningens metodologiska grund och jag argumenterar för två huvudsakliga teser. Enligt den första tesen innebär tolkningens definition att varje tolkande handling måste vila på det inferensschema som i litteraturen benämns *abduktion*. En abduktiv slutledning utgår från (1) en mängd observationer och (2) en teori som implicerar observationerna. Från premisserna (1) och (2) härleds slutsatsen att teorin är (tentativt) sann (Peirce m.fl., 1931, vol. 5.189).

Den andra tesen jag argumenterar för är att när tolkningen används som metodologiskt redskap, måste den vila på en speciell form av abduktion som flera kallar *selektiv abduktion* (Magnani, 2001; Schurz, 2008). Detta schema är en generalisering av det grundläggande resonemangsschemat som utvecklades i Peirces verk, men som Peirce aldrig diskuterar på djupet (Niiniluoto, 1999). I detta schema är observationen O den första premissen; den andra premissen är att flera teorier ($T_1 - T_n$) var för sig implicerar O , den tredje premissen är att någon T_j bland $T_1 - T_n$ förklarar O bättre än de konkurrerande teorierna. Slutsatsen för detta schema är att T_j accepteras.

Den selektiva abduktionen beskrivs typiskt som motsatsen till kreativ abduktion, som innebär att en ny teori skapas för att förklara observationen. Den kreativa abduktionen har av flera diskuterats som den form av abduktion som bäst beskriver metodologin för tolkande ansatser inom samhällsvetenskap (Bruscaglioni, 2016; Reichertz, 2010; Richardson & Kramer, 2006). Jag argumenterar för att distinktionen mellan kreativ och selektiv abduktion, och tesen att tolkningens metodologi endast vilar på kreativ abduktion, är problematiska.

Jag avslutar artikeln med att diskutera några potentiella metodologiska konsekvenser av min slutsats.

TOLKNING, TEORI OCH TOLKANDE TEORI

Diskussionen i denna artikel kräver ett kort begreppsförtydligande. Resonemangen i denna text kommer i flera fall att handla om hur rationella agenter accepterar eller tillskriver *tolkningar* eller *tolkande teorier* trovärdighet. Därför är det viktigt att klargöra vad jag menar med dessa två begrepp. I detta syfte utgår jag från tolkning i sin vardagsmening. Att tolka är helt enkelt att generera en idé om *vad* andra människor försöker göra. Runtomkring mig, i den sociala världen, agerar människor i olika syften och med olika anledningar och min existens i denna värld handlar om att bilda mig en uppfattning om dessa syften

och anledningar. En människa framför mig vinkar med handen – jag tolkar människans agerande som en hälsning. Hälsningen är således mitt sätt att se människans agerande som en del av en bredare kontext (*man* gör så där när *man* hälsar). Kort uttryckt är en tolkning en hypotes om vad människor menar med sitt agerande som agenter behöver formulera (och successivt justera) för att kunna navigera i den sociala världen. Ofta kan jag vara mer eller mindre säker på mina tolkningar utifrån hur bra de fungerar – till exempel om jag får den responsen jag förväntar mig när jag utgår från just den tolkningen.

Den typ av tolkning som jag har beskrivit ovan är *specifik*, i och med att den försöker tillskriva tids- och rumsligt avgränsade situationer mening. Detta är inte den enda sorts tolkning som människor gör i naturliga kontexter. En annan typ av tolkning handlar om att sätta ihop flera specifika tolkningar till en någorlunda koherent helhet. Jag kallar dessa *generella* tolkningar. Människor försöker konstruera uppfattningar om mer generella mönster utifrån vad andra människor gör. En specifik tolkning innebär att använda sig av något antagande angående ”hur man gör i denna kontext” för att tolka ”vad individ x menar med y i denna kontext”. En generell tolkning däremot, försöker utifrån olika fall av vad ”individ x menar med y i denna kontext” abstrahera, för att bygga en uppfattning om ”hur man gör i denna kontext”. Processen som utvecklar denna uppfattning skulle kunna kallas för *socialt lärande* eller *insocialisering*. Människor som kunnat utveckla denna sorts förståelse på ett sätt som oftast fungerar (alla människor beter sig pinsamt i någon situation) kommer troligen att kunna koppla ihop olika situationer och uppfatta hur olika koder – det vill säga informella regler för användningen av tecken – interagerar med varandra. Denna interaktion mellan olika koder gör att de flesta generella tolkningarna har flera undantag. Enligt en kod är humor ett bra sätt att skapa god stämning när man träffar andra människor, men detta gäller oftast inte om man är på begravning. Människor kan utveckla dessa generella förståelser för komplexa kontexter på ett uttalat eller uttalat sätt, och kan använda dessa för att navigera sociala kontexter. Ett exempel på uttalad förståelse kan vara vissa individers förmåga att diskutera olika värderingar som präglar den egna kontexten och förklara för andra människor vad som är lämpligt eller olämpligt i en situation. Ett exempel kan vara äldre individer i en social grupp som förklarar seder och vanor för yngre medlemmar. Ibland är dessa komplexa kompetenser outtalade; man är kapabel att använda sig av komplexa koder utan att kunna beskriva vad koderna säger. Att kunna tala ett språk är ett sådant exempel; många kan tala korrekt utan att kunna redogöra för de exakta grammatiska reglerna. Många exempel på praktisk och tyst kunskap stämmer med denna beskrivning. En lärare kan till exempel förstå att eleverna inte hänger med i en diskussion utan att behöva kunna beskriva i detalj hur hen kan förstå detta.

Så som jag har använt begreppen ovan, är generella och specifika tolkningar *teorier* i mycket bred bemärkelse. I denna breda bemärkelse är en teori vilket

språkligt objekt som helst som är tänkt att representera en del av verkligheten ur något perspektiv, som vilar på vissa antaganden, och på vilket individer kan vara mer eller mindre säkra. Både generella och specifika tolkningar uppfyller dessa minimala kriterier och är därmed exempel på teorier i denna bemärkelse. Det snäva teoribegreppet (där teori står för *vetenskaplig* teori) som jag antar i denna artikel utgår från *modellperspektivet*, enligt vilket vetenskapliga teorier är familjer av modeller (Giere, 1999, 2004; Mäki, 2009; Risjord, 2019). Modeller är artefakter som man manipulerar i epistemiska syften. Manipulering kan vara materiell eller endast kognitiv. Till exempel kan en forskare skapa en konkret modell av en bro i syfte att testa vissa strukturella egenskaper. Manipuleringen består här i att utsätta den materiella modellen för olika påfrestningar (fukt, hetta, osv). När teorier är symboliska eller abstrakta modeller består manipuleringen i alla transformationer som är nödvändiga i syfte att göra olika inferenser. Anta till exempel, en teori om mekanismen genom vilken vårdnadshavarnas socio-ekonomiska bakgrund (SEB) påverkar grundskoleelevernas resultat i nationella provet i matematik. Denna teori åberopar flera faktorer och relationerna kan representeras med en riktad acyklisk graf. Anta att det epistemiska syftet är att testa en del av mekanismen, enligt vilken föräldrar tillhörande en viss socio-ekonomisk grupp ofta har flexibla jobb som tillåter dem att tillbringa mer tid med sina barn, och i större utsträckning har akademiska kunskaper som gör det mer sannolikt att de kan hjälpa sina barn med läxorna. I detta fall kan forskaren härleda en statistisk modell utifrån teorin, och använda en mängd observationer för att testa den statistiska modellen och tolka testresultatet i ljuset av den initiala teorin. Att härleda en statistisk modell och att använda statistiska analysmetoder är i detta fall exempel på kognitiva manipuleringar.

Modellernas artefaktuella natur innebär att vetenskapliga teorier bär på vissa egenskaper. I och med att teorier är artefakter måste dessa vara *explicita*, även om dess användning kan vila på outtalat – eller tyst – kompetens. Teorierna i sig är dock alltid ett försök att göra det outtalade till uttalat. Vidare måste teorierna kunna manipuleras inom ett epistemiskt kollektiv, och därmed behöver de följa vissa normer angående hur de visualiseras och manipuleras. Detta är *formaliseringsskrav*. Det innebär inte att alla teorier är formulerade på något formellt språk (till exempel ett system av ekvationer) utan att det sättet man använder för att konkretisera teorin måste följa någon mängd formella regler. Vetenskapliga teorier är *relationella*, vilket innebär att de alltid beskriver relationer mellan olika begrepp eller mellan olika entiteter och aktiviteter (Balzer m.fl., 1987; Worrall, 1989). Detta är vad som skiljer en teori från enbart en samling teoretiska begrepp; en teori bör kunna förmedla en bild av hur olika aktiviteter eller processer sammankopplar olika typer av entiteter och deras egenskaper. Dessa relationer behöver inte vara kausala, utan kan också vara konstituerande, konceptuella, normativa osv. En vetenskaplig teori (och speciellt en empirisk teori) bör också lyfta en fråga om *similaritet*

med något system av verkliga entiteter. Detta är inte samma sak som att säga att vetenskapliga teorier avspeglar verkligheten, vilket är en starkt påstående som – med rättvisa – har kritiserats. Teorier kan representera verkligheten utan att efterlikna den. Däremot är det möjligt att argumentera för (Mäki, 2009) att teorier, eller delar av teorier, som inte representerar verkligheten kan vara användbara i processen att generera kunskap om verkligheten. Till exempel kan man utveckla en idealiserad teori om skolsegregation där agenter på skolmarknaden kan byta skola i oändlighet (Stoica & Flache, 2014). Vi vet att detta inte stämmer med verkligheten men detta falska antagande kan användas för att generera kunskap om segregering processer. Detta är möjligt eftersom skolsegregationens mekanism blir enklare att studera när man skalar bort vissa av de egenskaper som karakteriserar fenomenet i verkligheten (till exempel tid och ekonomiska resurser). Sammanfattningsvis innebär modellperspektivet att vetenskapliga teorier är explicita, formaliserade, relationella och att dess användning lyfter en fråga om similaritet.

Specifika och generella vardagstolkningar kan ofta avvika från krav på formalisering och explicitet. Generella vardagstolkningar kan åtminstone till en viss nivå vara relationella och både generella och specifika tolkningar kan lyfta en fråga om similaritet. Jag betraktar därmed vetenskapliga *tolkande* teorier helt enkelt som alla generella tolkningar som tillfredsställer kraven på en vetenskaplig teori. En tolkande teori är en tolkning – ett sätt att hypotisera människors agerande som (antingen individuellt eller gemensamt) meningsfullt, som är generell (som därför inte handlar om att förstå en begränsad individuell handling utan en hel handlingskontext) och som tillfredsställer kraven på en vetenskaplig teori. Detta är vad jag härmed avser när jag använder begreppet tolkning eller teori, eller tolkande teori.

TOLKNING I PEDAGOGIK OCH I FILOSOFI

Enligt en eminent tradition inom samhällsvetenskapernas vetenskapsteori och filosofi är tolkningar de grundläggande byggstenarna i förklaringen av sociala fenomen, och samhällsvetenskapen är i sin natur tolkande. Denna uppfattning om samhällsvetenskapens väsen formulerades explicit troligen först av den tyske filosofen Dilthey, och fortsätter i olika vågor med flera andra tänkare, inklusive Gadamer, Ricoeur, Schutz, Geertz och Taylor till relativt nyligen med Reed (2011), Mantzavinos (2005), Stueber (2012), och många flera. Uppfattningen att samhällsvetenskaperna arbetar med att formulera tolkningar är därför djuprotad och än idag populär bland såväl filosofer som samhällsvetare.

Det minsta gemensamma elementet inom denna långa tradition är att humana fenomen liknar en text. En text är sådan att ett materiellt medel (skrift, tal, gestik, sång med mera) *används* för att förmedla ett semantiskt inne-

håll (som jag ska, för enkelhetens skull, men med ett visst mått av oriktighet, kalla *mening*). Typiskt för sociala fenomen är att vi studerar yttranden i syfte att förstå dess innehåll och mer sällan för att studera yttrandet i sig. Att studera människors yttranden liknar studien av litterära verk; tolkaren är intresserad av den mening som den materiella artefakten kan bära på. Taylor (1971) uttrycker detta med följande ord:

Interpretation, in the sense relevant to hermeneutics, is an attempt to make clear, to make sense of an object of study. This object must, therefore, be a text, or a text-analogue, which in some way is confused, incomplete, cloudy, seemingly contradictory, in one way or another, unclear. The interpretation aims to bring to light an underlying coherence or sense. (Taylor, 1971, s. 4)

Taylor verkar identifiera tre grundläggande beståndsdelar i en tolkning och menar att samhällsvetenskapernas specifika objekt måste inkorporera alla tre. Den första är en *meningsvärld*, dvs. ett universum av meningar där alla specifika meningar är relaterade till varandra genom en form av övergripande koherens. Meningsvärlden är därför summan av alla meningar och är maximalt koherent. Den andra delen utgörs av de materiella yttrandena som är meningsbärande. Den tredje delen är något tolkningsproblem. Enligt Taylor skapar vi tolkningar när något är oklart, dunkelt, inkoherent eller saknar mening. Det är utifrån erfarenhet av det inkoherenta som vi söker koherens. Samhällsvetaren studerar materiella yttranden därför att dessa är *aliquid pro aliquo*, de har kapacitet att stå för något annat än sig själva; det inkoherenta och dunkla, men synliga (yttrandet) *står för* det koherenta och tydliga, men osynliga (meningen).

Denna korta beskrivning av tolkningens grundläggande metodologiska särdrag gör inte den komplexa debatt som har pågått under stor del av filosofins historia rättvisa. Inte heller är det möjligt att här diskutera skillnader och specifika aspekter hos de teoretiker jag har nämnt här. Det hamnar helt enkelt utanför det som är diskussionsobjektet för denna artikel. Istället väljer jag att – i syfte att kunna framföra min retoriska poäng – plocka upp dessa få element för att abstrahera och samtidigt förenkla den första premisen i min argumentation; att tolka är att betrakta yttranden som instrument för att förmedla någon underliggande mening. Tolkningen utgår från att man medvetet *försöker* se yttrandet som förmedlande av mening.

Det här metodologiska särdraget återfinns också i diskussioner kring pedagogikens studieobjekt. Utbildningsfilosofen Jerome Bruner argumenterar för att teorier om pedagogiska fenomen måste vara tolkande: “Are not plausible interpretations preferable to causal explanations, particularly when the achievement of a causal explanation forces us to artificialize what we are

studying to a point almost beyond recognition as representative of life?" (Bruner, 1990, s. xiii).

Bruner hävdar att den lämpligaste metoden för att studera pedagogiska fenomen består i utvecklingen av narrativa tolkningar som bygger på svaga och kontextuella generaliseringar. Dessa generaliseringar beskriver vardagens interaktion mellan enskilda människor i termer av enkla regler eller normer. Dessa normer bygger därefter en koherent helhet, eller ett *narrativ* av fenomenet. Den narrativa koherensen förser handlingen med mening. Bruner kontrasterar sådana normativa och kontextberoende generaliseringar mot de som han menar krävs för att kausalt förklara pedagogiska fenomen. Enligt det sätt Bruner förstår kausalitet är sådana generaliseringar universella och oberoende av kontext.

Ytterligare ett exempel på relationen mellan tolkning och pedagogik diskuteras av Gallagher (1992), som menar att själva begreppet pedagogik är essentiellt tolkande:

The very same issues raised in the aporias of hermeneutical theory are raised again in educational theory. Reproduction, authority, and conversation; objectivity, distortion, and transformation: these are issues that both hermeneutics and education must deal with. (Gallagher, 1992, s. 26)

Enligt Gallagher är tolkningen pedagogikens undersökningsobjekt. Att undersöka en pedagogisk situation innebär nödvändigtvis att ta itu med problem som till exempel vem som har tolkningsföreträde, och hur olika perspektiv (lärarperspektiv, elevperspektiv, föräldraperspektiv) innebär att samma fenomen får olika skepnader. Också relationen mellan yttrandet och dess bakomliggande innehåll är central både i tolkande filosofier och i pedagogik. Oftast är materiella manifestationer, alltså tecken, det enda som forskare och praktiker har att utgå ifrån för att kunna formulera en teori om lärande och utveckling. Detta innebär att materiella manifestationer tolkas som tecken för lärande (Selander, 2008).

Segolsson (2011) argumenterar, liksom Gallagher, för att beröringspunkten mellan pedagogiken och hermeneutiken ligger i dialogens betydelse. Genom dialogen kan pedagogiska tolkningar äga rum och genom dialogen kan dessa tolkningar möjliggöra lärande. Skärningspunkten mellan pedagogik, hermeneutik och dialogbegreppet diskuteras också ur flera hermeneutiska perspektiv i Fairfields antologi (2010).

Enligt Falk (2004) är tolkningsteorierna ett viktigt redskap för didaktiskt arbete. Falk diskuterar hur *att vara lärare* innebär att tolka och avkoda olika typer av implicita och förgivettagna normer om till exempel lärarens roll i samhället eller skolans och utbildningens syfte och funktion. Falk betonar alltså hur auktoritet och reproduktion av kunskap och normer belyser skär-

ningspunkten mellan tolkning och didaktik. Genom att göra hermeneutisk teori till en grundläggande del av lärarutbildningen kan blivande lärare erbjudas instrument för just denna typ av avkodningsarbete.

Dessa är bara några få exempel på diskussioner rörande relationen mellan tolkning och pedagogik/didaktik, som i alla fall ger en bild av hur fruktbar relationen mellan de två fälten har varit genom tiderna.

FÖRSTA TESEN – TOLKNING BÖR FÖRSTÅS SOM EN I HUVUDSAK ABDUKTIV PROCESS

I detta avsnitt diskuterar jag artikelns första huvudsakliga tes, enligt vilken varje tolkning vilar på abduction. Jag diskuterar också abductionens ursprung som slutledningsform, dess inferentiella egenskaper, för att sedan försvara artikelns första tes.

Den filosofiska litteraturen kring abduction är i stort sett överens om att begreppet så som det används idag bottnar i den amerikanske filosofen Charles Sanders Peirces definition.¹ Flera har redogjort för begreppets ursprung och utveckling i Peirces verk, vilket innebär att jag inte behöver göra en sådan komplicerad historisk rekonstruktion här (se t.ex. Fann, 1970). Flera filosofiforskare (Douven, 2021(se supplement om Peirce); Frankfurt, 1958; Niiniluoto, 1999) har visat att Peirce har formulerat flera olika teorier kring abduction och att hans generella inställning kring abductionens definition och validitetsvillkor har ändrat sig över tiden. I kronologisk ordning beskriver Peirce tre olika inferentiella scheman som oftast betraktas som olika konceptualiseringar av det abduktiva schemat:

- (1) Alla individer med egenskap X bär på egenskapen Y
Dessa individer bär på egenskapen Y

Dessa individer bär troligen på egenskapen X.
(Peirce m.fl., 1931, vol. 2:623; Peirce & Fisch, 1982, vol. 3:325)
- (2) Om μ vore sann, då skulle π , π' , π'' följa som konsekvens
Men π , π' , π'' är faktiskt sanna

Följaktligen kan vi, provisoriskt, anta att μ också är sann.
(Peirce & Ketner, 1992, s. 139)
- (3) Det överraskande faktumet C observeras;
Men om A vore sant, då skulle C vara en nödvändig konsekvens,

Alltså, det finns en anledning att misstänka att A är sant.
(Peirce m.fl., 1931, vol. 5:189)

Dessa tre scheman förmedlar tre olika men relaterade idéer. Det första schemat är det som Peirce formulerade tidigast, vid hans Lowell-föreläsningar 1868 och återigen 1870. Detta schema beskriver en analogidrivna slutledning, där till exempel en mängd bönor bär på en likhet med bönorna i en viss påse (till exempel att alla har samma färg). Detta grundar slutsatsen att de observerade bönorna också kommer från påsen. Analogidrivna slutledningar utgår från premissen att någon population har en viss karakteristisk egenskap, så att allt som visar den egenskapen kan antas tillhöra populationen. Det andra schemat är formulerat år 1898. I detta schema introducerar Peirce generaliseringen som kopplar μ med π , π' och π'' , och speciellt den provisoriska och hypotetiska karaktären hos slutsatsen. Den tredje formuleringen är det som allra oftast används för att beskriva abduktionen och formulerades 1901–1903. Denna formulering visar många likheter med de andra två, men i denna sista version introduceras den viktiga i idén att observationen inte ska vara förväntad utan överraska observatören och i och med detta *påkalla* agenten behovet av en förklarande teori.

Utan någon specifik kontext – det vill säga presenterat som abstrakta inferenser – är alla dessa tre scheman logiskt ogiltiga. Detta innebär att det finns flera möjliga X:or, Y:or, μ :or, π :or, A:or och C:or som skulle göra premisserna i samtliga scheman sanna och slutsatsen falsk. Här är ett talande exempel:

(4) Alla italienska medborgare är europeiska medborgare;
 Artisten känd vid namnet Dogge Doggelito är en europeisk medborgare,

Det finns anledning att misstänka att artisten känd vid namnet Dogge Doggelito är en italiensk medborgare

Vilket är både en exemplifiering av schemana ovan men också i strikt deduktiv mening inkorrekt.² Om schemat så ofta kan leda till fel, hur kan abduktionen fungera som vägledande resonemangsprincip? Peirce var väl medveten om detta och ramade in abduktionen i en specifik kontext som förklarar hur den kan vägleda rationellt resonemang även om den inte är deduktivt giltig. I flera sammanhang har Peirce argumenterat för att abduktionens roll är att *upptäcka* hypoteser och välja ut teorier för fortsatt undersökning. Abduktionen är till exempel “the first starting of a hypothesis and the entertaining of it, whether as a simple interrogation or with any degree of confidence” (Peirce m.fl., 1931, vol. 6.525) (CP 6.525); eller att “[a]bduction is the process of forming explanatory hypotheses. It is the only logical operation which introduces any new idea” (1931, vol. 5.172), eller att abduktionen innefattar “all the operations by which theories and conceptions are engendered” (1931, vol. 5.590). Alla dessa beskrivningar verkar innebära att Peirce teoretiserade abduktionen

som tillhörande *upptäckstens kontext* (vilken den engelska logiska empirismen kontrasterade med *rättfärdigandets kontext*³).

Än idag hävdar flera filosofer att detta är en korrekt – och kanske den mest korrekta – konceptualiseringen av abduktion. Till exempel menar Pietarinen (2020) följande: “The truth is not asserted; abduction merely delivers the idea of a matter of course, rendering that idea comparatively simple and natural, hence assuring us of its justified assertibility” (2020, s.1).

I detta citat påstår Pietarinen att om X är slutsatsen i en abduktiv slutledning då behöver rationella agenter inte förplikta sig till X:s sanning. Man resonerar helt enkelt i termer av vad som skulle varit fallet, eller vad som man möjligen kan förplikta sig till. Om en möjlig värld skulle göra observationen nödvändig och förväntad, då finns det en poäng med att *underbälla* hypotesen att den världen kan vara vår. Så fort abduktionen karakteriseras som en heuristik för upptäckter snarare än en regel för att dra rättfärdigade slutsatser, blir abduktionens vägledande funktion tydligare. Om slutsatsen kan tillskrivas ”any degree of confidence” då är den italienske Dogge en acceptabel konsekvens av premisserna i (4). Detta eftersom abduktionen inte är tänkt att generera sanna, sannolika eller trovärdiga slutsatser utan snarare fruktbara hypoteser som kan testas vidare i en vetenskaplig process.⁴

I ljuset av diskussionen ovan om abduktion och tolkning, bör man betrakta tolkning som en abduktiv process. Detta innebär att tolkningsprocessen exemplifierar det abduktiva schemat, och tolkningsprodukten är slutsatsen i en abduktiv inferens. För det första stämmer tolkningens förskjutning från det observerbara till det teoretiska med abduktionens steg från observation till teori. Tolkningen, som abduktion, är en process från det uppenbara till det dolda. För det andra är abduktion koherent med idén att tolkning är en textuell aktivitet. Tolkningen innebär att rekonstruera kodningsreglerna med utgångspunkt i tecknet: vi antar att de yttranden vi observerar är tecken för någonting och vi försöker generera en teori om vad dessa tecken står för i just denna kontext. Med andra ord försöker vi härleda en regel utifrån en uppsättning av tecken. Vi kan generalisera denna process med det följande schemat:

- (5) En uppsättning X av tecken observeras
 Regel ($Y \rightarrow X$) skulle göra det korrekt att yttra X i denna kontext

 Regel ($Y \rightarrow X$) gäller (kanske) i denna kontext

(5) är en schematisering över sättet jag abstraherade tolkningens och samtidigt ett exempel på abduktionsschema (3). Ett exempel på denna tes är Umberto Eco semiotiska tolkningsteori (Eco, 1969, 1984). Eco konceptualiserar tolkningens som i grund och botten en form av avkodning, en process från

tecken till kod, som han kallar *semiosis* och som i sin essens är en abduktiv process. Tecken är i hans teori ett genus som innefattar olika arter till exempel tal, skrift, gestik, mimik, musik och så vidare. Alla dessa har gemensamt att de är just *aliquid pro aliquo*. Tecknet är relaterat till sitt innehåll genom att det tidigare *står för* eller *representerar* det senare. Att representera något A med tecknet B innebär att B kan användas av en kompetent agent för att göra en inferens angående A. Detta kräver en befintlig uppsättning av konventioner (koder) som agenten kan använda för att göra inferensen från B till A.⁵ En kompetent agent har tillgång till dessa konventioner och kan aktivera den mest relevanta i relation till kontext. Men ibland är koden inte direkt tillgänglig, och tolkaren (eller tolken) behöver härleda den gömda koden från det uppenbara tecknet (detta är vad jag har kallat en generell tolkning).

Dessa är alltså två konstruktiva argument för att tolkning är en abduktiv process: a) tolkning och abduktion går från observation till teori; b) tolkning och abduktion innebär att härleda en regel (en kod) från ett tecken. Utöver dessa finns också ett kritiskt argument. Tolkning, menar Eco (1984, ss. 39-45) måste vara abduktiv. Den kan inte vara induktiv, i och med att tolkningsutfallet introducerar nya begrepp förutom de som vi använder i den observerande premissen. Detta är en grundläggande avvikelse från induktionen som i stället innebär att ett påstående tillägnar sig en högre generalitet i samband med att vi samlar exempel av det. För att räknas som exempel behöver de nya observationerna vara uttrycka med samma begrepp som det påstående vi försöker generalisera.

Tolkning kan däremot inte heller vara deduktiv, i och med att relationen mellan tecknet och dess mening, såsom De Saussure diskuterar (De Saussure, 1916), är godtycklig och inte nödvändig. För att se detta, låt oss anta en kod: \hookrightarrow betyder "OK". Vi förkortar denna kod med bokstav P. Utifrån detta skulle vi då kunna konstruera en deduktiv slutledning

- (6) Kod P gäller i kontexten K
 Tecken \hookrightarrow observeras i kontexten K

 Användaren menar "OK"

Även om premisserna antas vara sanna, vilket innebär att tecknet används i en kontext där P gäller, finns det flera fall där denna slutledning inte är befogad. Till exempel kan användaren ha använt tecknet i ironisk eller sarkastisk mening. Detta betyder att språkliga koder kan sluta gälla, även i sin kontext, när andra faktorer dyker upp. Slutledningen (6) är *normalt* korrekt, så länge andra premisser (till exempel att användaren är ironisk, sarkastisk eller inkompetent) inte *blockerar* – på engelska *defeat* – slutsatsen. System som tillåter blockerande undantag eller *defeaters* kallas icke-monotona (Koons, 2014).

Detta gäller generellt inte deduktiva system som i stället är *monotona*. En deduktiv slutledning är monoton i och med att den fortsätter gälla när vi lägger till nya premisser. Därför, om en slutsats B är en deduktiv konsekvens av premissen A, så måste B vara en konsekvens av A och C, oavsett vad C är. Med andra ord: om B är en deduktiv konsekvens av A, så kan inget undantag blockera denna konsekvens. Oavsett vad vi lägger till för premiss kommer B att vara konsekvens av A.

Då tolkning innebär manipulering av koder som tillåter undantag och som generellt är godtyckliga, måste tolkningsprocess vara icke-monoton. Därför kan tolkning inte vara deduktiv. Slutsatsen är att tolkningen, *qua* semiotisk aktivitet, till sin natur är abduktiv.

Tolkande ansatser inom samhällsforskning har vid flera tillfällen kopplats till abduktion. Reichertz (2010), Timmermans och Tavory (2012) och Brusaglioni (2016) har till exempel argumenterat för att *grundad teori* – ett metodologiskt tillvägagångssätt inom kvalitativ samhällsforskning – essentiellt vilar på en abduktiv logik. Grundad teori är en samling av metodteorier och procedurer som syftar till att generera lokala och kontextuella teorier ur kvalitativt datamaterial. Principerna och procedurerna används för att generera modeller av sociala fenomen och är speciellt lämpade för de fenomen om vilka vi saknar djupare teoretisk förståelse. Grundad teori vägleder forskare mot att konstruera en ny teori. De ovannämnda författarna har argumenterat att i och med att:

- a) teorin härleds ur observationen,
- b) den genererade teorin är ny – det vill säga att den inte tillhör forskarnas teoretiska bakgrund,
- c) teorin ska kunna förklara datamaterialet,

så måste den övergripande logiken för grundad teori vara abduktiv. Detta metodologiska perspektiv på tolkning och abduktion hävdar jag genererar vissa komplikationer, vilka kommer att stå i fokus för nästa avsnitt.

ANDRA TESEN – KREATIV TOLKNING INNEBÄR SELEKTIV ABDUKTION

Tesen jag diskuterade i förra avsnittet är inte speciellt kontroversiell. Relationen mellan tolkning och abduktion förfaller naturlig och intuitiv. I detta avsnitt kommer jag i stället att diskutera en mer kontroversiell tes, som innebär en kritik av den kreativa dimensionen som enligt Peirce (och flera andra) är essentiell i det abduktiva resonemanget.

Den första viktiga premissen är att det ofta citerade schema (3) i litteraturen har tolkats som olika slutledningsscheman med olika funktioner och giltighetsvillkor. Den långa diskussionen om abduktion som kom efter Peirce re-

sulterade i att flera olika typer av abduktiva resonemang föreslogs (Eco, 1984; Magnani, 2001; Niiniluoto, 1999; Schurz, 2008; Thagard, 1978). Detta tyder på möjligheten att abduktion inte är ett specifikt inferensschema utan snarare en familj av olika scheman med olika funktioner, och att schema (3) endast är en generalisering över olika scheman. Till exempel introducerade jag i förra avsnittet skillnaden mellan upptäckt och rättfärdigande som två olika kontexter i ett vetenskapligt resonemang. Medan flera filosofer har varit trogna mot Peirces teori om abduktion som upptäckens och kreativitetens logik, har andra förskjutit abduktionsbegreppet åt det motsatta hållet. Frankfurt (1958) och mer nyligen Douven (2021) förklarar att senare filosofiska teorier om abduktion ramar in denna slutledning i rättfärdigandets kontext. Abduktion vägleder agenter mot den mest troliga slutsatsen. Hur är detta möjligt, med tanke på abduktionens logiska ogiltighet? Lösningen går ut på att modifiera (3) så att den kan leda från antaget sanna premisser till sannolika slutsatser. Abduktion har i dessa sammanhang konceptualiserats under benämningen *inference to the best explanation* (inferens till den bästa förklaringen, IBF). Denna slutledning definieras med följande schema

(7) O observeras

Teorierna T_1-T_n förklarar observationen O

T_m är den bästa (enligt något förutbestämt mängd kriterier) av alla förklaringarna T_1-T_n

T_m är sann (eller approximerar sanningen till en acceptabel nivå)

IBF formulerades för första gången av Gilberg Harman (1965) och systematiserades sedan av Peter Lipton (1991). Harman själv identifierar IBF som abduktion, på samma sätt som andra som har diskuterat IBF sedan dess. Även om IBF kan betraktas som en utveckling av Peirces schema (3), förmedlar den en helt motsatt idé. Slutsatsen som genereras när man tillämpar IBF ska kategoriskt accepteras som sann. Om T är bästa förklaringen för O , då bör rationella agenter förplikta sig till dess sanning. Den kreativa abduktionen som Peirce diskuterar är tänkt som den första fasen i en vetenskaplig process, där en hypotes genereras som sedan ska testas. IBF beskriver den avslutande fasen i en vetenskaplig process, där resultatet av testet ska leda till en kategorisk slutsats. Medan Peirces abduktion är en heuristik för att *föreslå* en teori (explorativt resonemang), är IBF en heuristik för att *acceptera* en teori (konfirmatoriskt resonemang).

Parallellt med denna spänning gällande abduktionens epistemiska status – dvs. gällande det kunskapsvärde vi bör tillskriva slutsatser ur abduktiva resonemang – finns det en spänning som rör abduktionens procedur och arbetssätt. Denna diskussion har inte handlat så mycket om huruvida abduktion

producerar trovärdiga slutsatser eller spekulationer – den har i stället fokuserat på hur abduktion går till. Här hittar vi en annan dikotomi: kreativ och selektiv abduktion. Lorenzo Magnani introducerade denna dikotomi (2001), som ett sätt att göra rättvisa av den komplexitet som kännetecknar abduktion. Rent schematiskt skulle man kunna beskriva den kreativa abduktionen med schema (3) och den selektiva abduktionen med schema (9), dvs. med IBF. Skillnaden mellan kreativ och selektiv abduktion kräver dock enligt Magnani att man bortser från resonemangens schematiska representation. Magnani hävdar att både selektiv och kreativ abduktion äger rum i början av en vetenskaplig process, och att båda är sätt att formulera hypoteser som är fruktbara för vidare testning. Vidare betonar Magnani skillnaden mellan processen att välja ut en bra kandidatypotes mellan olika befintliga hypoteser och processen att konstruera eller generera en ny hypotes. Kreativ abduktion beskriver denna sista process. Kreativ och selektiv abduktion skiljer sig inte genom att den ena genererar mer sannolika slutsatser än den andra, utan genom att den ena kännetecknas av en skapande, kreativ process och den andra inte gör det. För att beskriva hur den kreativa processen går till introducerar Magnani begreppet *modellbaserat tänkande* (Magnani, 2001; Magnani m.fl., 1999). Den kreativa abduktionen innebär att forskare konstruerar olika typer av modeller (mentala, symboliska, analogiska, ikoniska osv.) och sedan manipulerar dessa i syfte att öka förståelsen för det studerade fenomenet. Manipulationen kan leda till oväntade insikter vilket förklarar det kreativa elementet i abduktionen.

Den andra premissen i min argumentation är att flera har betonat den kreativa och nyskapande karaktären hos abduktion som *central inom kvalitativ metodologi*. Det mest explicita exemplet kommer från Bruscazioni (2016), som argumenterar för att den underliggande logiken för grundad teori måste stämma med den kreativa abduktionen. Bruscazioni argumenterar för att inom den grundade teorins metodologi är slutprodukten av analysprocessen en *ex novo* hypotes: en hypotes som inte fanns med i forskarens teoretiska bakgrund och som nyskapas som resultat av analysen av det empiriska materialet. De element som används för att konstruera den nya teorin kan förvisso vara en del av forskarens teoretiska bagage, men de ska kombineras på nya och kreativa sätt för att förklara det undersökta fenomenet. I samma anda betonar Richardson och Kramer (2006) och Timmermans och Tavory (2012) vikten av att de teorier som uppstår som resultat av dataanalysen inte ska vara en del av forskarens teoretiska bakgrund. Dataanalysen ska generera en ny teori och inte anpassa eller projektera data på forskarens förförståelse. I denna process är forskarens teoretiska bakgrund ett medel snarare än ett mål: den kan användas för att få insikter om hur fenomenet ska förstås utan att de teorier som utgör forskarens bakgrund ska vara målet för undersökningen.

Här kommer jag till kärnan i min argumentation. Jag hävdar (a) att det är oklart hur *kreativ abduktion* används för att generera nya teorier, och (b) att även om syftet med dataanalysen inom de kvalitativa metoderna är att genere-

ra en ny teoretisk modell, genomsyrar den *selektiva abduktionen* denna modellkonstruktion. Studierna som diskuterar abduktion som grund för kvalitativ metodologi som jag har nämnt i detta avsnitt har alla ett problem; de redogör inte för hur själva kreativiteten fungerar i den kreativa abduktionen så som till exempel Magnani gör med modellbaserat tänkande.

Jag börjar min argumentation med två exempel. Richardson och Kramer (2006) beskriver ett fall bestående av flera studier av nederländska arméns deltagande i FN- och NATO-missioner. Studierna undersöker de inblandade militärernas erfarenheter av missionerna. Författarna förklarar att de teoretiska begreppen som används för att konstruera teorin inhämtas från andra teoretiska fält så som till exempel organisatoriska studier. Bruscazioni (2016) hävdar detsamma – dock i mer generella termer – om kodningsprocessen, det vill säga processen att identifiera tematiska kategorier i datamaterialet. Att kategorisera delar av data som tillhörande eller uttryckande ett speciellt tema kräver, förklarar Bruscazioni, att forskarna tar nytta av sina teoretiska kunskaper eller söker i litteraturen efter teoretiska begrepp som kan vara till hjälp när förkunskaperna inte är tillräckliga. Därför finns det ett *genomsökande* element i den kreativa abduktionen som innebär att tolkaren går igenom en databas av teoretiska resurser i sökandet efter något begrepp som stämmer med den andra premissen i schema (3). Kreativ abduktion måste således vila på en *genomsökningsregel*, som ska specificera på vilket sätt agenten ska söka igenom databasen, dvs. i vilken ordning. När genomsökningsheuristiken tillämpas undersöks flera alternativ tills ett alternativ hittas och sökningen avbryts. Här behöver agenten en *stoppregel*, dvs. en regel som specificerar ett kriterium som är tillräckligt för att acceptera begreppet. Det svagaste kriteriet är att observationen är en logisk konsekvens av teorin. Andra starkare kriterier är att teorin ska förklara observationerna (antaget någon teori om vetenskapliga förklaringar) eller att teorin ska göra observationerna sannolikare än en viss tröskelnivå (*likelihood-kriterium*). Schema (3) bör därför uppdateras för att kunna konceptualisera den kreativa abduktionen på följande sätt

(10) Det överraskande faktumet O observeras;

Teorierna A_1 – A_n undersöks enligt ordningsregeln Ω ;

Om A_1 tillfredsställer kriteriet i stoppregeln Σ i relation till O , avbryts genomsökningsheuristiken;

Om A_1 inte tillfredsställer kriteriet i stoppregeln Σ i relation till O , går genomsökningsheuristiken vidare med nästa begrepp A_2

...

Om något av teorierna A_1 – A_n tillfredsställer kriteriet i stoppregeln Σ i relation till O , finns det anledning att misstänka att just den teorin är sann.

För att kunna avbryta sökningen, behöver tolkaren kunna utvärdera varje teori enligt en förutbestämd ordning och i relation till något kriterium för avbrott. På detta sätt förskjuts det kreativa elementet till innehållet igenom-söknings- och stoppregeln. I fallet som Richardson och Kramer beskriver, kunde forskarna inte förklara datamaterialet utifrån deras teoretiska förkunskaper och sökte igenom litteraturen för bättre teorier. När de hittade en lämplig teori avbröt de sökningen. Dock förklarar inte Richardson och Kramer i vilken ordning sökningen gick till och vad som gjorde att forskarna i det beskrivna fallet beslutade sig för att anta just den teorin. Vi vet därför inte vilken genomsökningsregel eller vilken stoppregel de använde. Den kreativa abduktionen verkar därför innebära ett nödvändigt selektivt element, men detta element hamnar i bakgrunden av den metodologiska diskussionen. Detta medför, i enlighet med min tes (a) ovan, en oklarhet i hur den kreativa abduktionen används för att generera nya teorier.

Ett ytterligare problem i (10) uppstår om stoppregler baserade på intuitiva kriterier som likelihood-kriteriet (enligt vilket en teori är acceptabel om den gör observationerna sannolika) eller förklaringskriteriet (enligt vilket en teori är acceptabel om den förklarar observationerna) väljs. Trots att sådana kriterier kan lösa oklarhetsproblemet verkar de knappast involvera någon kreativ process. Dessutom förefaller det orealistiskt att tolkare kan sätta en skarp gräns för hur sannolika eller förklaringskraftiga observationerna ska vara antaget teorin, då beskrivningar av människors handlingar inte är märkta med numeriska sannolikhetsuppskattningar.

På dessa invändningar skulle man kunna svara att Brusciaglioni, Richardson och Kramer, och Timmermans och Tavory implicit accepterar Magnanis teori om modellbaserat tänkande. Den kreativa delen i kreativ abduktion består i att organisera teoretiska begrepp tillsammans i en nyskapande teoretisk helhet. Kreativiteten handlar alltså inte om att skapa teoretiska begrepp, utan om att konstruera en teori genom att organisera begreppen i en ny koherent helhet. I fallet beskrivet av Richardson och Kramer använder forskarna begreppet *dynamisk komplexitet* (dynamic complexity) för att förklara hur militärerna upplever missionernas kontext och begreppen *meningskapande* (sense making) och *meningsbetvivlande* (sense discrediting) för att beskriva de mekanismer som militärerna använder för att hantera den komplexa kontexten. Dessa tre begrepp kommer från olika teorier, men tillsammans kan de förklara hur militärerna upplever sin inblandning i missionerna. Tolkningens metodologi i kvalitativ forskning är ur detta perspektiv en *ars combinatoria*: ett spel som går ut på att hitta nya sätt att kombinera befintliga element i syfte att förklara nya och överraskande sociala företeelser.

Detta sätt att conceptualisera kreativiteten skulle lösa problemet (a) med oklarhet, men leder direkt till min andra tes (b): det kombinatoriska perspektivet på kreativitet är i grunden selektivt. Låt oss säga att en tolkare

hittar ett sätt att relatera en mängd teoretiska begrepp på ett sätt som förklarar en observerad företeelse. Hur ska denna tolkning förstås? Eller, med andra ord, vad gör att denna tolkning kan vara en *förklaring* av den företeelsen? Jag påstår att ett teoretiskt begrepp eller en teoretisk modell får sitt innehåll i kontrast till andra alternativa och kontrasterande begrepp eller modeller.

Låt oss säga att en teori T antas som förklaring till en observerad företeelse O . Anta att O består av en serie av observationer av interaktion mellan elever och lärare i musikundervisning (Matta, 2019; Rostvall & West, 2001). Det som observeras är till exempel att elever inte ställer några frågor till sin lärare även när det är tydligt att de inte riktigt har förstått vad de ska göra vid en övning. Interaktionen indikerar en norm mellan elev och lärare som innebär att kommunikationen går från lärare till elev men inte tvärtom. Denna interaktionsnorm är förklaringen T till företeelserna O . Men att normen T förklarar O innebär helt enkelt att om T inte hade accepterats som norm *i den kontexten* så skulle vi inte ha observerat O . Denna kontrafaktiska hypotes är därför nödvändig för att kunna betrakta T som en acceptabel förklaring för O . Men vad innebär det att T inte accepteras? Vi kan förstås inte använda alla *icke- T* – det vill säga alla möjliga alternativa saktillstånd – som möjlig kontrast. För det första finns det många *icke- T* som skulle göra O möjlig. Till exempel skulle kunna O vara resultatet av ett skådespeleri. För det andra är många T :n som skulle göra O osannolik helt *irrelevanta*. Till exempel skulle tolkningen att elever tror att läraren ska ge dem pengar för varje fråga de ställer (vi kallar denna tolkning T^*) inkonsistent med O . Men syftet med att över huvud taget framföra T är knappast att utesluta T^* . T får sin status som tolkning av T i relation till relevanta teoretiska alternativ och inte till vilket alternativ som helst.

Anta en teori (som vi kallar T^{**}) om en interaktionsnorm som uppmuntrar ömsesidig kommunikation mellan lärare och elev. Om teorin skulle accepteras i samma kontext skulle vi troligen inte observera O . Dock finns nu en tydlig kontrast mellan T och T^* å ena sidan, och T och T^{**} , å andra sidan. T^* tillför inte något i vårt försök att se T som en förklaring för O , då T^* inte är något *relevant* alternativ till T , eftersom T^* beskriver ett sakstillstånd som skiljer sig för mycket från T . T^{**} är en teori som (troligen) beskriver den minsta ändringen i T som världen behöver genomgå för att göra O osannolik. Därför är T^{**} ett relevant alternativ till T , och därför är T :s förklaringsvärde tydligare i relation till T^{**} än till T^* . Interaktionsnormen förklarar de observerade företeelserna, eftersom en ömsesidig interaktionsnorm skulle leda till ett helt annat interaktionsmönster mellan elever och lärare, och eftersom den ömsesidiga interaktionsnormen är den mest relevanta kontrasten för den teoretiserade envägsinteraktionsnormen. En norm som uppmuntrar elever att ställa frågor när de inte förstår gör det mindre sannolikt att observera elever som inte ställer frågor i situationer där de uppenbarligen inte förstår övningen de ska göra.

Följaktligen – även om en tolkning genereras genom kreativ abduktion, får denna tolkning sitt huvudsakliga innehåll i relation till kontrasterande och alternativa tolkningar. Att tolka är, i sitt väsen, att jämföra.⁶ Denna tes har sina rötter i fransk strukturalism (Greimas & Rastier, 1968; Matta, 2019) och kan sammanfattas som att teorier, begrepp, tolkningar och företeelser inte kan finnas i ett tomrum utan får sitt innehåll genom de relationer som de har med andra teorier, begrepp, tolkningar och företeelser. De förklaringsmodeller som vi genererar genom att kombinera olika begrepp och som vi använder för att tolka andra människor har sin tolkande funktion i relation till de modeller och kombinationer som vi väljer att *inte* använda. Därför menar jag att även när syftet med användningen av tolkande ansatser inom kvalitativ forskning är att generera en ny teori genomsyras resonemanget av selektiv abduktion. I korthet hävdar jag, *contra* Magnani, att kreativ abduktion (via modellbaserat tänkande) är selektiv. Mer generellt menar jag att det populära abduktionsschema (3), som i många fall har beskrivits som metodologisk grund för kvalitativa tolkande ansatser i samhälls- och utbildningsvetenskap ger en ofullständig karakterisering av slutledningar i dessa metodologier, i och med att Peirces schema missar den avgörande selektiva dimensionen.

DISKUSSION – METODOLOGISKA IMPLIKATIONER

Slutsatsen att kreativa tolkningar vilar på jämförelse och selektion visar att det finns två grundläggande missförstånd i diskussionen om kreativ abduktion och dess roll i tolkningsinriktade kvalitativa metoder. Dessa missförstånd har metodologiska konsekvenser för teorikonstruktion och tolkande ansatser inom samhällsvetenskap och pedagogik.

Det första problemet är att när fokus läggs på den kreativa karaktären hos tolkning och abduktion – som typiskt kopplas med schema (3) – är det lätt att begrepp och teorier diskuteras som diskreta och isolerade enheter. Metodologiska diskussioner om tillämpningen av abduktivt resonemang inom kvalitativ metod beskriver en process där teorin uppstår ur tolkningsprocessen som ett helt nytt objekt, avskilt från forskarens teoretiska kontext. Kreativiteten diskuteras på ett sätt som överdrivet betonar teorins individuella karaktär. Teoriernas holistiska och kontrastiva karaktär som jag argumenterat för i förra avsnittet talar emot idén att teorierna är individuella och diskreta entiteter. Detta problematiserar som sagt en av Magnanis huvudteser enligt vilken kreativ och selektiv abduktion är två skilda och motsatta resonemangsmönster. På samma sätt innebär min argumentation ett problem för alla som har hävdat – med utgångspunkt i Peirces schema (3) – att kvalitativa forskningsmetoder syftar till att kreativt skapa nya, diskreta, och isolerade teorier. Om teorierna får sitt innehåll tack vare de relationer de har med varandra så måste kreativ abduktion vara selektiv. Detta är inte bara en filosofisk slutsats som berör

tolkningens abstrakta logik, utan en princip som innebär viktiga metodologiska konsekvenser för forskare som använder sig av abduktiva resonemang i syfte att konstruera nya teorier. Jag hävdar att tolkningens validitet kräver transparens i förhållande till alla de övriga relevanta tolkningar som kontrasterar den valda teorin. Detta är lika viktigt både i den slutliga fasen där en substantiv teori konstrueras genom att kombinera valda begrepp till en ny helhet och i den initiala fasen där teoretiska begrepp används för att reducera och begreppsloggöra datamaterialet (processen som oftast kallas för *kodning*). I båda faserna kommer forskarens argumentation att vara starkare om det är möjligt att sätta både grundbegreppen och den substantiva teorin i ett bredare teoretiskt sammanhang. Vilka begrepp och teorier valdes bort till förmån för de utvalda begreppen och teorierna? Och vad säger skillnaden (*Ecos difference*) mellan de utvalda och bortvalda begreppen och teorierna om den konstruerade modellen för det undersökta fenomenet? Samtidigt är det viktigt att understryka att Magnanis teori om kreativitet som modellbaserat tänkande innebär stora möjligheter för tolkningsorienterade metodologier inom kvalitativ forskning – detta trots att teorin verkar underskatta vikten av kontraster och jämförelser. Detta perspektiv kastar ljus över processen att konstruera en substantiv teori med hjälp av olika teoretiska begrepp och borde därför få större utrymme i metodologiska diskussioner om kvalitativa forskningsmetoder.

Det finns ett annat problem som blir synligare ur den selektiva abduktionens perspektiv. Som jag diskuterade i avsnittet om abduktionens historiska utveckling har idén om abduktionens kreativa egenskaper förknippats med upptäckstens kontext. Denna idé verkar ha slagit sig fast bland de teoretiker och metodologer som har diskuterat kreativ abduktion. En konsekvens av detta är just att abduktionen ofta har betraktats som oberoende av någon idé om prövning. Abduktionen ska inte användas för att testa hypoteser eller för att uppskatta trovärdigheten hos en hypotes. Jag skulle tro att anledningen till att vikten av den selektiva aspekten i abduktionen inte fått en större betoning och uppmärksamhet i den metodologiska diskussionen är att selektiv abduktion förknippas med inferensen till den bästa förklaringen (IBF) och därmed med hypotesprövning. Det problematiska med detta är just den skarpa distinktionen mellan teorigenerering och teoriprövning, en distinktion som härstammar från den logiska positivismen och som aldrig riktigt har förklarats eller argumenterats för (Hoyningen-Huene, 1987). Min argumentation om selektionens centrala roll i kreativ abduktion visar just att teorikonstruktionens metodologi innefattar både teoriprövning och teorigenerering. Att generera en teori innebär att jämföra olika alternativ, och detta kräver något kriterium för vilken av två teorier som *bäst* förklarar datamaterialet (till exempel i form av ett avbrottskriterium), alltså någon form av prövning eller utvärdering. Jag invänder därmed mot tesen, som har sina rötter i Peirces texter och som fortfarande accepteras som ibland implicit antagande, att den

teori som är resultatet av en abduktiv process kan ha vilken trovärdighet som helst⁷ och att kreativ abduktion bara ska generera fruktbara teorier, inte trovärdiga teorier (se Peirces citat på s. 45). Detta kan inte stämma, i och med att teorigenerering innebär en kontinuerlig process av jämförelse och utvärdering mellan olika möjliga teorier som kommer att innebära att den kreativt genererade teorin också är den mest trovärdiga jämfört med ett antal relevanta alternativa teorier. Diskussionen om IBF har identifierat och jämför flera olika differentiella kriterier för vilken av två eller flera teorier som *bäst* förklarar datamaterialet, vilket har lett till utvecklingen av möjliga tillämpningar i empirisk forskning (Douven, 2013; Douven & Wenmackers, 2017; Trpin & Pellert, 2019). Konsekvensen för den kvalitativa forskningens metodologi är att en medvetenhet om olika kriterier för selektiv abduktion – eller en diskussion om egna kriterier för selektiv abduktion i kvalitativ forskning – skulle kunna öka reliabiliteten hos metoder som använder sig av abduktiva resonemang. Dessutom innebär den selektiva abduktionen att teorier som genereras ur datamaterialet uppstår som resultat av flera prövande slutledningar. Med andra ord – även om vi använder kvalitativa tolkande metoder är syftet att generera trovärdiga teorier ur datamaterialet. Tolkande ansatser gör inte att trovärdighetsmålet kan försummas.

Min slutsats i denna artikel är att om tolkningen är ett metodologiskt redskap är det viktigt att forskare förstår den som en form av selektiv abduktion, även när dess primära syfte är att konstruera nya teorier. I korthet innebär tolkning både selektiv och kreativ abduktion, i och med att den kreativa abduktionen är selektiv.

NOTER

¹ Reichertz (2010) förklarar dock att begreppet formuleras först av Julius Pacius 1597 som en översättning av det aristoteliska begreppet *apagoge*.

² Premisserna i argumentet kan båda vara sanna, men slutsatsen kan mycket väl vara falsk. Det kan finnas flera ytterligare fakta som talar emot att det finns anledningar att misstänka att Dogge är italiensk medborgare och som inte motsäger någon av premisserna. Till exempel: i en värld där villkorssatsen ”Om x är allmän kännedom har man ingen anledning att misstänka x” är sann, och där satsen ”det är allmän kännedom att Dogge Doggelito är svensk medborgare” också är sann, är slutsatsen i (4) falsk, även om premisserna båda är sanna.

³ För en historisk översikt angående distinktionen mellan upptäckten och prövningens kontext, se Seo och Chang (2015).

⁴ Som en anonym granskare påpekar, är det möjligt att tolka Peirces formulering ”any degree of confidence” som betydande ”any *positive* degree of confidence”. Detta påverkar dock inte slutsatsen i mitt resonemang här. Abduktionen är slutledningen vars syfte är att generera fruktbara hypoteser, även om dessa till synes

är mycket osannolika (dock inte omöjliga). Detta är till exempel fallet med schema (4). Om allt som vi vet är premisserna, slutsatsen och betydelsen av begreppen ”europisk” och ”italiensk” är sannolikheten för slutsatsen 0,27, vilket inte är lågt, men knappast tillräckligt högt för att betrakta slutsatsen som sannolik. Dock är sannolikheten för slutsatsen inte lika med noll.

⁵ Jag har medvetet försökt använda begreppet mening sparsamt eftersom begreppet (som jag skrev i början av artikeln) bär med sig en komplexitet som är svår att hantera inom ramen för min diskussion. Det är ändå värt att påpeka att Ecos teori om tolkning och semiosis i hög grad är koherent med den så kallade *inferentiella teorin om mening*. Enligt denna teori determineras meningen för ett språkligt uttryck av de möjliga inferentiella drag som uttrycket tillåter. Meningen i satsen ”Corrado äter ett kilo kakor” fixeras av alla slutledningar som är tillåtna med utgångspunkt i satsen. Se Brandom (1998) för en detaljerad teori.

⁶ Man kan vända på detta och se på denna tes hur tecknets synpunkt. Ett tecken får sitt innehåll i och med att den markerar en skillnad mellan två tolkningar. Tecknets funktion är i grund och botten differentiellt (Se Eco, 1984, s. 23).

⁷ Som jag nämnde i slutnot 4, kan ”vilken trovärdighet som helst” tolkas i meningen ”vilken positiv trovärdighet som helst” utan att detta påverkar mitt påstående i denna mening. Abduktionens kreativa dimension har i många fall använts för att flytta fokus från utvärdering av teoriernas trovärdighet. Trovärdigheten kan vara väldigt låg (men troligen inte lika med noll) eller väldigt hög, men detta är inte avgörande för vilka teorier som antas. Min poäng är att även när syftet är den kreativa genereringen av nyskapande teorier, gör den selektiva dimensionen att tolkningsprocessen kräver en utvärdering och att de teorierna som antas måste vara trovärdiga, åtminstone i relation till de bästa konkurrerande alternativen.

REFERENSER

- Balzer, Wolfgang, Moulines, Carlos Ulises, & Sneed, Joseph D. (1987). *An Architectonic for Science*. Reidel.
- Brandom, Robert (1998). *Making it Explicit: Reasoning, Representing, and Discursive Commitment*. Harvard University Press.
- Bruner, Jerome S. (1990). *Acts of Meaning*. Harvard University Press.
- Bruscaglioni, Livia (2016). Theorizing in Grounded Theory and creative abduction. *Quality & Quantity*, 50(5), 2009–2024. <https://doi.org/10.1007/s11135-015-0248-3>
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence, & Morrison, Keith (2011). *Research methods in education* (7e uppl.). Routledge.
- Dilthey, Wilhelm, & Jameson, Frederic (1972). The Rise of Hermeneutics. *New Literary History*, 3(2), 229–244. <https://doi.org/10.2307/468313>

- Douven, Igor (2013). Inference to the Best Explanation, Dutch Books, and Inaccuracy Minimisation. *The Philosophical Quarterly*, 63(252), 428–444. <https://doi.org/10.1111/1467-9213.12032>
- Douven, Igor (2021). Abduction. I E. N. Zalta (Red.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Sommar 2021). Metaphysics Research Lab, Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/sum2021/entries/abduction/>
- Douven, Igor, & Wenmackers, Sylvia (2017). Inference to the Best Explanation versus Bayes's Rule in a Social Setting. *The British Journal for the Philosophy of Science*, 68(2), 535–570. <https://doi.org/10.1093/bjps/axv025>
- Eco, Umberto (1969). *La struttura assente: introduzione alla ricerca semiologica*. Bompiani.
- Eco, Umberto (1984). *Semiotics and the philosophy of language*. Indiana University Press.
- Fairfield, Paul (2010). *Education, Dialogue and Hermeneutics*. Continuum International Publishing Group Ltd.
- Falk, Else-Maj (2004). Hermeneutik och didaktik. I S. Selander & P.-J. Ödman (Red.), *Text och existens—Hermeneutik möter samhällsvetenskap* (s. 222–238). Daidalos.
- Fann, Kuang Tih (1970). *Peirce's Theory of Abduction*. Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-94-010-3163-9>
- Frankfurt, Harry G. (1958). Peirce's Notion of Abduction. *The Journal of Philosophy*, 55(14), 593–597. <https://doi.org/10.2307/2021966>
- Friesen, Norm, Henriksson, Carina, & Sævi, Tone (2012). *Hermeneutic phenomenology in education: Method and practice*. Sense Publishers.
- Gallagher, Shaun (1992). *Hermeneutics and education*. State University of New York Press.
- Giere, Ronald N. (1999). *Science without laws*. University of Chicago Press.
- Giere, Ronald N. (2004). How Models Are Used to Represent Reality. *Philosophy of Science*, 71(5), 742–752.
- Greimas, Algirdas J., & Rastier, Francois (1968). The Interaction of Semiotic Constraints. *Yale French Studies*, 41, 86–105.
- Harman, Gilbert H. (1965). The Inference to the Best Explanation. *The Philosophical Review*, 74(1), 88–95. <https://doi.org/10.2307/2183532>
- Hoyningen-Huene, Paul (1987). Context of discovery and context of justification. *Studies in History and Philosophy of Science Part A*, 18(4), 501–515. [https://doi.org/10.1016/0039-3681\(87\)90005-7](https://doi.org/10.1016/0039-3681(87)90005-7)
- Koons, Robert (2014). Defeasible Reasoning. I E. N. Zalta (Red.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Vår 2014). <http://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/reasoning-defeasible/>
- Lipton, Peter (1991). *Inference to the best explanation*. Routledge.

- Magnani, Lorenzo (2001). *Abduction, Reason and Science*. Springer US.
- Magnani, Lorenzo, Nersessian, Nancy J., & Thagard, Paul R. (1999). *Model-based reasoning in scientific discovery*. Kluwer Academic/Plenum.
- Mantzavinos, Chrysostomos (2005). *Naturalistic hermeneutics*. Cambridge University Press.
- Matta, Corrado (2015). Interpretivism and Causal Explanations: A Case from Educational Research. *Philosophy of the Social Sciences*, 45(6), 543–567. <https://doi.org/10.1177/0048393115595961>
- Matta, Corrado (2019). Qualitative Research Methods and Evidential Reasoning. *Philosophy of the Social Sciences*, 49(5), 385–412. <https://doi.org/10.1177/0048393119862858>
- McCaffrey, Graham, Raffin-Bouchal, Shelley, & Moules, Nancy J. (2012). Hermeneutics as Research Approach: A Reappraisal. *International Journal of Qualitative Methods*, 11(3), 214–229. <https://doi.org/10.1177/160940691201100303>
- Moules, Nancy J., McCaffrey, Graham, Field, James C., & Laing, Catherine M. (2015). *Conducting hermeneutic research: From philosophy to practice*. Peter Lang Publishing.
- Mäki, Uskali (2009). MISSing the World. Models as Isolations and Credible Surrogate Systems. *Erkenntnis*, 70(1), 29–43. <https://doi.org/10.1007/s10670-008-9135-9>
- Niiniluoto, Ilkka (1999). Defending Abduction. *Philosophy of Science*, 66(S3), S436–S451. <https://doi.org/10.1086/392744>
- Paley, John (2017). *Phenomenology as qualitative research: A critical analysis of meaning attribution*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Peirce, Charles S., & Fisch, Max H. (1982). *Writings of Charles S. Peirce: A chronological edition. Vol. 1, 1857-1866*. Indiana University Press.
- Peirce, Charles S., Hartshorne, Charles, & Weiss, Paul (1931). *Collected papers of Charles Sanders Peirce*. Belknap Press of Harvard University Press.
- Peirce, Charles S., & Ketner, Kenneth L. (1992). *Reasoning and the logic of things: The Cambridge conferences lectures of 1898*. Harvard University Press.
- Pietarinen, Ahti-Veikko (2020). Abduction and diagrams. *Logic Journal of the IGPL*, 29(4), 447–468. <https://doi.org/10.1093/jigpal/jzz034>
- Reed, Isaac A. (2011). *Interpretation and Social Knowledge*. University of Chicago Press. <https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/I/bo11636599.html>
- Reichertz, Jo (2010). Abduction: The Logic of Discovery of Grounded Theory. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 11(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-11.1.1412>

- Richardson, Rudy, & Kramer, Eric H. (2006). Abduction as the type of inference that characterizes the development of a grounded theory. *Qualitative Research*, 6(4), 497–513. <https://doi.org/10.1177/1468794106068019>
- Risjord, Mark (2019). Middle-range theories as models: New criteria for analysis and evaluation. *Nursing Philosophy*, 20(1), e12225. <https://doi.org/10.1111/nup.12225>
- Rosenberg, Alexander (2012). *Philosophy of social science* (4. uppl.). Westview Press.
- Rostvall, Anna-Lena, & West, Tore (2001). *Interaktion och kunskapsutveckling: En studie av frivillig musikundervisning*. Centrum för musikpedagogisk forskning (MPC), Musikhögsk. : <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-73704>
- Schurz, Gerhard (2008). Patterns of abduction. *Synthese*, 164(2), 201–234. <https://doi.org/10.1007/s11229-007-9223-4>
- Segolsson, Mikael (2011). *Lärandets hermeneutik: Tolkenings och dialogens betydelse för lärandet med bildningstanken som utgångspunkt*. Högskolan för lärande och kommunikation. <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:393405/FULLTEXT01>
- Selander, Staffan (2008). Tecken för lärande – tecken på lärande: Ett designteoretiskt perspektiv. I A. Rostvall, & S. Selander, *Design för lärande* (s. 28–45). Norstedts Akademiska Förlag. <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:179665>
- Selander, Staffan, & Ödman, Per-Johan (2005). *Text och existens: Hermeneutik möter samhällsvetenskap*. Daidalos.
- Seo, Minwoo, & Chang, Hasok (2015). Context of Discovery and Context of Justification. I R. Gunstone (Red.), *Encyclopedia of Science Education* (s. 229–232). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2150-0_239
- Stoica, Victor I., & Flache, Andreas (2014). From Schelling to Schools: A comparison of a model of residential segregation with a model of school segregation. *Journal of Artificial Societies and Social Simulation*, 17(1), 5.
- Stueber, Karsten R. (2012). Understanding Versus Explanation? How to Think about the Distinction between the Human and the Natural Sciences. *Inquiry*, 55(1), 17–32. <https://doi.org/10.1080/0020174X.2012.643621>
- Taylor, Charles (1971). Interpretation and the sciences of man. *The review of metaphysics*, 25(1), 3–51.
- Thagard, Paul. R. (1978). Semiotics and Hypothetic Inference in C. S. Peirce. *Versus*, 19–20, 163–172.
- Timmermans, Stefan, & Tavory, Iddo (2012). Theory Construction in Qualitative Research: From Grounded Theory to Abductive Analysis. *Sociological Theory*, 30(3), 167–186. <https://doi.org/10.1177/0735275112457914>

Trpin, Borut, & Pellert, Max (2019). Inference to the Best Explanation in Uncertain Evidential Situations. *The British Journal for the Philosophy of Science*, 70(4), 977–1001. <https://doi.org/10.1093/bjps/axy027>

Worrall, John. (1989). Structural realism: The best of both worlds?. *Dialectica*, 43(1-2), 99-124.

Livsvärldsfenomenologisk belysning av abduktion inom pedagogisk forskning: exemplet lärarblivande

Inger C. Berndtsson

Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet

Monica Vikner Stafberg

Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet

ABSTRACT

I den här artikeln belyses och diskuteras abduktion inom livsvärldsfenomenologisk forskning. Syftet är att visa hur abduktiva processer inom en pedagogisk livsvärldsansats kan öppna upp för nya pedagogiska upptäckter, samt hur detta arbetssätt kan bidra med en fördjupad förståelse inför användningen av abduktion inom pedagogisk forskning. Utgångspunkt tas i den livsvärldsfenomenologiska ansats som utvecklats för pedagogisk forskning vid Göteborgs universitet med syfte att studera och gestalta människors levda liv. Livsvärlden karakteriseras av att utgöra både utvecklad teori (filosofi) och levtt liv. Denna dubbelhet eller ambiguitet avspeglar på ett grundläggande sätt hur både teori och empiriskt material är centralt vid en abduktiv kunskapsbildning. Båda behövs för att fånga en mångfasetterad pedagogisk vardagsverklighet. Just spänningsfältet mellan empiri och teori erbjuder också en möjlighet att upptäcka något nytt, vilket kan sägas ingå i en fenomenologisk öppenhet inför att det studerade kan anta olika gestalt. I artikeln visas hur teori och begrepp är med i en sammanflätad kunskapande process för att utveckla ny pedagogisk kunskap. Det empiriska exemplet belyser lärarstuderandes och nyutbildade lärares bildningsgångar, där livsberättelser synliggör deltagarnas erfarenheter av att formas till lärare. Begreppet levd kropp blir lins i det som i artikeln benämns som en sammanflätad abduktiv tolkningsprocess.

INLEDNING

Through the lived body I'm open to the world. (Leder, 1990, s. 173)

Abduktion är ett begrepp som kan sägas vara ett underskattat begrepp inom pedagogisk forskning. Det har funnits som potential allt sedan Peirce myntade begreppet (Peirce, 2020). Begreppet finns med i olika metodböcker men ges inte alltid en utvecklande fördjupning. Ofta preciseras det i anslutning till *induktion* som utifrån enskilda iakttagelser hävdar att innehållet i dessa också är universellt giltigt, eller *deduktion* som tvärtemot utgår från att det generella också är giltigt i enskilda fall (Lübcke, 1988). I den här artikeln avser vi att belysa och diskutera begreppet abduktion med utgångspunkt i livsvärldsfenomenologisk teori och metodologi, inom ramen för en livsvärldsansats (Bengtsson, 2005, 2013). Det finns inom den livsvärldsfenomenologiska traditionen ett embryo till denna utveckling, vilket vi här har tagit fasta på, även om det inte tidigare klätts i denna typ av termer.

Det finns stor utvecklingspotential avseende abduktion inom den fenomenologiska rörelsen, inte minst för att synliggöra barns och ungdomars, studenters och vuxenstuderandes existentiella villkor i en värld. I tider av stora omvälvningar i skola och samhälle finns ett behov av att lyfta fram betydelsen av existens inom ramen för olika förändringsprocesser och lärande. Med grund i en mångfasetterad livsvärld presenteras och diskuteras i den här artikeln metodologiska möjligheter för ett abduktivt angreppssätt för att skapa ny och kanske banbrytande kunskap.

Artikeln avser att utgöra ett metodologiskt bidrag kring abduktion där både teori och empiri lyfts fram i kunskapsprocessen. Livsvärlden karaktäriseras av att utgöra både utvecklad teori (filosofi) och levt liv. Denna dubbelhet eller ambiguitet avspeglar på ett grundläggande sätt hur både teori och empiriskt material är centralt vid kunskapsbildning inom den livsvärldsfenomenologiska traditionen. Teorin förmår inte ensamt kasta ljus över det vardagliga livet, lika litet som det empiriska gestaltade levda livet i sig självt förmår att ge det en fullödlig bestämning. Båda behövs för att fånga en mångfasetterad pedagogisk vardagsverklighet. På sätt och vis kan en form av abduktion redan sägas ha utvecklats inom livsvärldsfenomenologisk pedagogisk forskning, även om det inte benämnts på detta sätt. Spänningsfältet mellan empiri och teori erbjuder en möjlighet att upptäcka något nytt, vilket också kan sägas ingå i en slags fenomenologisk öppenhet inför att det studerade kan anta olika gestalt. I artikeln vill vi visa på hur livsvärldsteori och -begrepp är med i en kunskapande process för att utveckla ny pedagogisk kunskap. Exemplet som är valt handlar om lärarstuderandes och lärares bildningsgångar in i yrket, där särskilt lärarstudenters levda erfarenheter under sin utbildning till lärare lyfts fram (Vikner Stafberg, 2017).

Lärarblivande har inte tidigare explicit studerats inom ramen för svensk eller internationell lärarutbildning utifrån livsvärldsfenomenologisk forskning. Det kan därför ses som en utmanande uppgift att söka en position för föreliggande artikel. Den blir snarare sammanflätad med flera forskningsinriktningar, inte minst forskning kring lärarblivande (lärarutbildning), livsberättelser och livsvärldsfenomenologi där levd kropp, levda relationer, levd tid och levt rum blir viktiga hörnstenar i en sådan sammanflätning. *Livsvärldsfenomenologisk forskning*, vilket är grundstenen i detta forskningsexempel, finns dock att finna inom många områden och blir alltmer spridd inom olika vetenskaper. Den har också en förankring inom pedagogiken, inte minst genom Bengtssons forskning vid Göteborgs universitet. Där är den dock inte knuten till lärarblivande eller narrativ. Vi hänvisar därför till den tidigare forskning som redovisas i Vikner Stafbergs (2017, kap. 2) avhandling och menar att studien som här presenteras därvid kan ha potential att synliggöra ny kunskap.

Den abduktiva analysprocess, som vi avser att lyfta fram inom livsvärldsfenomenologisk forskning, kännetecknas till stor del av ett tolkningsarbete, där ett öppet förhållningssätt beledsagas och kompletteras av en systematik som integreras in i en dialektisk process. I en öppen dialektik sammanvävs processer av att låta fenomenet tala ut ifrån sig självt, ur den empiri som det är hämtat, till att växelvis låta det studerade fenomenet möta relevant teori för att fördjupa den existentiella innebörden. För att fånga det livsvärldsfenomenologiska levda perspektivet, beskrivs hur den aktuella traditionen ofta hämtar bränsle från den teoretiska utläggningen av livsvärlden. På detta sätt kan själva begreppet livsvärld eller levd kropp (jfr teori) brukas för att kasta ljus på en existentiell dimension av en många gånger konkret pedagogisk fråga, som i det här fallet lärarblivande. Utgångspunkten i teori medverkar härigenom till att vända och vrida på det studerade fenomenet för att belysa nya fasetter och få det att framstå på nya och kanske utmanande sätt. Det är just växelspelet mellan de olika aspekterna av tolkning och förståelse som kan fördjupas via begreppet abduktion.

Även om livsvärldsteori är delvis komplex och av existentiell karaktär utgör det växelvisa samspelet mellan teori och empiri i en pedagogisk undersökning underlag för intressanta och ibland förvånande resultat. Konkreta exempel kommer att ges på hur befintlig livsvärldsteori och begrepp kan användas för att utveckla empiriska resultat, till exempel gällande livsvillkorens och den levda kroppens betydelse för lärarblivande, som tidigare nämnts. En existentiell dimension av forskningsresultaten bidrar till en vidgad och mer allmän relevans av empiriska resultat, då fenomenet härigenom får sin gestalt i den livsvärld som vi på olika sätt delar som individer i en värld. I det konkreta exemplet nedan lyfts Rickards levda erfarenheter av lärarutbildningen och den tidiga tiden i yrket, som till stor del ackompanjeras av förändringar i hans egen kropp. Härigenom gestaltas lärarblivande ur en kroppslig dimension, samtidigt som det också träder fram emot en fond av vad som förväntas av honom

från utbildningens sida, det vill säga de existentiella villkoren för lärarblivande. Här uppstår kollisioner mellan de bildningsgångar som Rickard representerar och den normativa bildningsgång som framträder i berättelserna och som knyter an till högskolan. Via ett abduktivt arbetssätt medges att synliggöra, sätta ord på och teoretiskt utveckla kring olika bildningsgångar. I det här konkreta exemplet har livsberättelser använts för att fånga deltagarnas erfarenheter av utbildningen och den första tiden i yrket. När en berättelse betraktas genom ett livsvärldsfenomenologiskt förhållningssätt och teori ges möjlighet att förstå berättelsens mening och innehåll, där det outgrundliga och förbryllande som ofta står centralt via abduktion kan förstås på ett nytt sätt, jämför med att se något som något. Olika berättelser om skolans liv träder fram, både synliga och mer osynliga.

Syftet med artikeln är att identifiera och beskriva hur abduktion som metodologiskt redskap och förhållningssätt kan användas inom en livsvärldsfenomenologisk forskningsansats (Bengtsson, 2005, 2013), samt hur detta klargörande kan användas för att utveckla abduktion mer allmänt inom pedagogisk forskning. Detta inbegriper att abduktiva element i forsknings- och analysprocessen tydliggörs inom ramen för livsvärldsfenomenologisk teori-bildning. De forskningsfrågor som artikeln avser att besvara är följande: 1) Vilka moment inom en pedagogisk livsvärldsansats kan beskrivas i termer av abduktion särskilt avseende analys och tolkning? 2) Vilka resultat är möjliga att erhålla med ett abduktivt arbetssätt inom livsvärldsfenomenologisk empirisk forskning?

Den metodologiskt inriktade forskningsfrågan kommer att besvaras inom ramen för det metodologiska avsnittet nedan. Vilka resultat som den abduktiva processen medger belyses utifrån exemplet lärarblivande (Vikner Stafberg, 2017)¹.

LIVSVÄRLDSFENOMENOLOGISK TEORETISK GRUND FÖR ABDUKTION

Livsvärldsfenomenologisk forskning vilar på teoretiska och filosofiska grundantaganden som utarbetats av filosofer och tänkare inom den fenomenologiska traditionen och rörelsen, företrädesvis med tysk eller fransk anknytning. Husserl (1859–1938) som betraktas som den moderna fenomenologins grundare, som för övrigt var samtida med Peirce (1839–1914), är den som utvecklat de grundläggande begreppen inom traditionen. Fenomenologi tar sin utgångspunkt i Husserls utläggningar av den naturliga erfarenheten eller den naturliga inställningens värld, begrepp som senare vidareutvecklats till begreppet livsvärld (Bengtsson, 2005, s. 10). Husserl hade som projekt att finna den yttersta grunden till kunskapen där han menade att kunskapen för att vara trovärdig måste ”gå tillbaka till ’sakerna själva’” (Husserl, 2000, s. 20). Utgångspunkten i empiriska livsvärldsstudier är därför ofta människors levda er-

farenheter och hur personer erfar världen på olika sätt. Det är alltså alltid *någon* som erfar *något*. ”Sakerna” (jfr fenomen) är alltid saker för någon, där subjektet alltid är riktat mot något annat än sig självt.² Då pedagogiska problem ofta syftar till att studera mänsklig förändring i form av utveckling, lärande eller påverkan lämpar sig livsvärlds-fenomenologin, där människan ses i relation till sin värld, väl för detta ändamål (Bengtsson & Berndtsson, 2015).

Inom pedagogisk livsvärlds-fenomenologisk forskning tas ofta avstamp även i något senare filosofer som Heidegger (1889–1976), Merleau-Ponty (1908–1961) eller Schütz (1899–1959). Dessa har gett riktningen en mer existentiell grund och var och en har bidragit till utvecklingen av livsvärlds-begreppet såsom *vara-i-världen* (Heidegger, 2013), *vara-till-världen* (Merleau-Ponty, 2012) och *vardagsvärld* (Schütz, 1999). I Sverige har Bengtsson (1949–2013) i sin tur bidragit med tolkningar av filosofiska grundtexter med relevans för pedagogisk forskning vid utvecklingen av en livsvärldsansats (Bengtsson, 2005, 2013). Livsvärlden ska förstås som den värld där vi lever våra vardagliga liv (Bengtsson, 2005). Den är alltid en konkret värld för någon, en värld där vi utför våra aktiviteter och handlingar, där saker och ting har en särskild mening för oss och där vi möter och interagerar med andra människor. Bengtsson (2013, s. 6) beskriver livsvärlden som: ”everything that is possible to experience and do for a particular individual”. Fenomenologin kan betecknas som en erfarenhetsfilosofi (Spinelli, 2005). Den karaktäriseras vidare av en mängd sammanflätningar såsom mellan liv och värld, individ och kollektiv, subjekt och objekt, et cetera. Det handlar följaktligen om att se verkligheten som både-och i stället för antingen-eller. Ontologin kan därför betraktas som en form av pluralism, där utgångspunkt tas i att saker och ting kan framstå på olika sätt för olika personer, beroende på var och ens levda vardagsverklighet. Lärarstuderande kan alltså erfa sin utbildning på en mängd olika sätt. Livsvärlden är vidare öppen till sin karaktär där den ständigt skapas och omskapas, uttryckt av Bengtsson (2013, s. 6) som: ”the world is open and uncomplete to the same extent as life”.

För den fortsatta diskussionen av abduktion ska också nämnas att den moderna hermeneutiken från Heidegger och framåt stödjer sig på den moderna fenomenologin. Från och med Heidegger kan en hermeneutisk fenomenologi skönjas med betoning på existens och förståelse av människans vara-i-världen eller livsvärld (Palmer, 1969). Heidegger (2013, s. 54) uttrycker själv: ”Tillvarofenomenologi är *hermeneutik* i ordets ursprungliga betydelse, enligt vilket det betecknar utläggningens syssla.”

Den levda kroppen och lärarblivande

Det är Merleau-Ponty (1999, 2012) som utvecklat teorin om *levd kropp*, en teori där kropp och medvetande sammanflätas i ett kroppssubjekt. Det är via den levda kroppen som vi konkret erfar världen, vilket innebär att om krop-

pen förändras så förändras även världen (Merleau-Ponty, 2012). Buytendijk (refererad i Leder, 1990, s. 126) menar att: ”as long as we are healthy, nothing strikes us about ourselves. However, when our well-being is disturbed, one notices one’s own body”. Buytendijks utsaga kan tolkas som att vi inte lägger märke till kroppen så länge som den fungerar, men så fort något störs, gör ont, besvärar oss, et cetera, så tar vi genast notis om den. Detta kan också beskrivas som att vi i den naturliga inställningen inte noterar sådant som fungerar, det är oftast när ett brott sker på något sätt, som saker och ting träder fram i sin existens.

För empiriska livsvärldsstudier rekommenderas att en precisering görs av det valda fenomenet där det ges betydelse och förstås utifrån ett livsvärlds-fenomenologiskt synsätt (Berndtsson m.fl., 2007). För det aktuella exemplet om lärarblivande ges Merleau-Pontys (2012) filosofi betydelse som en levd kroppslighet i en pedagogisk vardaglig kontext eller livsvärld. Detta innebär att både kropp och psyke/intellekt ses som ett sammanflätat kunskapssubjekt inom lärande. Att lära sig något inbegriper då naturligt ett kroppsligt lärande, där lärandet så att säga sätter sig i kroppen. Notera att detta är giltigt både för färdigheter och bokkunskap (Bengtsson, 2015). Lärarstudenternas bildningsgångar ses följaktligen i den här studien som kroppsliga och det finns en uppmärksamhet mot vad den levda kroppen betyder och hur den ges innebörd i lärarutbildningen. Att initialt teoretiskt utveckla studieobjektet med hjälp av livsvärldsteori erbjuder en konkret förankrad teoretisk grund för vidare sammanflätade abduktiva processer. Detta framträder främst i tolkningen av de kroppsliga uttryck som texterna utmynnar i när de speglas i Merleau-Pontys filosofi om levd kropp. Då livsvärldsteori och begrepp finns med redan i starten av studien blir det empiriska materialet tidigt impregnerat av det livsvärlds-fenomenologiska synsättet och man kan säga att den empiriska studien därmed har en livsvärlds-fenomenologisk hållning (Berndtsson et al., 2007; Vikner Stafberg, 2017).

Intersubjektivitet eller mellankroppslighet (Merleau-Ponty, 1999, 2004) ges också en särskild betydelse i studien inom ramen för kroppslighet. Dessa initiala bestämningar av forskningsfenomenet i relation till teori bildar sammantaget en resonansbotten för ett möjligt abduktivt arbetssätt i analysen, där levda erfarenheter kan ta spjörn mot teorin för att förklaras och förstås, i en sammanflätad kroppslighet.

LIVSVÄRLDSFENOMENOLOGISK METODOLOGI OCH ABDUKTION

Inom livsvärlds-fenomenologisk empirisk forskning handlar det, i enlighet med Husserl (2000), om att gå till sakerna själva och vara följsam mot dessa. Det finns olika inriktningar inom fenomenologisk empirisk forskning som här kort kommenteras men sedan främst inriktas mot hermeneutisk livsvärlds-

fenomenologi. Det är just genom tolkningsarbetet som abduktion kan nyttjas och utvecklas för pedagogisk forskning.

Metodologiska inriktningar inom fenomenologi

Inom det fenomenologiska området finns både teoretisk (filosofisk) och empirisk forskning. Det är viktigt att inte en sammanblandning sker mellan dessa olika inriktningar. Filosofisk forskning ägnar sig exempelvis åt att fördjupa förståelsen av fenomenologiska grundtexter (se t.ex. Bengtsson, 1993 eller Ruin, 2020). Filosofiska texter utgör dock ofta de teoretiska utgångspunkter som behövs för att kunna bedriva empirisk fenomenologisk forskning, inte minst som regional ontologisk³ och epistemologisk utgångspunkt. Inom fenomenologisk forskning kan noteras att metodologiskt angreppssätt också ofta varierar beroende på vilka filosofiska texter som forskaren tar avstamp i. Det kan noteras att den empiriska forskning som tar utgångspunkt i Husserls senare transcendentala utveckling kring till exempel epochén också ofta tar med detta begrepp i den metodologi som utformas. Här kan exempelvis arbeten av Giorgi (2021) eller van Manen (2016) nämnas. Inom denna tradition betonas ofta fenomenologins deskriptiva karaktär. En annan empirisk ingång tar i stället som utgångspunkt den fenomenologiska filosofi där existensen står central, se t.ex. Heideggers (2013) men även Merleau-Pontys (2012) och Gadammers (1989) filosofi. Den här typen av forskning betonar i stället ofta fenomenologins tolkande dimension. Även Farrell (2020) identifierar de här två grenarna av fenomenologisk forskning inom pedagogiken, där hon särskilt också frågar sig varför levda erfarenheter inom pedagogisk forskning är så underrepresenterat. Det finns även andra beskrivna metodologiska angreppssätt inom fenomenologisk forskning såsom exempelvis EPP-metoden (empirical phenomenological psychological method) (Karlsson, 1995).

Sedan 1990-talet har en forskningsansats inom svensk pedagogisk forskning utvecklats i termer av en pedagogisk livsvärldsansats (Bengtsson, 2005, 2013; Berndtsson m.fl., 2019). Ansatsen har främst utgått från pedagogisk forskning vid Göteborgs universitet och har av dess grundare professor Jan Bengtsson benämnts som *Göteborgsskolan* (Bengtsson, 2013). Den här kvalitativa ansatsen inrymmer stor grad av metodologisk kreativitet, i enlighet med Husserls ursprungliga intention. Särskilt betonas att möten måste skapas mellan forskaren och deltagares livsvärldar och att vi har både språklig och etnografisk tillgång till andras livsvärld. Vi kan som forskare inte heller frigöra oss från livsvärlden för att studera den utifrån. Forskaren har också sin egen livsvärld där ett möte med deltagares livsvärld måste till (Bengtsson, 2005). Det är i mötet ansikte-mot-ansikte som det genuina mötet kan ske (jfr Schütz, 1999). Varje människas livsvärld är unik och innefattar ett rikt spektrum av erfarenheter, kunskap, känslor och upplevelser. Med utgångspunkt i livs-

världen ges möjlighet att utveckla verktyg för empirisk kunskapsbildning, där det i varje studie får göras ställningstaganden kring vilka metoder som visar sig ändamålsenliga för den valda forskningsfrågan. Avseende analysmetoder erbjuds stor flexibilitet, där Bengtsson (2005) lyfter fram att ”det empiriska materialet bör få komma till uttryck på sina egna villkor inom ramarna för den fråga som det vill vara ett svar på” (s. 53). Även andra forskare betonar användning av en mångfald av metoder (Zahavi, 2019). Det handlar om forskarens följsamhet mot det som ska studeras och att se fenomenen i all sin komplexitet. Som en följd av detta har alltså varje forskningsprojekt ett arbete i att finna analysmetoder som lämpar sig för att mejsla ut och lyfta fram det centrala och unika i varje forskningsprojekt.

För att tydliggöra abduktion inom en livsvärldsansats har vi valt att ta fasta på behovet av att använda tolkning för att närma oss och förstå andra människors livsvärld. Fenomenologin blir då främst en hermeneutisk fenomenologi som betonar den tolkande och förstående aspekten av att vara-i-världen. Att närma sig ”sakerna” som det uttrycks inom fenomenologin får då en hermeneutisk ingång, det vill säga vi erfar något *som* något. Upptäckandet av något nytt sker, i enlighet med Heidegger, ofta i samband med att något inte längre fungerar eller att något har förändrats. I empirisk forskning blir det ofta uppenbart hur något är beskaffat, när det erfarna kontrasteras mot något tidigare beständigt som nu belyses i ett nytt ljus. Just livsvärldsansatsen har också som ambition att bringa fram det som annars inte så lätt bringas till uttryck (Bengtsson & Berndtsson, 2015). Ansatsen strävar efter att se något från ett nytt perspektiv – att få fatt i ett förgivettagande som ännu inte formulerats. Hur görs då detta? En ingång i den tolkande analysen är givetvis forskarens förförståelse, men för att gestalta levtt liv behöver även livsvärldens teoretiska och filosofiska resurser användas. Det är här som abduktionen specifikt kommer in.

Abduktion inom pedagogisk livsvärldsfenomenologisk forskning

Begreppet abduktion utvecklades ursprungligen av Peirce (1839–1914) som också betraktas som pragmatismens grundläggare (Peirce, 2020). Han var också den som startade användningen av abduktion i forskning. Begreppet abduktion kommer från latinets *ab-ducere* och betyder – leda bort. Hos Peirce är detta en form av slutledning vid sidan av deduktion och induktion. Det är när vi erfar något egendomligt, något som vi ej förväntat oss, som vi kan använda abduktion för att dra slutsatser (Lübcke, 1988). Av forskning framgår emellertid att Peirce hade en mängd olika definitioner av abduktion (El Khachab, 2013). Alvesson och Sköldberg (2008) har i ett metodologiskt och vetenskapsfilosofiskt inriktat verk utvecklat abduktion i kontrast till ett isolerat induktivt respektive isolerat deduktivt angreppssätt. Enligt dessa forskare utgör abduktion något mer än enbart en mix av induktion och deduktion.

Abduktion tillför i stället något nytt som utvecklar såväl det empiriska som det teoretiska. Dessutom menar de att *förståelse* inbegrips i abduktion, vilket är särskilt intressant för vårt resonemang då det explicitgör ett närmande till hermeneutiken. Även Feil och Olteanu (2018) diskuterar relevansen av hermeneutik i relation till abduktion. Johansson (2000) är en annan forskare som med utgångspunkt i Peirce lyfter fram abduktion och bland annat betonar abduktionsprocessen som syntetiserande och att när den används resulterar den i något kvalitativt nytt. Han lyfter också fram intuition som en del av processen.

På vilket sätt har då andra forskare inom det livsvärldsfenomenologiska området använt sig av och/eller lyft fram abduktion i metodologiska angreppssätt? Först ska nämnas att ett flertal forskare inom det pedagogiska kunskapsområdet har använt sig av en hermeneutiskt influerad livsvärldsfenomenologi (se t.ex. Berndtsson, 2001; Hautaniemi, 2004; Johansson, 1999; Lilja, 2013). Det finns alltså i livsvärldsfenomenologisk empirisk forskning rika exempel på hur teori, begrepp och levtt liv (jfr empiri) kan sammanflätas. Här skulle det kunna ligga ganska nära till hands att också nyttja begreppet abduktion för de analysprocesser som använts, dock har vi inte funnit att abduktion är explicit framlyft i de metodologiska beskrivningar vi tagit del av.

Vi vill nu skissa på ett metodologiskt angreppssätt som skulle kunna vara användbart för att lyfta fram abduktion inom livsvärldsfenomenologisk forskning. En start i det här arbetet är att initialt nyttja de teoretiska och filosofiska resurser som finns inom livsvärldsfenomenologin. Som Berndtsson m.fl. (2007) skriver handlar det om att få med sig teorin in i forskningsprocessen, att den ska bli en verksam och aktiv del igenom hela processen. Det handlar inte enbart om att ”tänka” fenomenologi utan också om att samtidigt ”göra” fenomenologi (s. 257). Genom att det studerade fenomenet ges en initial bestämning relativt livsvärldsteori och begrepp ges det möjlighet att inkorporera det livsvärldsfenomenologiska förhållningssättet från start. Livsvärlden relaterar ju naturligt till det levda livet i världen, som det ter sig för var och en av oss, men livsvärlden relaterar också till hur den beskrivs i filosofi och teoretiska utläggningar. Initialt handlar det alltså om att identifiera, beskriva och klä det fenomen som ska studeras i en livsvärldslig språkdräkt. I det aktuella exemplet finns detta beskrivet i avsnittet ”den levda kroppen och lärarblivande”. På detta sätt görs en tidig koppling mellan teori och levtt liv som borgar för att den empiriska fasen av forskningen genomsyras av det livsvärldsfenomenologiska synsättet eller blicken på kunskapsobjektet. Den här fasen av forskningen kanske skulle kunna ses som en form av deduktion, om vi ska relatera till de begreppsdefinitioner som används i relation till abduktion.

För att en abduktiv livsvärldsanalys ska kunna genomföras måste det föreligga någon typ av empiriskt underlag för tolkningsarbetet. Inom empirisk forskning handlar det ofta om material som tillkommit via någon typ av inter-

vjuer, observationer, bilder eller skrivna texter. Centralt är att materialet inrymmer levda erfarenheter från deltagares livsvärld. Inom den här fasen av forskningen är det viktigt att det finns en lyhördhet inför de personer man möter i studier, inte minst när forskaren försöker få fatt i innebörder av det studerade fenomenet och betingelser för existens. Här har det genuina frågandet, i enlighet med Gadamer, en betydelsefull funktion för att upprätthålla fenomenologisk öppenhet (Palmer, 1969). Det initiala närmandet till den andres livsvärld och livsbetingelser betraktas sålunda som en förutsättning för ett abduktivt arbetssätt inom livsvärldsansatsen. Om denna process skulle kläs i ord som används relaterat till abduktion så skulle den kanske närmast betraktas som induktiv i betydelsen att utgångspunkt tas i empiri och levda erfarenheter.

Utmaningen består sedan av att i en analys binda samman eller sammanfläta det levda livet i världen med teorier om och möjlighetsbetingelser inom livsvärlden. Det är främst den här integrationen eller snarare sammanflätningen mellan livsvärldsteori och levt liv som vi menar är det abduktiva bidraget till pedagogisk forskning. Här behöver ett systematiskt och kreativt tolkningsarbete utföras. I en öppen dialektik sammanvävs processer av att låta fenomenet tala ut ifrån sig självt, ur den empiri som det är hämtat, till att växelvis låta det studerade fenomenet möta teori för att fördjupa existentiella innebörder. Det är i den här arbetsprocessen som abduktion bedöms vara särskilt relevant. För att fånga det levda perspektivet hämtas ofta bränsle från teoretiska utläggningar av livsvärlden samt den initiala teoretiska precisering som gjorts relativt forskningsproblemet (jfr ovan). Sammanflätningen av empiriskt material och teori och/eller begrepp medverkar härigenom till att vända och vrida på det studerade fenomenet för att belysa just nya fasetter och få fenomenet att framstå på nya och kanske tidigare dolda sätt. Tolkningsarbetet kännetecknas följaktligen av både kreativa skapande processer och ett systematiskt arbete där tolkningar utmejslas och prövas i sin bäring mot materialet (jfr Gustavsson, 2000).

En ytterligare aspekt är Ricoeurs uttryck att det som ska förstås i en text är ”det som texten talar om – *textens "sak"*, d v s den värld som texten på något sätt utvecklar *framför* texten” (Ricoeur, 1993, s. 77). Detta är möjligt att förstå i termer av att i empiriska studier öppna upp för och engagera sig i deltagares livsvärld. Det är i själva mötet mellan det mänskligt levda livet och världen, mellan individen i relation till ett kollektiv, samt mellan kroppen som subjekt och objekt, et cetera som vi menar är det möjlighetsskapande momentet inom livsvärldsanalysen träder fram. Där det levda livet kastar ljus över den vardagsvärld som deltagarna lever i, och tvärtom, där möjlighetsbetingelserna i världen också är med i ett forfarande av det liv som är möjligt att leva. Tolkningsprocessen beskrivs ofta som ett pendlande mellan förförståelse och förståelse, del och helhet, närhet och distans, förståelse och förklaring et cetera (jfr Ödman, 2007). Traditionellt har man gestaltat och benämnt tolkningsarbetet

som en hermeneutisk cirkel, men med Ricoeur blir det i stället tal om en hermeneutisk spiral, där det handlar om att spränga cirkeln och även försöka sig på en *bättre* tolkning (Kristensson Ugglå, 2004). Det som i enlighet med Ricoeur brukar benämnas som en misstankens hermeneutik kan också vara relevant för att öppna upp tolkningar mot både levtt liv och betingelser för pedagogisk verksamhet och existens.

I en tolkningsprocess är det ibland otillräckligt att enbart söka efter att förstå ett material, då aspekter av förklaring vid vissa tillfällen behöver lyftas in för att metodologiskt komma vidare i en tolkning. Ricoeur (1993) menar att förklaring och förståelse måste komplettera varandra dialektiskt. Han skriver om förklaringen: "... erbjuder den en hjälp att bättre och längre följa med i historien när den spontana förståelsen av första graden har misslyckats" (Ricoeur, 1993, s. 95). Ricoeur vänder sig alltså mot den traditionella synen på förståelse i form av enbart inlevelse i enlighet med bland annat Dilthey, där det berättande draget förbises (Kristensson Ugglå, 2004; Palmer, 1969). Om förklaringen ses som en naturlig del av förståelsen blir den i stället en hjälp att följa med i en berättelse och kan därmed också ses som en del av den abduktiva processen. Särskilt blir detta tydligt när det som hjälp i förklaringen förs in livsvärldsteori eller begrepp för att bidra till ökad förståelse av ett studerat problem (jfr Berndtsson, 2016).

Till följd av den initiala bestämningen av forskningsobjektet relativt teori kan sägas att materialet redan från början är teoriimpregnerat, lika väl som att livsvärldsteori har rika kopplingar till och ofta är utvecklad ur levtt liv. Det är just växelspelet mellan livsvärld som teori och levtt liv, som det tar sig uttryck i en konkret tolkningsprocess, som vi menar är ett uttryck för abduktion, där det empiriska såväl som det teoretiska utvecklas (jfr Alvesson & Sköldberg, 2008). Abduktion definieras i den här texten som en sammanlänkning eller sammanflätning av dessa komponenter för att fördjupa förståelsen av ett livsvärldsligt forskningsproblem. Dock inte så att de läggs sida vid sida, men att de olika livsvärldsliga uttrycken utmanar och stödjer varandra i sökandet efter ny kunskap. I abduktionen tydliggörs ett mer genuint sammanflätande mellan empiri och teori, som en slags sammantvinning. Livsvärldens röst är oerhört viktig att den hörs men för att få syn på, sätta ord på och ge språk åt det levda kan begrepp och teorier bidra med tolkningsidéer. Abduktion kan på detta sätt bidra till att utveckla ett språk för det ibland undflyende, det som ligger dolt i den naturliga inställningen och bringa det till uttryck. Genom att saker identifieras och benämns blir det också möjligt att prata om dem.

Så småningom kanske forskaren kan inkorporera ett livsvärldsligt seende och ett grundläggande synsätt i att betrakta liv och värld. En abduktiv utgångspunkt återfinns då på sätt och vis i själva premisserna för en livsvärldsansats, där betraktandet karaktäriseras som ett integrerat eller sammanflätat seende sprunget ur ett induktivt betraktande. Det teoretiska perspektivet finns då påtagligt närvarande i betraktandet av olika fenomen. Härigenom byggs ett

betraktande som i sig självt integrerar det levda likväl som teorier om det levda (jfr Berndtsson, et al., 2007). Det existentiella hålls härigenom ständigt närvarande både som levt liv och teori, vilket vi vill argumentera för utgör ett abduktivt synsätt i en mer grundläggande betydelse. Med stöd i abduktion är det möjligt att uttrycka sig om det levda livet i nya termer och begrepp, exempelvis neologismer som ger uttryck för pedagogiska problem i en sammanflätning av existens och livsvärldsfenomenologisk teori eller filosofi.

I exemplet nedan kan abduktion vara det som sammanflätar berättelser, handlingar och levd kropp – en sammanflätning som ger plats för nya upptäckter och begrepp.

Använd metodologi i empiriskt exempel om lärarblivande – abduktion

I den exempelstudie vi refererar till används en pedagogisk livsvärldsansats för att öka förståelsen för hur livsvillkor på ett väsentligt sätt både bidrar till och begränsar deltagarnas möjligheter att bli lärare, samt vilken lärare de ges möjlighet att bli (Vikner Stafberg, 2017). Livsberättelser är ett sätt att nå fördold erfarenhet, som gör att deltagaren för en stund blickar inåt och öppnar upp för vad som kan vara väsentligt att dela. Livsberättelser säger också något om den värld i vilken individen lever. Här krävs ett möte mellan forskaren och studiens deltagare. Hur kan fenomenet *lärarblivande* annars förstås som fenomen, om inte forskaren går ”along-side” för att komma så nära den levda erfarenheten som möjligt (Clandinin & Connelly, 1998). I föreliggande studie har deltagarnas levda erfarenhet bidragit med att beskriva livsvillkor i anslutning till studierna till lärare. För aktuellt empiriskt exempel om lärarblivande kan särskilt betonas Polkinghorns (1996) fokus på berättelser inom den fenomenologiska traditionen. Att arbeta med narrativ är att arbeta med en retrospektiv berättelse, det är ett sätt att se på och tolka liv (Polkinghorne, 1996). Det narrativa angreppssättet gav ett överraskande resultat tack vare ett möjligt abduktivt tillvägagångssätt.

EXEMPLET LÄRARBLIVANDE: SAMMANFLÄTNING I MÖTET MED NARRATIV

Den forskningsfråga som besvaras i det här avsnittet och som primärt relaterar till exemplet handlar om att synliggöra aspekter av lärares bildningsgångar in i yrket, vilka annars ofta är höljda i dunkel. I avhandlingen formulerat som: ”Vad träder fram som existentiella villkor för lärarblivande och vilken betydelse ger deltagarna dessa?” (Vikner Stafberg, 2017, s. 33). Som tidigare nämnts används teorin om den levda kroppen och livsvärld som resurs för ett närmande till och förståelse av deltagarnas levda erfarenheter av att bli lärare, gestaltat via livsberättelser och narrativ. I projektet används livsberättelse som

datainsamlingsmetod. Dessa insamlas två gånger med åtta års mellanrum och vi får möjlighet att följa deltagarna från lärarutbildningen som student och senare som färdiga lärare sedan en kortare tid. I exemplet nedan får vi följa Rickards bildningsresa.

Rickards erfarenheter av lärarutbildningen

”människans liv är kroppsligt relaterat och ... förändringarna i den påverkar arbetet i skolan” (Bengtsson, 2007, s. 1).

Rickard lever i en mindre ort i utkanten av staden där högskolan finns och behöver därför pendla när han så småningom påbörjar lärarutbildningen. Han bor hemma med sin familj på orten där han har växt upp. Rickard har ingen yrkesvision när han slutar gymnasieskolan, hans utbildnings- och yrkesmässiga färdriktning är osäker och långt ifrån tydlig och klar. Det innebär att en självklar yrkesutbildning inte är aktuell förrän han möter en ledare som erbjuder honom att hjälpa till på ett barn- och ungdomsläger. I samband med det får Rickard en levd erfarenhet att leda barn- och ungdomar, vilket gör att han senare söker sig till lärarutbildningen. I forskningsprojektet möts Rickard första gången under utbildningstiden och andra gången efter åtta år då han inte längre varken läser till lärare eller arbetar som lärare.

Rickards berättelse blottlägger hans kroniska sjukdom och konsekvenserna kring den. Han insjuknade före lärarutbildningen, men är trots det motiverad att bli lärare. Detta påverkar hans resultat då sjukdomens skov gör att deadlines och VFU-perioder ibland inte kan genomföras och han kommer efter. Här möter han ett motstånd där utbildningen inte ger plats för Rickards livsvillkor, ett motstånd där han själv inte har någon kontroll över det som sker, han kan inte påverka sin sjukdomsbild så att den passar till utbildningens ramar och kursplaner (Vikner-Stafberg, 2017, s. 115).

Merleau-Pontys (2012) filosofi om *levd kropp* och *existens*, kan här hjälpa oss att förstå att Rickard ständigt förhåller sig till sin kropp. Den påverkar hans formande till lärare och kroppen gör sig genom sjukdomen, ständigt påmind. Han beskriver hur den påverkar hans möjlighet att studera:

Ja, då var det matematiken ... sen började det strula med [kroniska sjukdomen], jag fick en dålig period där, att jag fick [symtom av den] och grejer, så jag missade två kurser som jag fortfarande inte har läst in. (Rickard vid första intervjutillfället)

Rickard har själv en relativt positiv syn på sin sjukdom. Han förhåller sig till den ständigt men låter den inte påverka hans livsval exempelvis när han väljer att studera till lärare. Efter arbetet på lägret med barn- och ungdomar fick relationen till barnen en speciell betydelse för honom. Hans tid i utbildningen

blir tuff och utmanande och deadlines är en del av dessa utmaningar. När intervju nummer två genomförs efter åtta år, har fler händelser förändrat Rickards liv; hans 15-åriga syster har avlidit i leukemi, hans vikariat som lärare tar slut, försäkringskassan vill försäkra ut honom och hans flickvän gör slut vid samma tidpunkt. Rickard slutförde aldrig sitt examensarbete, här berättar han:

Men då blev lillsyrran sjuk, hon fick leukemi, blev tvungen att åka in på sjukhuset i Staden. Hon fick bo där och vi åkte med och bodde med henne i Staden. Det var mamma som bodde på sjukhuset med henne. Jag träffade en tjej, bodde hos henne och så bodde mamma hos syrran på sjukhuset. Min syster dog i mars. (Rickard vid andra intervjutillfället, åtta år efter det första)

Den händelseutveckling som utspelar sig vid samma tidpunkt som lärar-examen skulle slutföras påverkar Rickards existens i livsvärden och de livsvärldsliga dimensionerna. Händelserna lagras i hans kropp och hans sjukskrivning övergår, på inrådan av försäkringskassan, till en sjukpensionering när Rickard är 31 år. Han förmedlar vid sista intervjutillfället att hans dröm fortfarande är att kunna komma tillbaka till skolan. Han berättar om varför hans vikariat inte förlängdes:

... just med tanke på att jag hade så dåligt minne, för det var sedan själva undervisningen i sig, ja visst, det gick bra men det var när man skulle sätta betyg att jag inte kommer ihåg vem som hade gjort vad till exempel, jag kunde inte redovisa speciellt bra, så det var väldigt svårt. Det var mer vem som hade gjort vad på lektionerna, till exempel vid föreläsningar och vilka som hade visat sig aktiva och kommer med frågor och var med i diskussioner, det är sådant som skulle vara med när man skulle bestämma vad de skulle ha för betyg och ändå, jag skrev ju dagbok från jobbet så jag har ju det också, jag skrev ju varje dag. (Rickard vid andra intervjutillfället, åtta år efter det första)

Hur är det möjligt att förstå, tolka och analysera den här typen av berättelser? Vad går att synliggöra, få fatt i och förstå i relation till exempelvis livsvärldsfenomenologi och filosofi? Efter att Merleau-Pontys filosofi om *levd kropp* användes som lins kunde specifika skeenden synliggöras och förstås i relation till den. I Rickards liv är den levda kroppen central och han bär existensen inom sig och hårbärgerar sjukdomen hos sig själv och konsekvenserna av den, men han hårbärgerar också systemens bortgång, flickvännens försvinnande, det förlorade jobbet (läs drömmen) och den sjukpension som han tilldelas när han är 31 år.

Med hjälp av begreppet *bildningsgångar*, som är en abstraktion, kan livsmönster samlas och sorterats när det gäller livsvillkor i lärarblivandet. Ett sådant exempel är den hälsosamma bildningsgången som är den bildningsgång som blir central för Rickard. Hans hälsa avgör vilken bildningsresa som är möjlig för honom. Rickard befinner sig många gånger också i den känslösamma bildningsgången där han stannar upp för att härbärgera känslor i samband med den senaste tidens händelser. Den förståelse som bildningsgång som begrepp kan ge oss är att det är få studenter som följer utbildningen så som den är tänkt att möta studenterna ur högskolans perspektiv. Den student som passar bäst in i den bildningsgången är den student som är a) frisk, b) inte har några funktionsvariationer, c) har en frisk familj, d) som uppskattar allt grupparbete och som med andra ord, har ett liv med gott om plats för denna utbildningsresa. Dessa bildningsgångar är inte som vattentäta skott i bildningsresan, det sker ständigt rörelser mellan dem och studenten kan röra sig i flera samtidigt. Bildningsgångarna, som utöver den hälsosamma och känslösamma bildningsgången som här diskuteras, utgörs också av en normativ (den lärarutbildning som avser att möta studenterna och som präglar vardagen i utbildningens och skolpraktikens värld), men där finns också en ambitiös och en missvisande bildningsgång. Det är när deltagaren lämnar den normativa bildningsgången som lärarblivandet ibland skaver och liv och värld framträder (Vikner Stafberg, 2017).

Det Rickard delger om sitt liv är också delar av en *secret story* (Clandinin & Connelly, 1996), det vill säga en berättelse som ännu inte är berättad. Troligen känner närmsta familjen till hans kroppsliga besvär, systemens bortgång, flickvännens avslut men vilka känner till hans erfarenheter från arbetsplatsen? Den samlade bilden av Rickards existentiella villkor för lärarblivande är här unik och ger oss nya insikter om och ny förståelse för hur *levd kropp* ständigt också är vår existens och hur den framträder i formandet till lärare med sina särskilda existentiella villkor.

DISKUSSION: ETT SAMMANFLÄTAT SEENDE

I den här artikeln har vi strävat efter att lyfta fram och tydliggöra hur abduktion kan framstå inom en livsvärldsansats, kanske särskilt inom ramen för analysen, men även tidigt i forskningsprocessen. Inom livsvärldsfenomenologisk empirisk forskning eftersträvas ofta en öppenhet inför hur varje enskilt projekt formas, att det inte finns någon bestämd ram som all forskning inom den här traditionen har att följa. Vi menar likväl att vår analys kan bidra med intressanta inspel till hur abduktion kan bidra till ett förtydligande av forskningsprocessen, för de projekt där detta angreppssätt passar.

Vi har beskrivit och gett exempel på hur abduktion både systematiskt och skapande kan förankras i ett metodologiskt förhållningssätt med exempel från

en genomförd empirisk analys. Att arbeta stegvis inom abduktion är något som även Peirce (2020) hemfaller till på flera sätt och det kan både strukturera och processa aspekter i forskningen, enligt oss.

Gestaltandet av det levda livet i världen är en förutsättning för att gå vidare i en mer utvecklad tolkningsprocess. I aktuellt exempel visas det gestaltade livet på individnivå, men det skulle även kunna redovisas på gruppnivå, exempelvis om särskilda skäl föreligger att vara extra försiktig med känsliga data. Livsvärldsfenomenologisk forskning handlar om att komma nära deltagarnas livsvärld och förstå betingelserna för deras levda liv, med utgångspunkt i de forskningsfrågor som ställs. Det hermeneutiska inslaget blir tydligt då forskaren närmar sig sitt studieobjekt via sin förförståelse, vilket också skulle kunna beskrivas som en form av begynnande abduktion. Det ska dock noteras att det här initiala arbetet har som främsta fokus att det levda livet ska ges möjlighet att träda fram, så som det visar sig (jfr Husserl, 2000).

När empiri möter teori i fenomenologisk livsvärldsforskning kan den abduktiva karaktären framträda. Det är här som den egentliga tolkningsprocessen träder in. I exemplet Rickard ovan har vi visat flera aspekter som inte självklart annars hade blivit synliga. Det abduktiva i den här processen består av en medveten användning av fenomenologisk och livsvärldsfenomenologisk teori med tillhörande begrepp i ett tolkningsarbete. I det aktuella exemplet om Rickard är Merleau-Pontys (1999, 2012) teori om levd kropp särskilt relevant och tydligt exemplifierad i existentiella villkor. Den samlade berättelsen tolkas och förstås med hjälp av abstraktionen bildningsgångar och med begreppet *secret story*. Därvid har Rickards levda liv mött livsvärldsteori. Detta har gjorts möjligt delvis via livsvärldsteoriernas ofta ganska så konkreta karaktär. I en öppen dialektik sammanvävs processer av att låta fenomenet tala ut ifrån sig självt, till att växelvis låta det studerade fenomenet möta relevant teori för att till exempel fördjupa den existentiella innebörden. Det har visat sig konstruktivt att använda sig av både förståelse och förklaring, i enlighet med Ricoeur (1993) för att komma vidare i tolkningen. Den här beskrivningen har vissa likheter med hur Alvesson och Sköldberg (2008) beskriver tolkningsprocessen: ”Uttryckt på annat sätt behövs det en upprepad process av pendling eller altermning mellan (empiriladdad) teori och (teoriladdad) empiri” (s. 61). Det vi har beskrivit har därvid visst gemensamt med de nämnda författarna. Dock skiljer det sig också markant i det att resonemanget appliceras och fördjupas i relation till livsvärldsfenomenologi, hermeneutik och existens. Noteras bör att det här tillvägagångssättet också kräver viss insatthet i relevant teori för att kunna tillämpas.

För att sammanfatta kan abduktion i betydelsen av att sammanlänka teoretiska utgångspunkter med levt liv sägas vara särskilt tydligt initialt i forskningsprocessen då valt fenomen ges en teoretisk inramning, därefter när forskaren närmar sig fältet där det teoretiska finns med som en grund för seendet och studerandet (jfr figur-grund), samt slutligt i det mer uttalade

hermeneutiska tolkningsarbetet som består av ett kontinuerligt sammanflätande av empiriskt material med teori och begrepp. Abduktion definieras i linje med det som framkommit i den här analysen som en sammanflätad tolkningsprocess, där levd liv och teori om livsvärlden integreras och sammanflätas i forskningsprocessen. Syftet är att få fatt i det som ännu inte bringats till uttryck, gestalta detta och ge det en språklig och teoretiskt förankrad bestämning.

Vikten av levd erfarenhet bör beaktas som av största vikt, där vi genom narrativ ges möjlighet att ta del av erfandet kring att formas till lärare i deltagarnas livsvärld. Utan den informationen står teorin på egen hand utan att sammanflätas med något empiriskt material kring livsvärlden. En sådan sammanflätning ger möjlighet till den tolkning vi här visar som exempel för en abduktiv metod och som vi benämner *det sammanflätade seendet*. Med abduktionsprocessen blir detta möjligt.

I pedagogisk forskning och/eller livsvärldsfenomenologisk forskning har påfallande lite forskningsspår visats i sökmotorerna. Några disparata exempel har dock givits ovan, men utan tydlig anknytning till abduktiva processer. I mötet mellan det induktiva och det deduktiva i föreliggande exempel kan en sådan strimma i tolkningen falla ut och synliggöra resultat som samtidigt överraskar. I Vikner Stafbergs avhandling noteras detta:

... det främsta bidraget är kanske de berättelser som här har delats med mig, berättelser som skulle handla om att studera och om första tiden som lärare, vilka kom att innehålla flera existentiella dimensioner som jag inte hade kunnat föreställa mig. (Vikner Stafberg, 2017, s. 224).

Med hjälp av en livsvärldsansats ser vi att det även är möjligt att arbeta utifrån ett mer integrerat livsvärldsfenomenologiskt sammanflätat seende i den pedagogiska empiriska forskningspraktiken, något som vi avslutningsvis vill lyfta fram. Forskaren har, så att säga, integrerat den valda livsvärldsteorin i sin kropp så att den blir en del av ett seende med vilket hon betraktar världen, jämförbart med hur Bengtsson (2015) beskriver hur lärare undan för undan integrerar en teori i sin egen kropp. I det här avslutande steget ser vi även att det är fullt möjligt att utveckla nya ord eller begrepp som utgör en sammanlänkning eller sammanflätning mellan teori och studerad praktik. Det finns ibland en svårighet att benämna och tala om det existentiella, inte minst i skolan. Via det abduktiva tillvägagångssättet kan fenomen beskrivas och ges uttryck och benämnas via både befintligt språkbruk och nya begrepp. Detta skulle kunna vara det mest nyskapande i resonemanget.

När det gäller att belysa problem inom den pedagogiska praktiken menar Bengtsson: "if we want to understand educational situations, we have to understand them in their lived and worldly context as this is where they have their meaning" (2013, s. 8). Livsvärldsansatsen blir därmed ett väsentligt bi-

drag till pedagogisk forskning relaterat till en mängd olika problem, vilka kan utgöra egna substantiella bidrag och/eller komplettera andra forskningsriktningar. Det sätt som vi tydliggjort de abduktiva inslagen i forskningsprocessen skulle kunna användas även inom annan pedagogisk forskning, kanske med en annan teoretisk grund. Livsvärldsteori erbjuder dock en unik möjlighet att studera förändringsprocesser i pedagogiska praktiker, inte minst till följd av dess följsamhet och öppenhet inför olika livsvillkor. Genom att vända sig till personer som själva genomgår och erfar en förändring blir den också synlig i all sin kroppslighet och socialitet. Just genom människans förbundenhet med en värld och existens medges förändringar att träda fram. Dessa kan som i exemplen ovan visa hur världen kan framträda både som något överraskande och positivt, men också i motsatsen. Abduktion i pedagogisk forskning med livsvärldslig grund kan härigenom bli ett konstruktivt sätt att studera pedagogisk förändring. Vi menar att det abduktiva bidraget också tillför något nytt just genom den systematiska sammanflätningen av livsvärldsteori och empiriskt material i tolkningsprocessen.

Slutligt kan betonas att den abduktiva livsvärldsanalysen är en god utgångspunkt för gedigen pedagogisk teoriutveckling på livsvärldslig grund. Den visar i denna text överraskande och kunskapsmässigt nya resultat.

NOTER

¹ Det valda exemplet är hämtat från Vikner Stafbergs (2017) doktorsavhandling, där det vidareutvecklats inom ramen för ett abduktivt arbetssätt.

² Att *någon* alltid är riktad mot *något* är grunden i själva intentionalitetsteorin.

³ Regional ontologi används här i den betydelse som Bengtsson (2005, s. 36) lägger i begreppet med hänvisning till den specifika verklighet som ska studeras, och inte i enlighet med Husserls användning av begreppet.

REFERENSER

- Alvesson, Mats, & Sköldberg, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Bengtsson, Jan (1993). *Sammanflätningar. Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi*. Daidalos.

- Bengtsson, Jan (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (2:a omarbetade upplagan, s. 9–58). Studentlitteratur.
- Bengtsson, Jan (2007). Den bildade kroppen. *Pedagogiska magasinet*, (2).
- Bengtsson, Jan (2013). With the lifeworld as ground. A research approach for empirical research in education: the Gothenburg tradition. *The Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 13, Special Edition September, 1–18.
<https://doi.org/10.2989/IPJP.2013.13.2.4.1178>
- Bengtsson, Jan (2015). Kunskap och kropp i skolan. I J. Bengtsson & I. C. Berndtsson (Red.), *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv* (s. 15–34). Gleerups.
- Bengtsson, Jan, & Berndtsson, Inger (2015). Elevers och lärares lärande i skolan – livsvärldsliga grunder. I J. Bengtsson, & I. C. Berndtsson (Red.), *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv* (s. 15–34). Gleerups.
- Berndtsson, Inger (2001). *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet* (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 159). [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Gothenburg University Publications Electronic Archive. <http://hdl.handle.net/2077/15271>
- Berndtsson, Inger (2016). Researching equity and inequity: The voices of marginalised people. I D. Beach, & A. Dyson (Red.), *Equity in cold climates, in Sweden and England* (s. 80–94). The Tufnell Press.
- Berndtsson, Inger, Claesson, Silwa, Friberg, Febe, & Öhlén, Joakim (2007). Issues about thinking phenomenologically while doing phenomenology. *Journal of Phenomenological Psychology*, 38, 256–277.
<https://doi.org/10.1163/156916207X234293>
- Berndtsson, Inger. C., Lilja, Annika, & Rinne, Ilona (Red.). (2019). *Fenomenologiska sammanflätningar*. Daidalos.
- Clandinin, D. Jean, & Connelly, F. Michael (1996). Teachers' professional knowledge landscapes: teacher stories—stories of teachers—school stories—stories of schools. *Educational Researcher*, 25(3), 24–30. <https://doi.org/10.2307/1176665>
- Clandinin, D. Jean, & Connelly, F. Michael (1998). Stories to live by: Narrative understandings of school reform. *Curriculum Inquiry*, 28(2), 149–164.
<https://www.jstor.org/stable/1180132>
- El Khachab, Chihab (2013). The logical goodness of abduction in C. S. Peirce's thought. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 49(2), 157–177.
<https://www.jstor.org/stable/10.2979/trancharpeirsoc.49.2.157>
- Farrell, Emma (2020). Researching lived experience in education: misunderstood or missed opportunity? *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1–8.
<https://doi.org/10.1177/1609406920942066>

- Feil, Sebastian, & Olteanu, Alin (2018). Abduction, hermeneutics, and the interpretation of interpretations. *Human Arenas*, 1, 206–222. <https://doi.org/10.1007/s42087-018-0013-y>
- Gadamer, Hans-Georg (1989). *Truth and method*. Continuum.
- Giorgi, Amedeo (2021). The necessity of the epoché and reduction for a Husserlian phenomenological science of psychology. *Journal of Phenomenological Psychology*, 52, 1–35. <https://doi.org/10.1163/15691624-12341382>
- Gustavsson, Anders (2000). *Tolkning och tolkningsteori 1. Introduktion* (Texter om forskningsmetod, nr. 3). Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Hautaniemi, Bozena (2004). *Känslornas betydelse i funktionshindrade barns livsvärld* [Doktorsavhandling, nr 124, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet].
- Heidegger, Martin (2013). *Vara och tid*. Daidalos.
- Husserl, Edmund (2000). *Logiska undersökningar* (andra bandet). Thales.
- Johansson, Eva (1999). *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan* (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 141) [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Gothenburg University Publications Electronic Archive. <http://hdl.handle.net/2077/11989>
- Johansson, Rolf (2000). Om abduktion, intuition och syntes. *Nordisk arkitekturforskning*, (3), 13–19.
- Karlsson, Gunnar (1995). *Psychological qualitative research from a phenomenological perspective*. Almqvist & Wiksell International.
- Kristensson Uggla, Bengt (2004). Tolkningens metamorfoser i hermeneutikens tidsålder. I S. Selander & P-J. Ödman (Red.), *Text och existens. Hermeneutik möter samhällsvetenskap* (s. 23–42). Daidalos.
- Leder, Drew (1990). *The absent body*. The University of Chicago Press.
- Lilja, Annika (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 338). [Doktorsavhandling Göteborgs universitet]. Gothenburg University Publications Electronic. <http://hdl.handle.net/2077/32806>
- Lübcke, Poul (Red.). (1988). *Filosoflexikonet. Filosofer och filosofiska begrepp från A till Ö*. Forum.
- van Manen, Max (2016). *Phenomenology of practice. Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Routledge.
- Merleau-Ponty, Maurice (1999). *Kroppens fenomenologi*. Daidalos.
- Merleau-Ponty, Maurice (2004). *Lortall till filosofin. Essäer i urval*. Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Merleau-Ponty, Maurice (2012). *Phenomenology of perception*. Routledge.

- Palmer, Richard, E. (1969). *Hermeneutics*. Northwestern University Press.
- Peirce, Charles, S. (2020). *Pragmatism och kosmologi: valda uppsatser*. Daidalos.
- Polkinghorne, Donald, E. (1996). Narrative knowing and the study of lives. I J. E. Birren, (Red.), *Aging and biography: explorations in adult development* (s. 77–99). Springer.
- Ricoeur, Paul (1993). *Från text till handling*. Symposion.
- Ruin, Hans (2020). *Reduktion och reflektion. En inledning till Husserls fenomenologi* (Södertörn Philosophical Studies, 26). Södertörns högskola.
- Schütz, Alfred (1999). *Den sociala världens fenomenologi*. Daidalos.
- Spinelli, Ernesto (2005). *The interpreted world: an introduction to phenomenological psychology* (andra uppl.). SAGE.
- Vikner Stafberg, Monica (2017). *Om lärarblivande. En livsvärldsfenomenologisk studie om bildningsgångar in i läraryrket* (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 404). [Doktorsavhandling Göteborgs universitet]. Gothenburg University Publications Electronic Archive. <http://hdl.handle.net/2077/53583>
- Zahavi, Dan (2019). Getting it quite wrong: van Manen and Smith on phenomenology. *Qualitative Health Research*, 29(6), 900–907. <https://doi.org/10.1177/1049732318817547>
- Ödman, Per-Johan (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Norstedts.

Påtagligt rörligt – om abduktiva tankerörelser i pedagogisk forskning

Jutta Balldin
Malmö universitet

ABSTRACT

Abduktionens successiva, öppna hållning är inte självklart kompatibel med på förhand teoretiskt avgränsade och målstyrda forskningsprojekt, men kan verka inom dessa för teoretiskt och metodologiskt nytänkande. Ambitionen med den här artikeln är att beskriva abduktion och argumentera för dess plats i samhällsvetenskaplig forskning med stöd i Charles Sanders Peirces idé om kunskap som ett socialt och kontinuerligt element. Artikeln utgår från Peirces treställiga tanke-lära och den kontinuerliga rörelsen mellan känsla och idé för att särskilt betona känslans betydelse för människans lärande. Hennes förmåga att uppmärksamma förnimmelser av betydelse för ny kunskapsbildning knyter Peirces tankelogik till abduktion och forskarens sensitiva uppmärksamhet på omvärldens fenomen. Några för abduktionen specifika kännetecken, såsom uppmärksammandet av det märkliga, frågans successiva uppkomst, och den lekfulla spekulativen, beskrivs för att sedan iscensättas och exemplifieras i ett forskningsexempel. Den lekfulla och öppna hållningen till trots visar exemplet att abduktion öppnar upp för grundade riktningar och hypoteser. Med stora rörelser prövas generella begrepp för sin kapacitet att belysa kvaliteter av betydelse för barns sociala och påtagligt rörliga kunskapsbildning. Tillsammans bildar begreppen grund för förklaringar eller möjliga abduktioner om pedagogiska tillfällen.

INLEDNING

Abduktion kräver enligt pedagogen Birgitta Qvarsell (1994, 1996) en tanke-mässigt stor rörlighet. För att kunna abducera, i ordets mening *dra fram* något från dess självklara sammanhang och föreslå dess betydelse, krävs öppna och

inte helt planlagda rörelser. Själva utdragandet kan komma plötsligt, som en blix, men föregås av ibland både långa och vidsträckta tankevandringar genom ett svårgenomträngligt landskap utan vare sig upptrampade stigar eller skyltning mot olika mål. Denna illustration understryker abduktionens nödvändiga rörlighet, vilket sammanfaller med den här artikelns poäng och samtidiga uppmuntran till större öppenhet för successiv och prövande pedagogisk forskning. Den stora rörlighet som abduktion förespråkar ges sällan utrymme i seniora forskningsprojekt eller i grundutbildningens uppsatser, och abduktion beskrivs här istället företräda en dialektisk handling mellan teori och praktik. Det är inte en felaktig beskrivning men en begränsad beskrivning av abduktion som forskning och inställning. Med denna artikel vill jag argumentera för att forskning kan verka för upptäckande av nya relationer inom en på förhand utstakad plan. Det ligger också i linje med hur abduktionens upphovsman, den amerikanske filosofen Charles Sanders Peirce, resonerar om hur en lekfull och prövande forskningsprocess på sikt kan radera de blockeringar som står i vägen för ny kunskap.

Jag resonerar i denna artikel om kunskapsbildning som en i grunden känslöstörd aktivitet, vars kontinuerliga rörelse och förändring bildar grund för en forskning som både är öppen och samtidigt uppmärksam på det som framstår betydelsefullt och rimligt. I ett pedagogiskt sammanhang verkar abduktion på så sätt för ett synliggörande av kunskapsbildningens variationer och förändring, och i den pedagogiska forskningen för notering av det eller de kvaliteter och relationer som ger upphov till ny kunskap.

Peirce var influerad av sin tids stora frågor och vetenskapliga genombrott, men utvecklade en egen och originell kunskapslogik som utmanade bland annat Newtons idé om alltings mekaniska och rationella slutledning, Euklides geometri och tanken om det slutna rummet, och i linje härmed också, den dualism som bland annat Descartes filosofi gett upphov till (Mounce, 1997; Bertilsson & Voetman Christiansen, 1990; Cooke, 2006). Peirce strävar på så sätt motströms, men längs med en religiös och givet Darwin övertygelse om ett sammanhängande, och genom evolutionslika processer successivt reglerande, universum (Cooke, 2018). Peirces hoppfulla inställning till människans tankemässiga förmåga att röra sig bortom det hon redan vet, och att genom kritiska men gentemot naturen följsamma tankevändningar så småningom nå bättre vetande, kan te sig mer angelägen än någonsin.

Artikeln tar avstamp i en beskrivning av Peirces kunskapslogik, och särskilt tankens triadiska och kontinuerliga rörelse mellan förmimelse, reaktion och generalisering. Känslan som ett första och eget element i människans tankeprocess begränsas av tendensen att begreppsliiggöra och generalisera, men innefattar samtidigt själva möjligheten att upptäcka och lära nytt om världen. Med inspiration av den amerikanska filosofen Elizabeth F. Cookes läsning av Peirces texter och framför allt den dubbelhet (snarare än motsättning) som hon menar präglar hans idéer om abduktiv attityd och slutledning resonerar

jag om abduktion som kunskapsbildning och forskning. Jag beskriver hur Peirces världsbild och tankelogik har en direkt koppling till hans idé om forskningsprocessen, exempelvis genom den lekfulla hållningen, frågans successiva uppkomst och en prövande och rörlig spekulat. I artikelns tredje och sista del beskriver jag med utgångspunkt i egen forskning hur den abduktiva inställningen bidrar till en upptäckande och sensitiv spekulat om i detta fall några barns kunskapsbildning under en gemensam bussresa.

Peirces egna texter återfinns i ett flertal olika samlingar och antologier. Jag hänvisar här till tre av hans tidigare texter. 'Att fixera tro' (ursprungligen 'The Fixation of Belief') från 1877 är översatt och publicerad i Margareta Bertilsson och Peder Voetmann Christiansens *Pragmatism och kosmologi* från 1990, förkortad Pok i löpande referens. 'The Arcitecture of Theories' från 1891 och 'The Law of Mind' från 1892 återfinns i Nathan Houser och Christian Klousels samling *The Essential Peirce, Selected Philosophical Writings, volume 1 (1867-1893)* från 1992. Denna samling förkortas EP i löpande referenser.

KÄNSLANS BETYDELSE FÖR TANKENS GÅNG

Det är länge sedan jag sist såg en kardinal i sin dräkt; och mitt minne av dess färg har blivit starkt nedtonad. Färgen själv däremot, minns jag inte som dunkel. Jag ser ingen anledning att kalla den dunkelt röd. Alltså, dess inneboende kvalitet har inte förändrats nämnvärt; men en mer djupgående observation skulle visa en viss reduktion även gällande denna. Det tredje elementet, å andra sidan, har förstärkts. I den mån jag kan minnas, framstår det för mig som om de kardinaler jag brukade se bar dräkter mer röda än cinnober, och starkt lysande. Detta trots att jag vet att färgen som vanligtvis kallas just kardinalröd går mer åt karmosin än cinnober och inte är särskilt lysande, och den ursprungliga idén framkallar fler andra nyanser, men hävdar sig själv så svagt, att jag inte längre är kapabel att isolera den. (Peirce, 1892, EP, s. 325, min översättning)

Peirces reflektion återfinns i texten 'The Law of Mind' från 1892 och den illustrerar hur minnet av en röd kvalitet som, trots att den är svår att återkalla i sin ursprungliga lyster, dröjer sig kvar som en påminnelse om någonting meningsfullt. Den kvardröjande känslan av något viktigt sätter fingret på en central poäng i Peirces kunskapsteori och också i den här artikeln, nämligen att känslan är avgörande för tankens uppmärksammande av fenomen och därmed för det som väcker tvivel och som driver oss att tänka vidare, med förhoppningen att kunna vända tvivel till tro. Den kvardröjande känslan av något viktigt kan på så sätt vara en potentiell startpunkt för bildandet av ny kunskap. Peirces reflektion återger också tankens känslighet för det som inte riktigt stämmer, såsom när ett ord inte riktigt tycks ringa in hur det känns, eller att idén om något inte tycks motsvara dess estetiska eller naturgivna

betydelse. Reflektionen framstår uppseendeväckande men speglar i själva verket en högst vardaglig mänsklig erfarenhet. Med andra ord funderar vi ofta i just dessa banor, även om de kvaliteter vi identifierar varierar, och vi sällan går vidare med den undran som uppstår. Vi tänker inte heller så ofta på varför vi tänker som vi gör. Peirce menar att det är svårt att i praktiken särskilja den ena tankerörelsen från den andra eller förklara varför de uppstår och hur de hänger ihop. I texten från 1892 erbjuder han en förklaring genom att beskriva tankens rörelse genom tre element. Dessa tre är 1, förmimmelsen av något kvalitativt, 2, reaktionen som uppstår i mötet mellan förmimmelsen och andra känslor eller idéer, och 3, riktningen mot generalisering och bildandet av en generell idé. Tillsammans utgör elementen en triadisk och kontinuerlig rörelse.

I texten 'The Architecture of Theories' från 1891 beskriver Peirce mer ingående vad han menar med känsla och hur den just sätter igång tanken. Känslan, eller förmimmelsen av något kvalitativt utgör en så kallad *förstabet*. Den karaktäriseras enligt Peirce av ett tillstånd med en egen, oberoende kvalitet, såsom röd, blå, hård eller mjuk. I reflektionen ovan beskrivs det röda framträda med en egen lyster och styrka. Den bleknar sedan jämte tankens rörelse mot generalisering och tredjehet, men som kvalitet ändras den däremot inte (nämnvärt). Känslan kan uppfylla oss på ett ögonblick men har en begränsad utsträckning eftersom den med tankens rörelse dras i riktning mot andra känslor, för att sedan i mötet med något annat reagera och förändras. Känslan sprids på detta sätt till andra närliggande känslor varpå det uppstår relationer som i sin tur kan förstärka eller väcka nya känslor, eller resultera i att likasinnade känslor uppgår i varandra (Peirce, 1891). Känslan fyller oss alltså på ett ögonblick, men uppstår inte i utan mellan oss och omvärlden. Den framträder som en konsekvens av vår rörelse med omvärlden och andra människor (Cooke, 2006), vilket Peirces möte med kardinalen eller kanske mer specifikt hans röda dräkt återger. Känslan av rött framträder som ett svar på i detta fall Peirces uppmärksamhet på omvärlden.

Förändringen av känslans form ger upphov till en reaktion eller sinnesrörelse som Peirce benämner *andrabet*. "Antag (...)" skriver Peirce (1891),

(...) att jag är helt uppfylld av en blå känsla, som plötsligt förbyts i en känsla av rött; det skulle, i samma sekund som det sker, ge upphov till en reaktion eller chock över att mitt blå liv förvandlats till rött.

(EP, s. 291, min översättning)

Förändringen går alltså inte obemärkt förbi, snarare reagerar vårt sinne på känslans förändring från blått till rött, eller från något än mer diffust såsom en nyans till en annan, eller en förändring i intensitet. Det är i detta reagerande element som följderna av känslans spridning blir märkbara, och vi kan i likhet med Peirce ovan uppleva att en kvalitet successivt fördunklats till förmån för

en mer påträngande idé, såsom i detta fall kardinalröd. Tankerörelsen kan därmed sägas följa en primär riktning, och det är den mot generalisering. Händelseutvecklingen är inte spontan utan följer en enligt Peirce tankens lag.

Genom det element som Peirce benämner *tredjehet* övergår eller översätts känslan till ett generellt begrepp eller tecken, en form av allmänförståelse som Bertilsson och Voetmann Christiansen (1990) skriver. Tredjehet är en dimension i vilken generella idéer upprättas och reproduceras genom vanehandlingar, och utgör därmed ett avsevärt annorlunda element jämfört med både känslor och reaktioner (Peirce, 1892). I tredjehet återfinns exempelvis färgerna kardinalröd, karmosin och cinnober, och som vi kan framkalla i vårt medvetande utifrån gemensamma idéer om dess nyans, dess närhet till andra nyanser såsom scharlakansröd eller blårröd respektive röd-orange, eller/och till associerande idéer om religiösa dräkter, kulturella ceremonier, sociala hierarkier, eller/och politiska riktningar. Idéer sprids sinsemellan för att vinna erkännande men utmanas av andra idéer för att successivt förändras eller förlora inflytande. Peirces reflektion är isolerad i tid och till plats, men också ett uttryck för en subjektivt och socialt präglad uppfattning av omvärlden, vilket innebär att du och jag antagligen inte hade reagerat på samma sätt i mötet med kardinalen, och därmed kanske inte uppmärksammat händelsen som något uppseendeväckande. Den som observerar världen gör det alltid från ett perspektiv, präglad av tidigare kunskaper, erfarenheter och ideal (Mounce, 1997). Kunskapsbildning är ur den aspekten alltid riktad, den är relativ i förhållande till vem, eller vilka kunskaper, normer och idéer som påverkar vad som uppfattas betydelsefullt att tänka vidare om. Det betyder att med Peirces kunskapslogik kan kunskap aldrig vara absolut eller säker. Det betyder också att vår uppfattning av omvärlden är aktiv i den bemärkelse att den som uppfattar något inte bara uppfattar det som hon eller han kan se, men också det som personen aktivt söker och vill eller önskar uppfatta. Därav följer att människor med olika motiv uppfattar olika saker (Mounce, 1997).

TANKENS KÄNSLA FÖR FEL OCH RIMLIGHET

Tid, skriver Peirce (1892), är i sin ursprungliga form inget annat än förändring och kan därmed inte existera utan något som just genomgår förändring. Tid är på så sätt central för människans tillblivelse i en värld som också den successivt förändras. Med tid uppstår ständigt nya relationer och därmed reaktioner på brott mellan känsla och idé. Som jag beskriver i stycket ovan är detta något som vi med medvetandet uppmärksammar och kan illustreras med Peirces egen reflektion ovan. Han skriver att ”de kardinaler jag brukade se bar dräkter mer röda än cinnober, och starkt lysande. Och detta trots att jag vet att färgen som vanligtvis kallas just kardinalröd går mer åt karmosin än cinnober och är inte särskilt lysande” (EP, s. 325). Vi är med andra ord medvetna om att vi benämner och begriper den sociala verkligheten på ett

sätt som inte självklart stämmer överens med vad vi uppfattar. Vi är enligt Peirce (1892) medvetna om att relationen mellan känslor bestäms av en generell regel. Insikten är svindlande, och ibland så besvärande att vi helt enkelt försöker tänka bort detta brott, kanske med argumentet att det inte är någon större mening att tänka på det som vi ändå inte riktigt kan begripa, eller att vi har tillräckligt bra förklaringsmodeller. Och den tankehandlingen är vi också medvetna om. Den här tankens uppmärksamhet på fel benämnde Peirce fallibilism och beskrivs av Cooke (2006) som en avgörande del av Peirces kunskapslogik, och också för abduktion som forskning. Fallibilism skriver Cooke är inställningen att våra aktuella kunskaper kan vara felaktiga och att vi därmed behöver ställa in oss på att de kan behöva revideras. Den fallibla inställningen förstärker därmed kunskapens tillfälliga och pågående form.

Kunskap kan enligt Peirce förstås som en myr, vars instabila och rörliga grund ständigt måste prövas i tanken, men också med kroppen (Mounce, 1997). Vi kan inte med tankens hjälp veta om myren håller för nästa steg, vi måste känna efter, trycka ner foten försiktigt i olika riktningar, för att veta säkert om vi kan gå vidare. Konkreta erfarenheter är en grogrund för att bilda kunskap och också pröva dess rimlighet. Det som vi erfar med kroppen upplevs mer stabilt och säkert, varmed teorier kan utmana och förändra, men aldrig helt och hållet ersätta kunskaper som successivt tagit form genom praktik. Mening är av samma anledning knuten till kroppsliga erfarenheter och kan därmed inte formuleras teoretiskt. Omvänt förstår vi meningen med generella begrepp först genom förmågan eller vanan att hantera dessa genom praktisk handling (Ibid.). Kunskaper kan alltså utmanas genom tankens kontinuerliga felsökning men dess förändring har sin grund i konkreta handlingar och känslor för det rimliga.

DEN TRIADISKA TANKERÖRELSENS MÖJLIGHET

Tankens väg genom de tre elementen visar hur människan med utgångspunkt i det hon varseblir och känner rör sig i riktning mot en generell förklaring. Rörelseriktningen är begränsande genom att nyanser sorteras bort till förmån för tredjehetens avgränsande och särskiljande idébildning. Peirce (1892) skriver exempelvis att av känslor återstår idag endast några få sporadiska känslotyper, såsom ljud, färger, dofter, värme, vilka dessutom fränkopplats från varandra genom en särskiljande princip. Riktningen mot tredjehet och generalisering begränsar alltså möjliga kunskaper, och känslor, men ska enligt Peirce inte förstås som att människans tankerörelse därmed är tvingande eller att hon skulle vara fångad av tecknens allmängiltighet (Cooke, 2006).

Den triadiska tankeprocessens generaliserande rörelse innebär en begränsning, men förnimmelser (förstahet) och fallibilism (andrahet) motverkar samtidigt en absolut syn på kunskap. Den triadiska rörelsen utmanar tankens ten-

dens att vilja särskilja och skapa dyader, exempelvis mellan känsla och idé, eller människa och natur. Med införandet av ett tredje, reagerande element (andrahet) tillför Peirce en dimension till kunskapsbildning som möjliggör förståelse bortom dyader, bland annat genom att företräda själva reaktionen på fallibla relationer mellan fenomen i omvärlden (Cooke, 2006).

Som en följd av människans uppmärksamma och rörliga medvetande äger hon en inneboende förmåga att kontinuerligt och i en följsam rörelse med omvärlden utmana och spekulera bortom dyader mellan känsla och idé. Känslans påtaglighet och människans uppmärksamhet på dess kvaliteter spelar en avgörande roll för hennes vidare spekulationer och nya kunskaper. Återigen, det är känslan som sätter igång tankens rörelse, men känslan är också ett element som i sig rymmer möjligheter att förstå världen. Den första förnimmel- sen av en idé är en levande känsla, vilken i sin omedelbara här-och-nu form är gränslös och därmed innefattar en variation av möjliga tolkningar (Cooke, 2006). Förstahet kan på så sätt förstås som en dimension bortom det vi vet, och som ett uttryck för en sanning (om naturen, världen, eller Gud) som vi har tillgång till, men som vi genom tendensen att generalisera tenderar att skjuta framför oss.

Tankens rörelse kan med denna beskrivning förstås vara begränsande och möjliggörande på en och samma gång. Och det tycks falla tillbaka på människans öppenhet inför förnimmelser om kvaliteter, och hennes vilja att spekulera vidare om det upplevt felbara eller förunderliga, om ny kunskap ska kunna bildas. Att alltså ta sig an det som Peirce kallar abduktion.

ABDUKTION OCH SYNEKISM

Jag ska i detta stycke visa hur ovanstående beskrivning av kunskapsbildningens kontinuerliga rörelse är förbunden med Peirces idé om synekism, eller tanken att människans och naturens rörelser kontinuerligt utmanar och reglerar varandra inom ett sammanhängande helt. Synekism är direkt knuten till den treställiga tankerörelsen och vidare till abduktionens logik och process. Genom förstahetens element är människan länkad till sanningen om naturen varmed hennes öppenhet inför förstahetens förnimmelser kan relateras till hennes möjlighet att förstå mer om sin omvärld, men också sig själv. Som jag beskriver ovan bidrar dock tankerörelsens riktning mot generalisering till en form av begränsning som distanserar människan från (vetskap om) naturen. Eftersom människans kunskapsbildning är medierad och präglad av de tecken som representerar världen har hon inte genom sin kunskap direkt tillgång till sanningen, men är hänvisad till gissningar eller abduktioner som bara tillfälligt kan förklara omvärldens fenomen och relationer (Cooke, 2006, 2018).

Människans kunskapsbildning är präglad av tillfällighet och förändring, och det är dels en konsekvens av hennes delaktighet i världen, och dels hennes begreppsbildning. Hoppet om att slutligen nå sanningen driver henne mot

ständigt nya abductioner eller bättre gissningar. Bellucci (2018) skriver att det faktum att så många av våra abductioner faktiskt verkar kunna förklara världen stärker bilden av att värld och tanke är synkroniserade, även om inte detta kan bevisas med en hypotes. Hypoteser kan däremot föreslå hur eller i vilken riktning vi genom fortsatt forskning kan bilda fördjupade eller vidare kunskaper. I vår strävan efter ny kunskap måste vi alltså förlita oss på och handla som om världen och tanken är delar av en sammanhängande berättelse, och att vi genom abduktiv forskning kan spekulera oss fram till rimliga gissningar om omvärldens fenomen.

Cooke (2018) beskriver hur den abduktiva forskningen följer samma principer som den triadiska tankerörelsen, vilket innebär att abduction tar avstamp i förnimmelsen av en kvalitet som ger upphov till en reaktion. Reaktionen väcker i sin tur nyfikenhet eller undran och driver tanken vidare mot en möjlig hypotes. Som jag beskriver ovan är denna tankerörelse allmängiltig och för att tanken ska leda till ny kunskap eller forskning krävs en inställning till reaktionen som värd att undersöka, och en tro på att andra kunskaper är möjliga. Det första steget i en abduktiv forskningsprocess innebär att forskaren öppnar upp sig för och passivt tar emot förnimmelser. Detta steg är besläktat med kategorin förstahet och känslans spontanitet. Det andra steget innebär att forskaren noterar märkliga eller överraskande fenomen, vilket är förknippat med kategorin andrahets och reaktion. Det tredje steget innebär en kreativ formulering av hypoteser som förklarar märkliga fenomen, och är besläktad med tredjehet eller generalisering.

För att abduction ska komma till stånd, eller slå ner som en blix, måste forskaren vara beredd på att slå tankemässiga kullerbyttor, tänka stort och söka sig fram utan ambitioner om slutgiltiga svar. Nedan beskriver jag med hjälp av Cooke (2006, 2018) hur detta mer specifikt kan göras genom att beskriva några av den abduktiva forskningens karaktäristiska drag, och hur dessa trots sin gemensamt prövande och öppna form ges riktning inom ramen för Peirces kunskapslogik.

Tankelek med riktning

Peirce återkom i sina texter till betydelsen av ett fritt och kreativt spekulerande inom filosofi och vetenskap (Cooke, 2018). Det är en inställning som kommit att bli förknippad med abduction och har sin grund i tanken om människans kunskapsbildning som villkorad av hennes egen generaliserande tankegång. I likhet med de grekiska musernas uppdrag att inspirera till imaginära och kreativa tankevägar för vetenskapens och konstens framgång måste den abduktiva forskaren kunna försätta sig i ett lekfullt, i betydelsen kreativt och öppet tillstånd, och låta sig överraskas bortom vanor och kunskaper. En lekfull attityd innebär att forskaren öppnar upp sitt sinne för att på ett kreativt sätt ställa in sig på att beakta de mest vanliga och vardagliga händelser på nytt.

Och ibland när vi gör det, skriver Cooke (2018), kan vanliga skeenden plötsligt framstå som överraskande eller/och förunderliga.

Den lekfulla hållningen är inte oemotsagd i en nutida vetenskaplig kontext, och riskerar att avfärdas som både riktninglös och svårmanövrerad. Cooke (2018) besvarar denna kritik och menar att den lekfulla hållningen varken är utan riktning eller mål, eftersom kreativa handlingar förutsätter både erfarenheter, övertygelser och förväntningar. Den lekfulla hållningen har trots sin obestämda hållning ett rationellt drag som bygger på forskarens normativa uppmärksamhet. Normer och ideal är medvetet valda och påverkar vilka kvaliteter vi förnimmer och vilka felbara relationer vi därmed uppmärksammar. Det betyder alltså att forskarens lekfulla hållning aldrig är helt och hållet utan riktning eller mål. Trots en öppen attityd är vi med nödvändighet påverkade av generella idéer och erfarenheter som successivt formar vår förståelse av omvärlden, och därmed vad vi reagerar på som felbart eller förunderligt. Vi kan med andra ord inte förhålla oss lekfulla utan erfarenheter, ideal och förväntningar redan på plats. Även om vi kan trycka undan ett direkt syfte (Cooke, 2018).

Frågans successiva uppkomst

Forskarens reaktion på det som hon eller han uppfattar vara felbart eller förunderligt kan relateras till andrahetens reaktionära element och uppmärksamheten på fallibla relationer mellan känsla och idé (Cooke, 2018). Reaktionen ger vidare upphov till en mänsklig drivkraft att reda ut och förklara det som väcker undran och tvivel. Peirce uttrycker det som att vi drivs från en upplevelse av tvivel mot att (återigen) kunna tro. Reaktionen på det felbara och upplevelsen av tvivel som själva startpunkten för forskning understryker samtidigt det faktum att dess fråga måste formuleras efterhand och på basis av erfarenheter. I uppsatsen 'Att fixera tro' från 1877 skriver Peirce:

Vissa filosofer har haft för sig, att man för att kunna sätta igång en undersökning först måste uttala en fråga antingen muntligt eller genom att skriva ner den på papper, och de har rent av rätt oss att börja våra studier med att ifrågasätta allting! Men blotta handlingen att formulera ett påstående i frågande form stimulerar inte vår tanke att kämpa för att uppnå tro. Det måste finnas ett verkligt och levande tvivel; det förutan är all diskussion förgäves. (Pok, s. 68)

Den abduktiva frågan kan alltså inte formuleras på basis av påståenden, men måste uppstå som en reaktion på ett reellt möte med omvärlden. Det betyder däremot inte att den abduktiva frågan är omöjlig att förutse, och anledningen till det är återigen forskarens perspektiv och ideal. Som Cooke (2018) skriver skulle vi inte bli överraskade av en simmande kamel om vi saknade kunskaper och/eller intresse för kameler. Faktum är att vi trots kunskaper om kameler

kanske ignorerar denna händelse ändå, eftersom vi helt enkelt inte bryr oss om kameler. Det vi tror på och bryr oss om konstituerar våra förväntningar på omvärlden, och påverkar vad vi uppfattar och uppmärksammar som överraskande eller förunderligt. Omvänt gäller att om vi saknar intresse för eller förväntningar på omvärldens rörelser, går vi också miste om potentiellt överraskande fenomen, och utan reaktioner väcks inte heller tanken på nya eller andra sätt att förstå.

Forskarens ideal påverkar med andra ord frågan, och med tanke på dess centrala plats i tankerörelsen också hela den abduktiva processen, från en första reaktion till själva formuleringen av en hypotes.

Spekulationens känslighet

Den abduktiva frågan karaktäriseras av att den är möjlig att besvara på ett rimligt, om än varken definitivt eller allmängiltigt, sätt (Cooke, 2006). Frågan är, liksom det möjliga svaret i form av en hypotes, förknippad med en långsiktighet som kan relateras till synen på kunskap och natur i kontinuerlig rörelse. Spekulationen är av samma anledning prövande och lekfull i sitt sökande efter en teori eller generella begrepp som kan beskriva fenomenet på ett tillfälligt tillfredsställande sätt (Cooke, 2018). Qvarsell (1994, 1996) använder begreppet 'känslspröt' för att illustrera den abduktiva forskarens sensitiva och prövande rörelser, och samtidigt understryka forskarens känsla för något särskilt. Känslspröt har förmågan att uppfatta och notera det som uppenbarar sig längs vägen och det som de specifikt uppskattar och aktivt söker. Det innebär att forskaren känner sig fram både innanför och utanför sin egen disciplin och i mer vardagliga kontexter, med målet att hitta eller formulera begrepp som har förmågan att förklara det förunderliga eller upplevt felbara. Som Löfberg (1994, 2004) skriver väljs begrepp i första hand för sin kapacitet att kunna förklara men också bidra till ny kunskap om hur en kvalitet kan förstås och verka. ”De blir inte enbart sådana [begrepp] som blottlägger hur saker och ting fungerar utan också begrepp som utgör ett språk för att identifiera möjligheten i den enskilda praktiken” (Löfberg, 2004, s. 186).

Detta förhållningssätt till teorigenerering kan enligt Bellucci (2018) relateras till synekism eller Peirces idé om ett sammanhängande men successivt reglerande allt. Abduktiv forskning bildar teori genom att pröva och formulera begrepp som på ett rimligt sätt förklarar upplevda reaktioner i praktiken. Den abduktiva forskningens mål är att dra fram hypoteser som kan förklara fenomen, inte med en absolut teori eller ett bergsäkert svar, men med begrepp som tydliggör fenomenet såsom det uppträder här och nu. Hypotesen har ett klagörande snarare än definierande syfte; att visa vad relationer mellan människa och omvärld betyder och hur de reglerar varandra.

I nästa stycke beskriver jag en abduktiv tankerörelse inom ramen för ett på förhand planlagt vetenskapligt projekt. Syftet med beskrivningen är att visa hur abduction kan verka för nya eller andra rörelser inom en forsk-

ningsriktning eller fält, och samtidigt vitalisera den här artikelns olika delar och poänger med ett exempel. Jag hoppas också med beskrivningen kunna understryka abduktionens möjligheter i pedagogisk forskning genom att rikta mina känslspröt mot barnets möjliga kunskapsbildning.

KUNSKAPSBILDNING PÅ BUSSRESA

Med utgångspunkt i ovanstående vill jag i detta sista stycke konkretisera bilden av abduktion genom att beskriva ett eget forskningsexempel. Jag beskriver här hur abduktionens till viss del obestämbara och långsträckta perspektiv kan rymmas inom ramen för ett på förhand planerat forskningsprojekt, och öppnar på så sätt upp för uppmärksammandet av fenomen (och frågor) som kanske inte kan förutses och därmed planeras för. Exemplet belyser vidare hur den enskilda forskarens känslspröt påverkar vad som upplevs, uppmärksammas, begrundas och förklaras.

Den händelse som utgör grund för nedanstående abduktion uppstod under ett fältarbete med den mobila förskolan. En mobil förskola är i vardagligt tal en förskolebuss, vars verksamhet arrangeras genom dagliga bussresor till och från hållplatser för pedagogiska aktiviteter. Jag var tillsammans med en kollega inbjuden att medverka med ett delprojekt i det nationellt finansierade projektet 'Mobility, informal learning and citizenship in mobile preschools'¹. Det innebär att vi i enlighet med projektets riktning deltog i förskolans verksamhet för att observera barns möjligheter att, som det formuleras i projektets syfte, 'navigera, delta i och lära av olika platser i staden'. I rollen som deltagande observatörer är vi uppmärksamma på konkreta skeenden, rutiner och handlingar som kan relateras till dessa specifika möjligheter.

Den aktuella bussen är ursprungligen en vanlig stadsbuss som rekonstruerats för att passa förskolans verksamhet. Det innebär bland annat att säten försetts med barnstolar och att bussen kompletterats med en liten hall, ett pentry och en toalett. På hyllor under taket förvaras små lådor och väskor med barnens personliga tillhörigheter. Mellan sätena på golvet står ytterligare lådor med böcker och leksaker. I fönstren hänger barnteckningar. Utsidan av bussen är färglagd med starka färger i ett lekfullt mönster och förskolans namn pryder med stora bokstäver bussens långsida. På bussens långsida i en vuxens ögonhöjd sitter också små namnlappar med barnens förnamn. Dessa arrangemang bidrar sammantaget till att upprätta bussen som en förskola, i generell mening.

Den mobila förskolans utbildning skiljer sig inte nämnvärt från andra förskolor, men bussplatsen och de dagliga resorna till och från olika destinationer präglar genomförandet av olika aktiviteter, och såklart barnens erfarenheter av omvärlden. Förskolebussen avgår klockan 9 varje morgon, och återkommer på eftermiddagen runt klockan 15, och trots att destinationerna varierar är resorna sällan längre än en halvtimme i vardera riktning. Det finns

alltså en kontinuitet i när och hur länge barnen åker buss varje dag. Dessutom tillbringar barnen tid på bussen före och efter dagens resor. Det är exempelvis på bussen de lämnas och hämtas, äter frukost och mellanmål, leker, läser, samtalar och vilar. Bussen kan därmed ses som en form av hemvist för återkommande handlingar, medan hållplatserna beskrivs erbjuda erfarenheter av betydelse. I samtal med bussens förskollärare är det just hållplatsernas natur och variation som definierar förskolebussen och dess pedagogiska förtjänster. Resorna ges en mindre central roll och verkar snarare ses som nödvändiga passager som bör hållas så korta som möjligt.

Barngruppen ingår i en kontinuerlig förskolegrupp med barn i åldern 3-5 år. Dessa barn åker med bussen på daglig basis men har alltså olika lång erfarenhet av resorna. Genom att åka med bussen och särskilt notera vad barnen gör, både på olika hållplatser men också under bussresorna, ser vi att barnen navigerar säkert mellan förskolans olika platser och aktiviteter. De frågar sällan var bussen kör eller när den är framme. Kanske är det mindre viktigt, eller delvis något de vet av erfarenhet? Efter några åkturer inser vi att bussen ofta kör samma väg ut genom staden. Vi uppmärksammar detta som passagerare, men också genom barnens handlingar och uttryck för igenkänning, exempelvis med kommentarer som 'där brukar jag handla med min pappa' eller 'där är mitt hus'. De visar på olika sätt att de känner igen omgivningen som en del av deras värld. Vi förstår också med tid att resorna är förknippade med vanor och sätt. Ur bussens högtalare strömmar barnmusik och då och då stämmer något eller några barn upp i sång eller gör dansanta rörelser där de sitter. Barnens vanemässiga rörelser med musiken signalerar att det är en del av bussresan. Barnen stämmer ofta in i varandras sång och/eller dansanta gester, vilket kan ses som ett uttryck för att de delar kunskaper, och att kollektiva rörelser är en del av förskolans gester, men troligtvis också för att de upplevs meningsfulla. Samtidiga rörelser verkar leda till skratt, som i sin tur ger upphov till nya lekfulla rörelser, vilka leder till mer skratt och så vidare. Dessa noteringar kan tyckas alldagliga, men de ska visa sig helt centrala för den händelse som sätter igång abduktionen. Noteringarna speglar också vår uppmärksamhet, ett intresse för barnens perspektiv, och en pragmatisk övertygelse. Genom att vi har öppnat upp våra sinnen för det som sker och de kvaliteter som verkar ha betydelse för detsamma noterar vi barnens handlingar som uttryck för något de brukar men också verkar vilja göra.

Barnen är således följsamma gentemot omvärldens och varandras rörelser, men det betyder inte att de åker buss på samma sätt. Tvärtom verkar de svara varierat men vanemässigt på bussens mekaniska rörelser. Vi ser hur barnen, redan innan bussen startat motorn, sätter sig tillrätta i stolen och förbereder sig för 'resa'. När bussen sätts i rörelse uppmärksammar vi en reaktion i barnens kroppar, ibland tydligt såsom genom ett plötsligt sprattlande med ben eller/och armar i luften, och ibland mindre uppenbart genom att luta pannan mot bussfönstret och följa omvärldens rörelse med blicken, eller sjunka till-

baka i sätet med en inåtvänd blick. Oavsett vilken rörelse de anammar är de uppenbart uppmärksamma på bussens färd eftersom bussens krängande rörelse när den kör under en vägbro resulterar i en plötslig, kollektiv och samtidig rörelse i barngruppen. *Som på en given signal sträcker barnen kollektivt armarna i luften och tjuter högt, skrattar och dansar med armarna i luften.*

Det är en kort men intensiv händelse av glada tjut och utsträckta, sprittande kroppar. Där och då tänker jag inte så mycket på vad som händer, men öppen för vad som sker dras jag med i den uppsluppna stämning som uppstår genom barnens rörelser och glädjetryck. Jag uppfattar inte händelsen som överraskande i stunden, men mer som något förskolebarn kan ses göra tillsammans. Alltså tänker jag om händelsen som en form av självklarhet. Med tid och i reflektioner över fältarbetet gör sig dock händelsen påmind som något kvalitativt viktigt, både det som sker, och den stämning som händelsen resulterade i. Den starka känslomässiga reaktionen tycks förändra atmosfären i bussrummet. Det repetitiva dunkandet från bussens motorer får kropparna att falla in i en rytm, som med den krängande rörelsen och barnens sprittande danslek, förändras till något högst påtagligt och annorlunda. Som närvarande upplever jag också den rörelsestämning som upprättas, vilket innebär att jag med minnets hjälp kan återkalla och reflektera över denna som en kvalitet, eller hur den kändes. I ett abduktivt perspektiv är det betydelsefullt eftersom kvaliteten finns kvar i mitt medvetande och leder i detta fall till att jag i mina spekulationer slår av en ingivelse om en möjlig abduktion. Jag drar ut denna händelse ur sitt självklara sammanhang, och den får en annan innebörd, som förunderlig eller överraskande.

Med återkoppling till Peirces triadiska tankerörelse och den lekfulla ansatsens två första steg kan detta urskiljande av något betydelsefullt ses som resultatet av en förnimmelse som jag som forskare öppnar upp mig för under bussresan. Jag är passivt öppen för barnens handlingar och sätt, men också uppmärksam på de omvärldsliga rörelser som barnen reagerar på. Med den inställningen kan jag notera inte bara vanemässiga handlingar, men också de reaktioner som tycks förändra eller producera nya handlingar och idéer. Jag har därmed nått det andra steget som är förknippat med en reaktion, en identifiering av ett överraskande fenomen.

Att jag först med tid uppmärksammar denna händelse som betydelsefull kan ses som ett uttryck för hur svårt det är att tränga igenom representationer eller vanemässiga sätt att uppfatta omvärlden. Trots att ingivelsen slår ner som en blixtnär den föregåtts av flera tankevändningar. I likhet med Peirces reflektion i den här textens inledning krävs tankemässiga vandringar mellan den påtagliga känslan av en kvalitet och tredjehetens generalitet för att händelsen plötsligt ska framträda som något felbart. I detta fall kan det fallibla spåras till relationen mellan det upplevt betydelsefulla och en allmänförståelse om bussresan som obetydlig, mellan den specifika rörelsen och en representativ plats.

Den plötsliga ingivelsen kan också härledas till ett intresse för abduktiva tankeprocesser och ett kvardröjande vid relationer som skaver.

Reaktionen eller identifiering av det förunderliga fenomenet väcker frågor om dess innebörd och sätter igång en tankeslipande process (Qvarsell, 1994). Forskningen övergår därmed till det tredje steget som alltså handlar om den kreativa formuleringen av hypoteser. I mina fältanteckningar finns en del ledtrådar (varav några återfinns ovan), liksom i minnet av resorna, som jag kan utgå ifrån i sökandet av begrepp som kan förklara. Undran över fenomenet kan delas upp i några frågor som alla handlar om fenomenets betydelse och som riktar sig mot de kvaliteter som får det att framträda (Löfberg, 2004). En av dem handlar om själva rörelsen, en andra om samtidigheten och en tredje om de konsekvenser som detta verkar få för barnens känslöstämning och känslan i rummet.

Själva rörelsedansen – de sprittande kropparna och uppsträckta armarna – är inte helt och hållet överraskande eller ny. Vi har sett exempel på dessa eller liknande gester under bussresorna, både som reaktioner på musik eller/och på bussens och varandras rörelser. De är alltså både socialt delade och till viss del vanemässiga. I mötet med vägbron och bussens krängande rörelse reagerar barnen gemensamt och alltså med en för dem välkänd koreografi. För att uppmärksamma och förklara just denna rörelse krävs därmed forskarens erfarenheter av barnens tidigare handlingar och i detta fall dagliga resor med bussen. Det krävs vidare att jag som forskare har noterat barnens handlingar som betydelsefulla. Med dessa noteringar kan jag förklara barnens till synes spontana och lekfulla koreografi som en form av vanehandling; en handling som de upprättar tillsammans och återkommande eftersom den är meningsfull för dem, och för att de kan. Barngruppen kan med andra ord upprätta just denna rörelsedans eftersom de har tidigare erfarenheter av både bussens färd genom staden och gemensamma lekfulla uttryck, som de värnar om. De upprättar rörelsedansen för att de kan, men också för att den knyter samman olika erfarenheter och handlingar till en för dem värdefull händelse. Olika händelser, skriver Qvarsell (1994) framstår som meningsfulla om de just kan relateras till andra händelser eller fenomen av betydelse, och att vi genom handling förmår samordna dem till en sammanhängande och gemensam kunskapsberättelse. Det är en förklaring till händelsens möjliga upprättande som knyter an till en syn på kunskap i rörelse och förändring, givet de erfarenheter och ideal vi som människor redan har (Cooke, 2006). Händelsen understryker därmed en pedagogisk poäng, nämligen att till synes banala lekfulla gester eller barns lek förutsätter samordnade rörelser mellan känslor och kunskaper, tidigare individuella och gemensamma erfarenheter, för att upprättas och fortgå, upprepas och förändras.

Trots att händelsen upplevdes samtidigt var det sannolikt något barn som var först med att sträcka armarna i luften, men de andra var så snabba att följa på att det är omöjligt i efterhand att säga hur det gick till eller se någon ord-

ning. De andras kroppar reagerar blixtnabbt på den förstas rörelse och den sprider sig från kropp till kropp, som ringar på vattnet när ytan bryts. Hur kan detta förlopp förklaras? Som Peirce betonar har både känslor och idéer en tendens att spridas. Känslor har dessutom en förmåga att berika sig själv, att växa i intensitet genom stimulans. Känslor som stimuleras, exempelvis genom att delas med andra, har alltså en tendens att bli än mer stimulerande (Peirce, 1891). Kollektiva skratt har som vi vet en tendens att växa i intensitet av än mer skratt, liksom gråt och ilska i vissa sammanhang verkar intensifieras ju fler som delar samma sinnesstämning. Barnens känslorörelser i form av skratt, höga tjut och sprittande kroppar verkar på liknande sätt stärkas i relation till eller genom varandra och de reagerar med än mer intensiva rörelser på de första uttrycken. Ju fler armar i luften desto större intensitet i rörelsen. En möjlig förklaring till samtidigheten kan alltså ges genom Peirces kunskapsteori och känslornas tendens till spridning, och kunskap som en i första hand social rörelse. Den samtidiga rörelsedansen är ett uttryck för barnens relation med varandra och med omvärlden i form av bussens dagliga resa genom staden, dess rörelser som ibland känns i kroppen och utlöser reaktioner vilka barnen med tid och erfarenhet samordnat till en koreografi som följer bussens väg och samtidigt bekräftar barnens gemensamma kunnande.

Kanske är det just denna rörelse som får konsekvenser för rummet? Men hur kan den relationen förklaras? Med Peirces egna termer kan det förstås som att rummet vidgas av den starka känslorreaktionen (Peirce, 1891). Rummet formas till följd av hur olika kroppar (upp)för sig och reagerar på varandra och omvärlden (Esposito, 2005), vilket skulle kunna förklara den förändring av rummet som jag upplever sker. Stödd av den franske rumssociologen Henri Lefebvres (1991) rumsteori kan barnens känslomässiga reaktion ses utmana det aktuella rummets vanemässiga gester genom att levda och imaginära dimensioner dominerar. Ett förändrat förhållande mellan representationer, materiella rörelser och det upplevda producerar ett rum med förändrade sociala förutsättningar. Lefebvre kanske skulle säga att barnen med denna kollektiva handling approprierar rummet, och skapar på så sätt ett utrymme som medger förändring eller lärande (Middleton, 2014). Det lärande som här åsyftas rör sig bortom redan givna kunskaper och sociala gester. Det är ett lärande om världen som enligt Qvarsell (2000) sker genom handling i och med densamma, och som förutsätter att omvärlden bjuder in till handling eller att det i omvärlden finns handlingsutrymmen att verka i. Översatt till händelsen på bussen kan själva resan mellan olika hållplatser ses erbjuda ett sådant utrymme, en form av mellanrum, och som barnen därmed kan anslå eller appropriera.

Med den här beskrivningen har jag velat exemplifiera de olika stegen i forskningsprocessen och samtidigt understryka betydelsen av den närvarande och uppmärksamma hållningen, öppenheten inför kvaliteter som känns eller verkar för andra, och det successiva formulerandet av frågor som riktar tank-

en mot möjliga förklaringar av fenomenet. I spekulationen är jag vägledd av Peirces kunskapsteori men prövar också mer vardagliga begrepp för att förklara det som sker. Spekulationen är präglad av det pedagogiska intresset och drivkraften att uppmärksamma och förklara just pedagogiska fenomen såsom kunskapsbildning och dess förutsättningar. Den abduktiva ansatsen och uppmärksamheten på kvaliteter såsom rörelse, samtidighet, intensitet, känsla, skratt, drar uppmärksamheten mot en övertygelse om att kunskapsbildning är en i grunden social rörelse, grundad i konkreta erfarenheter och känsla. Som Peirce skulle ha sagt, ingenting finns i intellektet som inte först varit i sinnet.

AVSLUTANDE ORD

A feeling is a state of mind having its own living quality, independent of any other state of mind (Peirce, 1891, EP, s. 290).

Jag har genomgående lyft fram känslan som betydande för tankens riktning och bildandet av ny kunskap, och med artikeln velat visa att det är en tanke-logik som också kan knytas till abduktion som forskningsansats, genom exempelvis den kreativa spekulationen och märkvärdiggörandet av det till synes självklara. Det finns också i den treställiga logiken och Peirces texter ett betonande av känslan som en särskild och levande kvalitet, en kvalitet som bär möjligheter men även har ett värde i sig. Den inkännande och prövande ansatsen betonar känslans särställning i förhållande till det vi vet genom tredjehet. Det är dock inte ett antingen-eller-förhållande jag vill påskina, snarare handlar kunskapsbildning i detta fall om att ta vara på och bejaka olika element och relationer mellan dessa med kritisk uppmärksamhet. Qvarsell (1994, 1996) använder uttrycket 'stora rörelser' för att beskriva abduktion och jag har med en egen spekulering försökt visa hur stora, i betydelsen följsamma och kreativa, tankerörelser möjliggör en förklaring av barnens rörelsereaktion under bussresan. Med stöd i Cookes (2018) resonemang om den lekfulla spekulationsens inneboende riktning visar exemplet också att abduktion varken är planlös eller utan teoretisk kompass. Riktningen upprättas med frågan och förstärks genom valen av begrepp som beskriver och förklarar händelsens pedagogiska värde. Forskning är ur ett abduktivt perspektiv en social rörelse eftersom den inte syftar till ett absolut svar men föreslår möjliga gissningar som bygger på tidigare hypoteser och teori, och samtidigt öppnar upp för andra att använda, omvärdera och förändra.

Begrepp som social koreografi, rumsskapande och handlingsutrymme bildar en begreppsrepertoar som beskriver den aktuella händelsen men också gör anspråk på generalisering och grund för fortsatta tankerörelser och nya pedagogiska abduktioner. Det finns argument härom för att presentera abduktion som en särskilt hållbar ansats. Och som jag inledningsvis betonar finns det just i dess ödmjuka inställning till kunskapens sociala och kontinuer-

erliga former en relation till den pedagogiska forskningens uppmärksamhet på kvaliteter som verkar för människans framträdande och förändring. Abduktionens kreativa användning av generella begrepp (snarare än teoretiska system) kan vidare ses som en handling i samma riktning; ett sätt att generalisera eller bilda kunskap om en ständigt föränderlig pedagogisk praktik, och dess möjliga utrymmen för lärande bortom specifika kunskapsmål eller avgränsade platser.

För att avslutningsvis återkoppla till den problematik som jag nämner i inledningen och också återkommer till här och var i texten, nämligen abduktionens till synes oanpassliga sätt inom en traditionell forskningsprocess. Är abduktionens möjlig att genomföra inom ramen för ett projekt med ett slutmål, eller en studentuppsats som förväntas inledas med ett målrelaterat syfte och teorikapitel? På den frågan hänvisar jag till forskarens eller studentens inställning. Abduktion kan i olika former, som inställning och/eller metod, ta plats inom ramen för ett på förhand riktat och/eller teoretiskt slutet projekt och verka för att utmana eller överraska. Det är en möjlighet som sträcker sig förbi den pendling mellan teori och empiri som abduktion ofta beskrivs vara i metodböcker på grundnivå, och som ju egentligen kan sägas gälla all samhällsvetenskaplig forskning. Det är en möjlighet som väcker en mer (aktiv) förändringsriktad fråga nämligen, hur kan abduktion ges större utrymme som ett led i en hållbar pedagogisk forskning och utbildning? Och den frågan får avsluta denna artikel på ett abduktivt framåtblickande sätt.

NOTER

¹ Forskningsprojektet 'Mobility, informal learning and citizenship in mobile preschools' finansierades av Riksbankens jubileumsfond 2016-2018 (grant no. P15-0543:1). Projektledare var Danielle Ekman Ladru och Katarina Gustafson.

REFERENSER

- Bellucci, Francesco (2018). Eco and Peirce on Abduction. *European Journal of Pragmatism and American Philosophy*, *OpenEdition Journals*.
<https://doi.org/10.4000/ejpap.1122>
- Bertilsson, Margareta, & Voetmann Christansen, Peder (1990). Inledning. I Peirce, Charles S. *Pragmatism och kosmologi* (s. 7-58). Daidalos.

- Cooke, Elizabeth F. (2006). *Peirce's Pragmatic Theory of Inquiry. Fallibilism and Interdeterminacy*. Continuum Studies in American Philosophy, Continuum International Publishing Group.
- Cooke, Elizabeth F. (2018). Peirce on Musement. The Limits of Purpose and the Importance of Noticing. *European Journal of Pragmatism and American Philosophy, OpenEdition Journals*. <https://doi.org/10.4000/ejppap.1370>
- Esposito, Joseph (2005). Synchism: the Keystone of Peirce's Metaphysics. I Mats Bergman, & João Queiroz (Red.), *The Commens Encyclopedia: The Digital Encyclopedia of Peirce Studies. New Edition*. <http://www.commens.org/encyclopedia/article/esposito-joseph-synchism-keystone-peirce%e2%80%99s-metaphysics>
- Houser, Nathan, & Klousel, Christian (1992). *The Essential Peirce, Selected Philosophical Writings, volume 1 (1867-1893)*. Indiana University Press.
- Mounce, Howard O. (1997). *The Two Pragmatisms*. Routledge
- Middleton, Sue (2014). *Henri Lefebvre and Education. Space, history, theory*. Routledge.
- Lefebvre, Henri (1991:1974). *The Production of Space*. Blackwell Publishing.
- Löfberg, Arvid (1994). Attaining quality. Some scientific and methodological implications. I Birgitta Qvarsell & Bert L.T. van den Linden (Red.), *The Quest for Quality. The evaluations of helping interventions*. L.J.S Grubben.
- Löfberg, Arvid (2004). Vår undflyende omvärld och pedagogisk forskning. I Agnieszka Bron, & Anders Gustavsson (Red.), *Pedagogik som vetenskap. En vänbok till Birgitta Qvarsell* (s. 166-189). Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Peirce, Charles S. (1877). Att fixera tro. Översättning av R. Matz. I Margareta Bertilsson, & Peder Voetmann Christansen (1990), *Pragmatism och kosmologi* (s. 59-84). Daidalos.
- Peirce, Charles S. (1891). The Architecture of Theories. I Nathan Houser, & Christian Klousel, (1992), *The Essential Peirce, Selected Philosophical Writings, volume 1 (1867-1893)*. Indiana University Press.
- Peirce, Charles S. (1892). The Law of Mind. I Nathan Houser, & Christian Klousel (1992), *The Essential Peirce, Selected Philosophical Writings, volume 1 (1867-1893)*. Indiana University Press.
- Qvarsell, Birgitta (1994). Tillbaka till Peirce? Tankar och begrepp inom den pedagogiska etnografin, med exempel från pedagogisk barnkulturforskning. *Utvecklingspsykologiska seminariets skriftserie, nr 43, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet*.
- Qvarsell, Birgitta (1996). Pedagogisk etnografi för praktiken – en diskussion om förändringsfokuserad pedagogisk forskning. *Texter om forskningsmetod, nr 2, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet*.

Qvarsell, Birgitta (2000). Om samverkan som möjlighet och svårighet i pedagogisk fältforskning: forska i, om eller med omvärlden? I Birgitta Qvarsell (Red.), *Pedagogik i omvärld* (s. 127-149). Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

Några möjligen tankeslipande satser ... Om abduktion – i edukologin

Birgitta Qvarsell
Stockholms universitet

ABSTRACT

Artikeln handlar om relationen mellan abduktion som forskningsmetodiskt redskap i social forskning och edukologi som akademiskt ämne. Temat lyfter fram och fokuserar forskningsproblem som också kan finnas inom andra vetenskapliga discipliner, främst psykologi men också socialantropologi och sociologi. I diskussioner om teori med pedagogiska syften och innehåll bör vi ta i beräkningen att begrepp som ideologi och praktik i den empiriska verklighet som erbjuder data är mycket nära relaterade i detta begreppsält. Centrala begrepp och hur de kan användas i olika kontexter, till exempel utvecklingsuppgifter (developmental tasks), mening och meningserbudande, mellanrum och mellanperioder, generativa teman och problemet att göra människor medvetna om sina mänskliga rättigheter och möjligheter utgör exempel på begrepp och områden. Problemet att skapa data (databildning) blir viktigt att begrunda i abduktiv forskning: hur tar vi oss fram från data till teori, eller från teori till data i den variation och mångfald som det empiriska fältet erbjuder. Texten tar specifikt upp ett utvärderingsprojekt som kom att utvecklas till ett forskningsprojekt: Folkprojektet som visar en variation i data relaterat till en variation av perspektiv. Här finns också en variation avseende kvalitativt och kvantitativt i databildningen i den edukologiska forskningen.

INLEDNING

Begreppet och företeelsen ”abduction” har visat sig brukbart vid försök att på ett metodiskt godtagbart och intressant sätt beskriva och förstå relationen mellan teori och data (som empiri) i pedagogisk forskning. Olika riktningar av den pedagogiska vetenskapen Edukologi har använts för att begripliggöra

det edukologiska som forskningsdesign (se bl.a. Fisher (1996) och Christensen (2013)). På metodkurser på olika nivåer av pedagogikämnet och inne i forskning på nya pedagogiska fält blir det viktigt att fånga företeelsen kunskapsbildning med exempel ur den empiriska värld som pedagogiska praktiker erbjuder, för vuxna och barn, men speciellt för barn och unga.

Det blev i det sammanhanget intressant att utveckla och använda ett vidare pedagogikbegrepp än enbart utbildning och undervisning. Det blev angeläget att söka möjligheter att vidga pedagogiken som fält. Här inbjuder Chong Ho Yu (1994) till ett tänkande om abduktionens relation till induktion och deduktion. Han anknuter till både John Dewey (som företrädare för ”instrumentalism”) och till William James (som företrädare för ”psychologism”), alltså två pragmatister med semiotisk inriktning, båda tillhörande Charles S. Peirces kollegiala familj. Betydelsen av både kvantitativa och kvalitativa data berörs, liksom hur data av olika slag kan berika varandra och ingå i det abduktiva företaget, som varandras korrektiv. Abduktionen är enligt Yu hypotesskapande men inte hypotestestande. Vi närmar oss då det empiriska underlagets relation till teori och till frågor om generalitet.

Nu till det edukologiska i sammanhanget. Edukologin som vetenskap rör både generella rön och specifika situationer eller kontexter. Det generella och det speciella har en spännande relation som kan ligga i forskningens uppdrag att lära känna och att utforska. Det generella i relation till det specifika tar Gideon Sjöberg och Roger Nett (1968) upp i en mycket användbar metodbok som särskilt avser samhällsvetenskaper. De menar att det specifika har en relation till det generella redan i valet av område för en studie, och självklart när forskningsproblemet formuleras. I det generella kan finnas en hel del central och kanske också teoretisk kunskap med bäring på både praktik och empiri, som ofta exemplifierar det specifika.

Men vad är en tankeslipande sats, för att anknyta till rubriken för den här artikeln? De teman som tas upp i artikeln kan ses som tankeslipande i den mån de väcker tankar som kan formuleras på ett undrande och samtidigt preliminärt sätt, på ett sätt som leder vidare, som alltså slipar tanken. De kan handla om edukologin som vetenskap, om teorins relation till empiri och om ideologiska föreställningar relaterade till praktikens grund för erfarenhet.

Antagandet att en abduktiv logik i forskningen är särskilt relevant och intressant för just pedagogiken som vetenskap – edukologin – kan kräva sin motivering. Det pedagogiska fenomen som ofta studeras inom edukologin har med förändringsmöjligheter att göra, till exempel förbättringar av lärandeprocesser eller undervisning. Därför måste vi som utforskar sådant vara extra observanta och öppna för det oväntade i just pedagogiska processer, i praktiken och i forskningen, vilket kräver ett arbetssätt som öppnar för oväntade och kanske överraskande inslag som kan ge ny kunskap. Nyskapande kunskapsbildning kan sägas vara edukologins primära syfte, och därmed är det viktigt att använda sig av både metoder och tekniker som låter det nya och

ofta oväntade visa sig. Det ställs förstås krav på det teoretiska ramverkets och tolkningsmedlen så att det blir möjligt att fördjupa det sedda och erfarna till en relevant teoretisk nivå. I detta avseende kan det vara intressant och relevant att jämföra abduktionen med Grounded Theory (GT) som ju kommit att bli flitigt använd under senare år inom pedagogisk forskning. Medan GT kan ses som en renodlat induktiv ansats ger abduktionslogiken uttryck för en mera pendlande relation mellan teori och data (se t.ex. Glaser & Strauss, 1999).

De här inledande raderna kan ses som en kort utläggning om pedagogik, som vetenskap och som praktik, och då bör också något sägas om hur pedagogiken kan ses i relation till systervetenskapen psykologi – som ett avstamp för den fortsatta presentationen och diskussionen om abduktion inom edukologisk forskning. Mycket kort kan i det här sammanhanget sägas att psykologi som vetenskap handlar om människan, medan pedagogik som vetenskap handlar om de villkor som gör människan till just människa, om människoblivandets villkor. Det är alltså om detta edukologin (vetenskapen pedagogik) handlar.

TEORI, EMPIRI, PRAKTIK OCH IDEOLOGI – NÅGRA FRÅGOR SOM KANSKE INTE KAN FÅ SVAR MEN KAN VÄCKA NYA UNDRINGAR

En forskningsmetodiskt viktig fråga är hur data förhåller sig till teori i pedagogik som vetenskap. Hur ser relationen ut? Hur *kan* den se ut? Var börja och hur sluta en sväng runt empiri utifrån embryon till teori? Vilken betydelse har teori och vilken betydelse har empiri, och för den delen också praktik och ideologi?

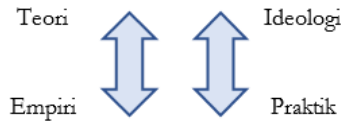
Empiri och teori – här har vi två viktiga begrepp och företeelser i all forskning, särskilt kanske pedagogisk forskning, alltså edukologi. Skälet är att både empiri och teori lätt förväxlas med andra begrepp: empiri med praktik och teori med ideologi. I den praktik som vi kan se som pedagogisk (till exempel i skola och barnomsorg, eller vuxenutbildning och vuxenverksamhet i en vidare mening) kan vi hämta underlag för empiri, det vill säga data som kan säga något om teoretiskt relevanta och intressanta fenomen och processer. Ideologi däremot handlar snarare om värderingar och värdegrunder, något som ju också kommit att betonas som viktigt i skolans och förskolans praktik under senare år.

Ett centralt ideologiskt instrument både i den pedagogiska praktiken och i forskningen om och för barns (och barnets) bästa, kan vara Förenta Nationernas Konvention om Barnets Rättigheter som lanserades 1989 och som nästan alla medlemsstater kommit att inte bara erkänna utan också ratificera. Det är alltså ett ideologiskt instrument men inte en teori om barnets utveckling, kunskapsbildning eller lärande.

Abduktion som arbetssätt handlar om ett lite annorlunda sätt att tänka och kanske ett annat slag av erfarenheter, att knyta till egna erfarenheter och tankar. Då gäller det att betänka vad som är teori, vad som är ideologi och vad som kan vara en viktig skillnad. Vidare: att fundera över vad som kan vara skillnaden mellan praktik och empiri i pedagogiska kontexter, och gärna också fundera över alternativa empiriska grunder och kanske också formulera en egen modell med de fyra begreppen: teori, empiri, ideologi, praktik, och att relatera dessa begrepp till abduktion. Fann (1970) tydliggör en del av abduktionslogiken.

Att abduktionen som logik och metod i edukologisk forskning tar fasta på det oväntade, det avvikande och annorlunda, gör den både speciell och extra spännande, i försök att förstå inte bara i termer av mönster och mera generella rön som lyfts av teorier på en mycket generell nivå. Det unika som kan vara både speciellt och generellt i sin yttring och sin kontextuella betydelse finns i de abduktivt framtagna rön som låter sig förstås på olika sätt. Dessa olika sätt kan leda till olika slag av kunskap vilket gör företaget intressant och möjligt att vidareutveckla, alltså som grund för den fortsatta forskning som ju ofta efterlyses.

Så här kan man se relationen mellan teori, empiri, ideologi och praktik:



där teorin låter sig belysas eller kanske prövas gentemot relevant empiri, medan det ideologiska ramverket har en tydligare styrande relation till praktikens olika verksamheter, som kan vara barngrupper eller vuxna isärskilda lärandesammanhang.

OM PEDAGOGIK SOM VETENSKAP I RELATION TILL PERCEPTIONSPSYKOLOGI

Författaren till den här artikeln (i texten ibland benämnd ”jag”) har en akademisk bakgrund inom Psykologi, närmast inom inlärningspsykologi med erfarenhet av både undervisning och forskning vid Stockholms universitets psykologiska institution, inte med en individualistisk psykologi utan snarare utvecklingspsykologisk socialpsykologi med gränser till det som kom att kallas samhällspsykologi vid systerinstitutionen Pedagogik.

Den gren av den akademiska psykologin som jag främst kom att knyta an till när jag blev akademisk pedagog var emellertid inte inlärningspsykologin

eller utvecklingspsykologin, utan perceptionspsykologin, med viktiga namn som Eleanor Gibson och James Gibson, båda verksamma som forskare med fokus på vad som inbjuder (affords) människor att handla; barn, unga och vuxna, och vad som uppmuntrar till språk och tänkande. Detta ”vad” kan ofta besvaras, i varje fall försöksvis, kanske som en hypotes, med perceptuellt intressanta fenomen, alltså vad som fångar ens uppmärksamhet och som därmed inbjuder till handling, erbjuder ett handlande.

Makarna Gibsons olika versioner av affordanceteori kan på intressanta sätt knytas till den pragmatistiske semiotikern Charles S. Peirce, som verkade i USA under 1800-talets avslutande decennier och i början av 1900-talet. Som exempel på Peirces texter kan nämnas *How to make our ideas clear*, publicerad år 1878 i *Popular Science Monthly* nr 12. Flera av Peirces artiklar som ursprungligen publicerades i tidskrifter i slutet av 1800-talet finns översatta till svenska, till exempel som kapitel i Peirce (1990). Peirce var filosof och matematiker, inte psykolog, ej heller pedagog, men hans tankar och begrepp lämpar sig väl för den pedagogik som handlar om förändringsprocesser i människors relationer, till varandra och till omvärldens olika erbjudanden.

Edukologi och abduktion kan alltså erbjuda en intressant och generativ relation. Nu över till edukologin som läran om, eller det vetenskapliga studiet av, pedagogiska praktiker.

Begreppet Educology om pedagogik som vetenskap har lanserats av flera forskare, bland annat James Fisher och James Christensen, den ene i USA och den andre i Australien (se Fisher (1996) och Christensen (2013)). Även om området, sakområdet, för den pedagogiska vetenskapen är ett annat för dem än för mig blev jag intresserad av deras ambition att försöka reda ut hur det vetenskapliga i pedagogiken skiljer sig från det praktiska. Det var ett skäl till att vi på Pedagogiska institutionen under en tid i skiftet mellan två decennier i slutet av 1900-talet och början av 2000-talet gav ut några skrifter under rubriken *Stockholm Lectures in Educology* (se referenslistan för den här artikeln).

Det som lyfts fram i det här inlägget är att abduktiv forskning lämpar sig väl för just edukologin, alltså vetenskapen pedagogik som ju avser förändringsprocesser i människors relationer till omvärlden och till varandra. Exempel på bruket av abduktiv logik och hithörande perceptionspsykologiska begrepp ges i några artiklar som handlar om affordance som meningsskapande (Qvarsell, 1989, 2000) vilka anknyter till mediapedagogisk forskning, och Qvarsell (2003) som tar upp det pedagogiska sakområdet barnkultur.

En inom den pedagogiska filosofin viktig gestalt, som samtidigt pekar ut intressanta vetenskapliga frågor och visar var det praktiskt pedagogiska kan finnas är den brasilianske tänkaren Paulo Freire (1921 – 1997) som i Sverige kanske är mest känd genom sitt arbete *Pedagogik för förtryckta* (1971). Freire, som fick central betydelse för latinamerikanska försök att utveckla pedagogiken och politiken till något vettigt och bra, har myntat en del för både praktiken och forskningen viktiga begrepp som kan bli både teoretiska redskap och

praktiska hjälpmedel samtidigt som de pekar ut ideologiskt viktiga områden. Till exempel begreppet ”generativt tema” som utvecklades ur Freires pedagogiska begrepp ”generativa ord”, som står för ord som kan bidra till kreativa lösningar på pedagogiska problem, främst i alfabetiseringsprocesser. Sådana generativa ord var Freires svar på frågor om hur man kunde arbeta med språkutveckling för analfabeter, alltså både läsutveckling och utveckling av skriftspråket i praktiskt bruk. Det generativa ligger i det skapande, det nyskapande som kan ses som möjligheter både i praktiken och i forskningen. Ett annat centralt begrepp hos Freire är ”medvetandegörande” som är ett mål för den praktiska pedagogiken och samtidigt ett ideologiskt normativt centralt begrepp.

Ett begrepp som möjligen skulle kunna utvecklas vidare för att täcka in det freireanska medvetandegörandet är ”erkännande” som pedagogiskt praktiskt förhållningssätt. Att erkänna en elevs eller ett barns ansatser till förståelse är ju något annat än att underkänna dem vilket ju ofta är en praktiskt pedagogisk insats när barn i skolan presterar sämre än väntat eller önskat. Men erkännandet finns som en alternativ ansats i praktiken, vilket visas i Mattsson (2019) som presenterar olika fall av erkännandets pedagogik. Om en pedagogik som nyttjar möjligheter och erkännanden snarare än brister och underkännanden har jag skrivit i en antologi om värdepedagogik (Qvarsell, 2014).

FORSKNINGSMETODISKA FRÅGOR OM PEDAGOGIK SOM VETENSKAP

Den forskningsmetodiskt viktiga frågan i edukologisk forskning är hur data förhåller sig till teori i pedagogik som vetenskap.

Sätt att relatera data till teori finns i hypotetisk deduktion och i induktion som logiska vägar att relatera data till teori. Men med de något vaga teori-begrepp som pedagogiken med gräns till kulturvetenskaper kunde erbjuda på 1970-talet visade det sig viktigt och mera utvecklande att pröva teorier mot en användbar och utvecklingsbar empiri, gärna sprungen ur praktiker som också gärna får vara men inte behöver vara pedagogiska. De kan också vara åt det ideologiska hållet, som när man utforskar situationer eller händelser med ett särskilt syfte i tankarna. Det ideologiska är ibland så självklart i forskning som på något sätt rör barn och unga, det kan förefalla både rimligt och tydligt att utgå från och återknyta till rättigheter, barns och ungas rättigheter, även om det inte rör sig om vare sig teorier eller förekomster i en praktikens värld, annat än som syfte eller önskemål vid praktiskt pedagogisk utveckling.

Det viktiga är att man i de praktiker man har i åtanke, och eventuellt vill använda som underlag för empiri, för databildning, kan se sådant som har med intressanta förändringsprocesser i människors relation till sin omvärld att göra, processer som kan beskrivas som utveckling, socialisation, medvetandegörande, kompetensbildning och kanske också erkännande som peda-

gogiskt praktiskt förhållningssätt. Det kan handla om både specifika situationer och händelser, och om generella sätt att förstå och kanske också förklara det som synes ske i det specifika.

Det här aktuella bidraget handlar alltså om relationen mellan teori och data, men också om relationen mellan praktik och teori, mellan ideologi och teori och mellan empiri och praktik. Att ideologi inte är detsamma som teori kan vara viktigt att säga, men samtidigt är både teori och ideologi viktiga att reflektera över och använda i pedagogisk forskning. Pedagogiken är ju inte värdebefriad, det vill säga o-ideologisk, den är i högsta grad relaterad, både som praktik och som vetenskap, till värdefrågor och värderingar; den har alltså både som praktik och som teori ideologiska utgångspunkter. För en mot barnkultur lutande forskare blir ofta Förenta Nationernas konvention om barnets rättigheter (1989) en sådan värdegrund som på olika sätt blir vägledande för valet av forskningsfrågor och metodiska tillvägagångssätt utan att ha ställningen som teori.

ÅTER TILL CENTRALA BEGREPP OCH HUR DE KAN ANVÄNDAS

Begrepp som kan användas för utvecklandet av förståelse av och för mänsklig kunskapsbildning i olika intressanta kontexter, pedagogiska men också andra, kan hämtas ur till exempel den arsenal som andra vetenskaper erbjuder, som filosofi, psykologi, socialantropologi och sociologi, under förutsättning att begreppen anpassas och utvecklas för sina edukologiska syften.

Det mångtydbara finns på intressanta sätt diskuterade i för pedagogiken relevanta och intressanta filosofiska texter. Sven-Eric Lidman skriver (2004) om frihet med bruk av flera filosofer på ett för ämnet abduktion spännande sätt i boken *Tänkens lätthet, tingens tyngd*. Som abduktivt inslag i den boken kan växlingen mellan teman och använda texter (Kant, Locke, Hobbes, Dewey, Hume och andra) ses. Det exemplet kan också ses som en möjlighet att använda filosofiska texter som underlag för utforskande och analys.

Utvecklingsuppgifter blir ett både intressant och relevant analytiskt redskap, men också *meningserbjudanden* och *mellanperioder* och *mellanrum*, med olika innebörder. Utvecklingsuppgifter är ett begrepp som har sin grund i ett tänkande från Robert Havighurst (1953) som uppmärksammade den stora variation som barn och unga uppvisade efter det andra världskriget, i Europa och i USA men tillämpligt för alla delar av världen. Utvecklingsuppgifterna är kulturella och erbjuds barn och unga som delar av den omgivande kontexten eller kulturen. Här finns alltså utrymme för stor variation avseende vad som erbjuds. Se också en mera aktuell text av Maja Plum (2017) som identifierar mångtydbarhet i förskolans kontextuella och kulturella villkor, för vuxna och för barn i olika ålder.

Meningserbjudande är en tolkning av begreppet affordance, som har sina rötter hos makarna Gibson (Gibson, 2003; Gibson, 1979). Affordance avser i grunden erbjudanden i den fysiska omgivningen, alltså rumsliga fenomen som människor kan vilja utforska därför att dessa fenomen erbjuder något intressant eller relevant i ens personliga eller sociala företag. Typiskt affordance-fenomen är golvet's möjligheter (som erbjudande) att röra sig på – springbarhet kanske man kan kalla det, som blir så tydligt när förskolebarn får röra sig fritt på ganska stora ytor. I en mera överförd mening kan affordance snarare avse erbjudanden som finns i ett kulturellt sammanhang, till exempel i barns kultur och kulturella liv.

Till James Gibsons teori om affordance anknäyer gärna forskare som studerar den moderna IT-teknikens roll och betydelse i undervisning och utbildning, till exempel Patrik Hernwall (2001) och Jonas Linderöth (2004), medan Eleanor Gibson med sin teori om små barns relationer till miljö och omgivning (2000, 2003) ligger närmare en forskare som Elin Michelsen som i sin avhandling (2004) tar fasta på det specifikt sociala i små barns relationer till omvärlden och myntar begreppet ”social affordance”. Något mer om detta kommer senare i det här kapitlet då doktorsavhandlingar i pedagogik får exemplifiera det abduktiva bruket av logik och teori.

Andra viktiga bärande begrepp av en annan karaktär är: teori, data, databildning, empiri och hur den bildas, *databildningen* alltså, och var det intressanta och relevanta kan studeras, observeras och tolkas, i vilka kontexter och under vilka tidsmässiga förhållanden.

Vad som är generellt och vad som är specifikt i det som studeras rör också de viktiga teoretiska begreppen, gärna identifierade såsom Gideon Sjoberg och Roger Nett gör (1968) som *general* respektive *special*, vilket också kan benämnas *working universe*. Det generella kan ligga i det mera allmänt intressanta som pedagogiskt relevanta filosofer tar tag i och som alltså omfattar och avser fenomen på en generell och allmän nivå, medan det specifika har att göra med situationella eller kontextuella villkor som ligger närmare en konkret – kanske också praktisk – situation.

Att det specifika och det generella här refererar till universa (verkligheter) betyder att det vi uttalar oss med de här begreppen har bäring för något allmängiltigt respektive något specifikt som kan vara kontextuellt. Samtidigt rymmer detta allmängiltiga och kontextuella (specifika) i våra forskningsfrågor. Det bör alltså vara möjligt att formulera frågor som har konkret specifik innebörd och samtidigt kan ge oss generell kunskap om ett för pedagogiken centralt fenomen. Det kan handla om skillnader i perspektiv, om olika utsiktspunkter från vilka vi betraktar fenomenet.

Perspektivets betydelse för hur teorier kan relateras till empiri och data är viktigt för pedagoger av både teoretisk och praktisk inriktning. Ett arbete som visar hur samverkan mellan psykologer och pedagoger kan utformas i olika texter är en antologi om perspektiv och förståelse (Montgomery & Qvarsell,

2001). Arvid Löfberg (2001) påpekar i sitt bidrag i den volymen perspektivets nära relation till det uppfattade objektets värden i termer av just meningserbjudanden, eller affordances, som perceptuella erbjudanden.

Skälet till att vi vid denna tid tog oss an en ganska svår uppgift, nämligen att klargöra vad perspektiv kan vara i psykologi och pedagogik, var att vi inom Perspektivseminariet under flera år hade låtit psykologi och pedagogik prövas som vetenskaper för olika syften. Resultatet av denna möda blev alltså en antologi som kom att användas i undervisning inom båda de vetenskapliga disciplinerna, på flera och olika nivåer.

Även om vi ofta kan se perspektivet som liktydigt med teori är det inte det som avses i det här sammanhanget. Perspektiv är snarare ett redskap att både förstå och förändra fokus för vår forskning, konkret i studier av empirisk karaktär och mera generellt i teoriresonemang. Ibland används också begreppet perspektiv om nivå, att något man studerar befinner sig på en viss nivå, men det är inte heller det som avses i den här diskussionen.

Perspektiv handlar alltså om utsiktsläge, den utgångspunkt eller position varifrån något betraktas och begrundas. Med den innebörden kan ett fenomen få ganska olika innebörd, eftersom alla betraktare kan tänkas beskåda (betrakta) det som sker eller det fenomen som är i fokus på olika sätt. Det i sig bidrar förstås till mångfald och variation och det gäller också för oss att vara medvetna om denna variation, denna mångfald.

DATABILDNINGENS PROBLEMATIK

Hur aktiv kan (och får) forskaren själv vara i skapandet (bildandet) av data, alltså databildningen? Begreppet databildning som jag föredrar framför datainsamling, tyder på att det sker något aktivt (bildning) när data fångas och inledningsvis bearbetas.

Med databildning avses här processen att gå från rådata till data som kan användas i pedagogisk eller annan samhällsvetenskaplig forskning. Då aktualiseras relationen mellan psykologi och pedagogik som ju båda är samhällsvetenskaper. Hur förhåller sig alltså en vetenskaplig psykologi till pedagogik som vetenskap? Det har tagits upp i denna text, men det kan nog upprepas: För en psykolog kan det vara närmast självklart att pedagogiken som vetenskap relateras till inlärningspsykologi, alltså teorier om lärande. Ännu viktigare kan perceptionspsykologin vara och då handlar det om hur människor uppfattar och erfar det omgivande.

Redan nämnda är James Gibson och Eleanor Gibson som på olika men likartade sätt fann begreppet affordance användbart i tolkningar av vad människor uppfattar och använder av sin omvärld. Det finns andra som problematiserat begreppet (se till exempel Hecht, 2000; Jones, 2003; Stoffregen, 2000). I en antologi av Robert Wozniak och Kurt Fischer (1993) förs dis-

kussioner om affordancebegreppets poänger och problem, i olika artiklar där författarna valt att lansera eller problematisera detta innehållsrika begrepp.

Ett inom den akademiska psykologin ofta använt begrepp som har med den här diskussionen att göra är ”konvergerande operationer”, som står för samordnande aktioner som relaterade till varandra pekar ut något väsentligt, sådant som innebär kvalitetsförändring eller annan viktig utveckling. Bo Strangert (2006) likställer konvergerande operationer inom psykologin med ”triangulering” som ju står för att från olika håll betrakta ett och samma fenomen. Det är i och för sig möjligt att tolka på annat sätt, men det är intressant att det konvergerande inom psykologin kan sättas som liktydigt med triangulering som ju kommer från kartografin och ofta återopas inom pedagogiken som vetenskap. Variation och mångtydbarhet faller bra in i den abduktiva logikens begreppsvärld.

Den tidigare återopade Chong Ho Yu har formulerat sig kring hur data kan vrida och vända sig i form av utmaningar, i *Dancing with the Data* (2014), en text som visualiserar och på så sätt både stimulerar och ställer viktiga utmanande frågor om hur data förhåller sig till forskarens ambitioner och önskemål.

DET PEDAGOGISKA I EDUKOLOGI OCH PEDAGOGISK ETNOGRAFI

Det pedagogiska när det gäller forskning och vetenskap uttrycks alltså som *educology* (eller *edukologi*), men också som *pedagogisk etnografi* som ofta kombineras med en abduktiv ansats. Det vetenskapligt pedagogiska handlar om processer och fenomen som gärna får utforskas etnografiskt och som har en nära relation till den praktiska pedagogiska världen. Det pedagogiskt vetenskapliga (edukologiska) har alltså inte unikt att göra med vad som sker i olika slag av ordnade (eller för den delen oordnade) pedagogiska praktiker, sammanhang, kontexter. I stället handlar det edukologiska om centrala förändringsprocesser i människans tillblivelse som just människa, och visst kan detta ske i praktikens pedagogiska kontexter, men det kan också ske i andra sammanhang.

Inom den praktiska pedagogiken kan vi mötas av önskemål om eller rentav krav på att något ska utvärderas. I det sammanhanget kan det vara värt att se närmare på vad som kan ligga i begreppet *utvärdering*, som ju kan avse (men inte behöver avse) att relatera medel till mål, att alltså utvärdera gentemot de mål man formulerat. En annan form av utvärdering kan handla om att identifiera eller upptäcka nya kvaliteter i praktikens utvecklingsprocesser. Vad var det som var verksamt i de processer som visade sig ge en skillnad? Det verk samma kan då identifieras som väsentliga aspekter av ett fält, något som ger kunskap om förändringens villkor. Att utvärderingar oftast bör resultera i förslag till förbättringar, eller i varje fall förändringar, gör dem kanske till lite ovanliga pedagogiska processer och ovanliga som forskning, men samtidigt

finns möjligheten att i just en utvärdering renodla olika villkor och fenomen så att deras inbördes samband framträder.

Här kan det vara värt att påminna om den tidigare nämnde Paulo Freire och samtidigt se närmare på hur denne pedagogiska filosof med utpräglat både teoretisk och praktisk inriktning i sitt tänkande (se till exempel 1971 och 1993) utvecklade både praktik och teori genom sina centrala begrepp ”generativa ord” och ”medvetandegörande” (conscientisation). I slutet av 1960-talet och under hela 1970-talet fångades både vi i Stockholm och Europa för övrigt av hans ansatser att skapa en pedagogik för förtryckta, eller en frigörande pedagogik som den kom att kallas som praktisk verksamhet. På nittioalet iscensattes flera sådana projekt och i ”Pedagogy of the city” (1993) redogör Freire i intervjuform för hur staden (the city) i sig kan bli ett generativt tema för förändring och frigörelse. Han var utbildningsminister i Sao Paulo under en period och kunde i den positionen verka för förbättringar, bland annat i den fysiska miljö som skolan utgör. Han kunde då också följa förändringsprocesser inom skolan och i skolans relation till en undervisande verksamhet som betonar det generativa.

EN UTVÄRDERING SOM PEDAGOGISKT FORSKNINGSPROJEKT

Ett praktikorienterat arbete, som gick under benämningen utvärdering, var FOLK-projektet som jag var engagerad i som projektledare och delvis också databildare under flera år på 1990-talet. Projektet finansierades av dåvarande Vägverket och engagerade ideologiskt viktiga personer inom verket, Thomas Larsson och Margit Gummesson. Det rörde sig på ett plan om ett utvärderingsarbete med Vägverket som sponsor, och mera generellt (för att anknyta till det som tidigare tagits upp – som en general universe) om villkor för skolbarns liv och verksamhet i för dem viktiga och för skolan centrala verksamheter som anknyter till miljön omkring skolan och villkoren inne i skolan. Här presenteras nu detta projekt med ambitionen att konkretisera stegen i ett abduktivt arbetssätt. Exempel på konkretion ges också i andra presentationer, till exempel Jutta Balldins artikel i detta nummer.

Denna utvärdering utformades som ett edukologiskt forskningsprojekt med flera led, alltså abduktivt designat. Det är ett exempel på vikten av både teori och ideologi i pedagogiskt etnografisk forskning, och det visar stegen i ett abduktivt företag som ju inte bör eller kan vara tydligt designat i sina steg innan de första stegen tagits. Se Qvarsell (1997), sidorna 8–9 där FOLK-projektet som forskningsprojekt beskrivs i just steg och överväganden som sker gentemot genomförda och planerade delar av det praktiska projektet.

FOLK-projektet utfördes alltså i samverkan med dåvarande Vägverket, som bad mig leda ett forskningsarbete relaterat till dess utvecklingsprojekt Forska och lära i närsamhället på 1990-talet. Det pågick under fem år och for-

mulerades som ett utvärderingsprojekt. FOLK står för Forska och Lära i Kommunikation med omvärlden. FOLK-projektet var alltså ett uppdrag av Vägverket med syftet att vetenskapligt analysera ett arbete att förbättra elevers omvärldsförståelse och miljökunskap, specifikt men inte enbart inriktat mot trafikmiljön som kom att bli den special universe (eller working universe) vi arbetade med för att förstå det mera generella problemet att för barn gripa sig an omgivande villkor av betydelse för dem, både i skolan och i andra miljöer där barnen befinner sig och rör sig bland allehanda erbjudanden (eventuella affordances). Problematiken aktualiserar också frågan om hur aktiva de medverkande barnen och unga kan vara i projektet, var kan de bidra och med vad?

Det abduktiva visar sig i olika delar av forskningsprojektet FOLK, som steg att tas och att gå vidare utifrån, med nya ambitioner, kanske också nya teoretiska förståelsesätt. Patrik Hernwalls doktorsavhandling i pedagogik (2001) ingår i och för sig inte i FOLK-projektets skriftserie men den kan vara intressant att analysera som en serie abduktiva steg, tillsammans med andra liknande texter, främst doktorsavhandlingar som skrivits i en abduktivt logisk tradition. Jag återkommer med några sådana exemplifieringar senare i det här kapitlet. FOLK-projektet som genomfördes i form av ett utvärderande forskningsarbete för det som tidigare kallades Vägverket, initierat av några entusiaster som ville främja såväl barns (och elevers) bildning i skolan och utanför skolan, som trafikens situation som ju kunde vara av tveksamt värde för just barn och unga, blev ett bra fall att utöva abduktiv forskning på, i det att här kunde visa sig både överraskande nya inslag som till en början svårgenomträngliga poänger i barnens relation till miljöer runt dem.

KAN NYA FRÅGOR VÄCKAS OCH FÅ PLATS INOM ETT ABDUKTIVT EDUKOLOGISKT FÖRETAG?

I FOLK-projektet som forskningsprojekt ingick aktioner, ingripanden för att föra utvecklingen i de skolor som medverkade i viss riktning. Det kan också vara både viktigt och intressant att säga något om betydelsen av aktioner i abduktiv forskning – är aktioner eller ingripanden självklara eller en särskild del av ett visst slag av abduktiv forskning? Hur kan nya frågor formuleras som resultat av abduktiv forskning? På sidan 31 i Qvarsell (1997) formulerar jag en fråga som uppstår i analysen av olika steg av FOLK-projektet ungefär så här:

Hur kan vi förstå detta att de så kallade hårda nämnderna och verken (vägverket och dess kommunala motsvarigheter) lyckas engagera både barn och vuxna till angelägna insatser, när det samtidigt ser ut som att de "mjuka" motsvarigheterna snarare misslyckas? Finns här embryon till väsentliga utvecklingsuppgifter och utmaningar?

Att nya frågor kan väckas och bearbetas är kanske själva poängen med det abduktiva sättet att arbeta.

Är sakinnehållet, som ju befinner sig så att säga utanför det egna jaget och det egna reflekterandet, som ett objekt att förhålla sig till, mera engagerande än den egna personen? Kan vi tala om närsamhället och trafiken som angelägna generativa tankeväckande objekt?

Fördjupande och samtidigt vidgande närstudier krävs för att bygga vidare på det kunnande som projekt liknande FOLK-projektet ger oss.

ÄR DEN ABDUKTIVA ANSATSEN RENODLAT KNUTEN TILL KVALITATIVA DATA?

Ibland tar vi för givet att det abduktiva sättet att forska samtidigt kräver kvalitativa data och kvalitativ databildning, men så behöver det ju inte vara. En hel del naturvetenskaplig forskning är av abduktiv karaktär, och Charles S. Peirce (1990), som var bland de främsta att föreslå semiotiskt abduktiv forskning när det handlar om sociala sammanhang, var i grunden naturvetare och matematiker.

På rubrikens fråga, om den abduktiva ansatsen renodlat är knuten till en kvalitativ databildning vill jag alltså svara nej, men beroende på hur frågan preciseras och vilka slag av universa (general respektive special) som vi vill uttala oss om, kommer det kvalitativa att bli mer eller mindre centralt i databildningen. Om frågorna handlar om vad något betyder eller har för innebörd blir det mera rimligt att bilda data kvalitativt.

Samtidigt kan ett varningens finger höjas inför det så ofta använda uttrycket ”social konstruktion”, och med Ian Hacking (2000) göra ett problem av det antaget socialt konstruerade. Det kan röra sig om empiriska världars empiriska fenomen som inte så självklart kan ses som socialt konstruerade. I sammanhanget kan det också vara värt att vara försiktig med definitioner, som är ett annat råd Hacking ger i samma bok. Risken med definitioner är att man låser in givna föreställningar genom att definiera (antaget entydigt) ett studerat fenomen.

Om det kvalitativa i kvalitativ databildning har Staffan Larsson skrivit (1993, 2009), på ett sätt som medger resonerande problematisering av vad som kan vara kvalitet och vad som kan vara kvalitativt. Också psykologen och forskaren Bo Strangert (2006) tar upp hur kvalitativt och kvantitativt förhåller sig till varandra vid studier av psykologiska eller andra sociala fenomen.

BEGREPP SOM KAN OCH BÖR VIDAREUTVECKLAS

Mellanrum och mellanperioder/mellantider som kontextuella och kulturella situationer, som kan användas och utvecklas av barnen i förskola och skola, hör till de begrepp och fenomen som bör utvecklas vidare. Sådana rum och perioder kan ses som villkor för människoblivandet, den sociala och kulturella ut-

veckling som gäller både små barn och vuxna. Vad som finns ”mellan” några andra villkor måste då förstås ringas in men inte fastställas entydigt, det vill säga inte definieras eller identifieras.

Meningserbjudande utmaningar i miljön och omvärlden, hör på något sätt samman med *utvecklingsuppgifter*, även om de båda företeelserna inte står för samma fenomen. Hur personbundna utvecklingsuppgifter kan förhålla sig till barnkulturella utmaningar är en spännande fråga att utveckla både teoretiskt och empiriskt, kanske också praktiskt och ideologiskt.

Det edukologiska och det pedagogiskt etnografiska inom abduktiv ansats, kan också vidareutvecklas, som möjligheter att bestämma den vetenskapliga pedagogiken i sammanhang som är erbjudande på olika sätt.

Därtill kan det bli intressant att se närmare på den pedagogiskt filosofiska begreppsarsenal som Paulo Freire utvecklade: det generativa och det medvetandskapande.

Exempel på abduktivt logisk forskning som samtidigt visar möjliga begreppsutvecklingar ges i några avhandlingar som kommit i pedagogik vid Stockholms universitet.

EXEMPEL PÅ ABDUKTIVA ARBETEN I PEDAGOGIK

Här tar jag upp några andra arbeten än det redan nämnda Folkprojektet. Ett exempel är Christina Björns avhandling (1997) *Barn skapar text. Om kulturdiallog i skolan*. Christina Björn frågar som inledning i sin avhandling hur barn skapar text i skolan (här rör det sig om en lågstadielklass) under olika yttre villkor. Hon sluter sig via sina empiriska rön till att detta skapande sker genom vad hon kallar en kulturdiallog. Hon gör sina iakttagelser genom en tät närvaro i barnens klassrum och läsning av deras texter. Det successiva tolkandet växer fram genom läsning och om-läsning, men också genom att delar prövas teoretiskt, i djupdykningar av olika slag. I avhandlingen diskuteras begreppet kultur och det begrepp som växer fram i texten – *kulturdiallog*.

Ett annat exempel är Patrik Hernwalls avhandling (2001) *Barns digitala rum. Berättelser om e-post, chatt & Internet*. Jag har redan tagit honom som exempel på forskare om internet, som gärna inbjuder till (affords) tolkningar i James Gibsons anda. I avhandlingen använder Hernwall en abduktiv ansats och överraskas av oväntade rön i de successivt tagna stegen som gör att han kan beskriva *barns digitala rum* via flera slag av data. Hernwalls avhandling anknyter till FOLK-projektet som jag tidigare tagit upp som exempel på abduktivt orienterad forskning inom pedagogiken.

Elin Michélsen lade 2004 fram sin avhandling *Kamratsamspel på småbarnsandelningar*. Där kunde hon se hur samspel mellan barn startade omkring något eller några aktiva barn. Resultaten var förutom att de var överraskande i sig, intressanta med hänsyn till den teoretiska och mera generella innebörd som

uppenbarades: Det såg ut som att barnen inbördes fångades eller till och med lockades av vad Michélsen kom att kalla ”social affordance”, som alltså är en vidareutveckling av Eleanor Gibsons (2003) affordance-begrepp som ju ursprungligen avsåg fysiska objekt eller aspekter av omgivningen.

Som ett ytterligare intressant exempel på nybildning av begrepp som pekar på ny kunskap vill jag ta Marie Hessles avhandling (2009) *Ensamkommande men inte ensamma. Tioårsuppföljning av ensamkommande asylsökande flyktingbarns livsvillkor och erfarenheter som unga vuxna i Sverige*. Marie Hessle följer upp ett antal ensamkommande asylsökande barn som flytt från sina hemländer i Asien, Afrika och Latinamerika, från krig eller annan förödelse. Själva titeln uttrycker vad hon finner i sin analys – att barnen visserligen kommer hit ensamma men att de samtidigt har olika slag av mänskliga kontakter så att säga ”på vägen” – från hemmen men också de nya kontakter de får i Sverige, ett land som de ser som sitt nya hemland och där de möter vuxna som tar sig an dem på ett juste sätt, till exempel lärarna. Den skola som av många andra i vårt land fick så mycket kritik av olika skäl, den skolan mötte de här barnen med enbart positiva känslor och attityder. Till det viktigaste av flera överraskande iakttagelser som Hessle gjorde hör att *transnationella relationer* kunde vara viktiga. I denna mening fann hon att barnen inte i första hand blev drabbade, snarare att de behöll sina aktiva relationer och förde över dem till det nya sammanhanget.

De här fyra exemplen är alltså dels uttryck för en abduktivt logisk arbetsgång och framväxande teoretiska konstruktioner som är delvis nyskapande, dels ger de exempel på vad som kan vara pedagogik i den praktiska situation som undersöks och tolkas och vilka informanter som fått ge sina uppfattningar och erfarenheter som material för frågor och resultat. Det kan röra sig om barn i förskola, om barn i skolan, om den nya tekniken i barns värld eller om flyktingkapets innebörd och konsekvenser för barn och unga.

Vad de här exemplen visar är också betydelsen av att generera, skapa, nya begrepp som kan stå som hypotetiska konstruktioner när ett underlag ska tolkas och leda vidare i sökandet efter bra tankefigurer, som Christina Björns ”kulturdialog”, Marie Hessles ”transnationella relationer”, Patrik Hernwalls ”barns digitala rum” och Elin Michélsens utveckling av affordances till att också omfatta det sociala: ”social affordances”.

VIKTEN AV RELEVANTA OCH TANKEVÄCKANDE RUBRIKER OCH UNDERTITLAR

De tankeslipande satserna som viktiga innehåll i abduktiv forskning bör kunna svara mot tankeväckande rubriker för innehållet.

Några av medförfattarna till den här aktuella boken (antologin) tar till viss del sina egna avhandlingar som utgångspunkt för sina kapitel och därför tar jag inte med dessa i och för sig mycket lämpliga illustrationer som forsknings-

exempel här, men de bör ändå nämnas som goda exempel på hur titlar kan formuleras för att vara kortast tänkbara summeringar av innehållen i texterna, i en abduktiv anda där det centrala innehållet i både generell och specifik mening framträder. Det rör sig alltså om följande doktorsavhandlingar i pedagogik:

Andersson, Susanne (2003). *Ordnande praktiker. En studie av status, homosocialitet och maskuliniteter utifrån två närpolisorganisationer.*

Aspán, Margareta (2009). *Delade meningar. Om värdepedagogiska invitationer för barns inflytande och inkänningar.*

Balldin, Jutta (2006). *Kulturell tid och individuella rytmer. Gymnasieelever om tidens pedagogiska villkor.*

Notera hur de här angivna avhandlingarna i pedagogik (eller edukologi) redan i sina titlar låter läsaren ana intressanta rön, men också utgångstankar som visat sig kunna leda vidare. Första delarna av texternas titlar visar vad som fokuseras i de olika avhandlingarna, vilket är ett bra sätt att både annonsera vad man gjort och att locka läsare med likartade eller annorlunda intressen, helt i linje med det abduktiva tänkandet att det som är annorlunda, avvikande eller ovanligt kan locka till närmare studium. Andra delarna av titlarna pekar ut vilken kontext och vilka informanter som bidragit med empiriskt underlag för de olika avhandlingarna.

AVSLUTNING

Med exempel ur aktuell belysande forskning visas i den här artikeln hur en abduktiv forskningsansats kan te sig och hur data kan bildas och tolkas abduktivt. Vad som förhoppningsvis framkommit är vikten av variation, bland annat kulturellt, i det fält som studeras. Variation eller mångfald i det empiriska fältet ska så relateras på meningsbärande sätt till relevanta och intressanta teoretiska begrepp, sådana som lyfter och pekar vidare när det gäller mera generell kunskap och som samtidigt innebär möjligheter att förstå det konkreta fältet.

Den abduktiva logikens arbetsgång låter oss både ana och se något nytt. Det är i grunden abduktionens poäng att nya kunskaper kommer fram, just genom att det oväntade och ovanliga studeras närmare och relateras till både specifika och generella fenomen – i edukologins mening.

REFERENSER

- Andersson, Susanne (2003). *Ordnande praktiker. En studie av status, homosocialitet och maskuliniteter utifrån två närpolisorganisationer*. [Doktorsavhandling i pedagogik, Stockholms universitet].
- Aspán, Margareta (2009). *Delade meningar. Om värdepedagogiska invitationer för barns inflytande och inläggningar*. [Doktorsavhandling i pedagogik, Stockholms universitet].
- Ballin, Jutta (2006). *Kulturell tid och individuella rytmer. Gymnasieelever om tidens pedagogiska villkor*. [Doktorsavhandling i pedagogik, Stockholms universitet].
- Björn, Christina (1997). *Barn skapar text. Om kulturdiallog i skolan*. [Doktorsavhandling i pedagogik, Stockholms universitet].
- Christensen, James (2013). *Education, Knowledge and Educology*. Booktopia.
- Fann, Kuang Thi (1970). *Peirce's Theory of Abduction*. Martinus Nijhoff.
- Fisher, James E. (1996). The Domain of Educology. *International Journal of Educology*, 1(1), *Educology Research Association*.
- Freire, Paulo (1971). *Pedagogik för förtryckta*. Gummessons kursiv.
- Freire, Paulo (1993). *Pedagogy of the city*. Continuum.
- Gibson, Eleanor (2000). Perceptual Learning in Development: Some Basic Concepts. *Ecological Psychology*, 12(4), 295-302.
- Gibson, Eleanor (2003). The World Is So Full of a Number of Things: On Specification and Perceptual Learning. *Ecological Psychology*, 15(4), 283-287.
- Gibson, James J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Houghton.
- Glaser, Barney, & Anselm Strauss (1999). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Routledge.
- Hacking, Ian (2000). *Social konstruktion av vad?* [Original 1999]. Thales.
- Havighurst, Robert (1953). *Human Development and Education*. Longman.
- Hecht, Heiko (2000). Are Events and Affordances Commensurate Terms? *Ecological Psychology*, 12(1), 57-63.
- Hernwall, Patrik (2001). *Barns digitala rum. Berättelser om e-post, chatt och Internet*. [Doktorsavhandling i pedagogik, Stockholms universitet].
- Hessle, Marie (2009). *Ensamkommande men inte ensamma. Tioårsuppföljning av ensamkommande asylsökande flyktingbarns livsvillkor och erfarenheter som unga vuxna i Sverige*. [Doktorsavhandling i pedagogik, Stockholms universitet].
- Jones, Keith S. (2003). What is an Affordance? *Ecological Psychology*, 15(2), 107-114.

- Larsson, Staffan (1993). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, 4.
- Larsson, Staffan (2009). A pluralistic view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education*, 32(1), 25-38.
- Lidman, Sven-Eric (2004). *Tankens lätthet, tingens tyngd. Om frihet*. Bonniers.
- Linderoth, Jonas (2004) *Datorspelandets mening*. [Doktorsavhandling i pedagogik, Göteborgs universitet].
- Löfberg, Arvid (2001). Att upptäcka världen: Perspektiv som murbräcka för utveckling av världen och tänkandet om världen. I Henry Montgomery, & Birgitta Qvarsell (red.), *Perspektiv och förståelse. Att kunna se från olika håll* (s. 54 – 66). Carlssons.
- Mattsson, Matts (2019). *Erkännandets pedagogik – Sju pedagoger berättar*. Studentlitteratur.
- Michélsen, Elin (2004). *Kamratsamspel på småbarnsavdelningar*. [Doktorsavhandling i pedagogik, Stockholms universitet].
- Peirce, Charles S. (1878). How to Make Our Ideas Clear. *Popular Science Monthly* 12, 286 – 302.
- Peirce, Charles S. (1990). *Pragmatism och kosmologi*. Daidalos.
- Plum, Maja (2017). *I mangetydigbedens mellemrum. Om pedagogers daglige vidensprocesser*. Århus och Köpenhamns universitet.
- Qvarsell, Birgitta (1989). Children's Views on Computers – the Importance of Affordance. *Education & Computing*, 4, 1989, 223 - 230.
- Qvarsell, Birgitta (1997). Forskning i utvecklingsarbete – exemplet FOLK. *FOLK - projektet, rapport nr 3*. Stockholms universitet: Pedagogiska institutionen.
- Qvarsell, Birgitta (2000). Children's use of media as transformed experience. Educological and psychological dimensions. I Bea van den Bergh, & Jan Van den Bulck (red.), *Children and Media: Multidisciplinary Approaches* (s. 33-48). Garant.
- Qvarsell, Birgitta (2001). Det problematiska och nödvändiga barnperspektivet. I Henry Montgomery, & Birgitta Qvarsell (red.), *Perspektiv och förståelse. Att kunna se från olika håll* (s. 90 – 105). Carlsson.
- Qvarsell, Birgitta (2003). Culture as a construction for educational research, with special focus on childhood activities. I Birgitta Qvarsell, & Christoph Wulf (red.), *Culture and Education* (s. 13-24). *European Studies in Education, Volume 16*. Waxmann.
- Qvarsell, Birgitta (2014). Om möjligheternas och erkännandets pedagogik. I Eva Johansson, & Robert Thornberg (2014), *Värdepedagogik*. Liber.
- Sjoberg, Gideon, & Roger Nett (1968). *A Methodology for Social Research*. Harper & Row.

Stockholm Lectures in Educology, skriftserie utgiven av Stockholms universitets pedagogiska institution, nr 1-3. 2000 – 2003.

Stoffregen, Thomas (2000). Affordances and events. *Ecological Psychology*, 12(1), 1-28.

Strangert, Bo (2006). Försöksmetodik för utvecklingsansvariga i försvarsmakten. I *arborg.se*.

Wozniak, Robert H., & Kurt W. Fischer (1993). *Development in Context*. Lawrence Erlbaum ass. Innehåller bl. a.: Edward S Reeds kapitel: The Intention to use a specific affordance, och John Meacham: Where is the Social Environment? A Commentary on Reed.

Yu, Chong Hu (1994). *Abduction? Deduction? Induction? Is there a Logic of Exploratory Data Analysis?* Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, New Orleans, Louisiana.

Yu, Chong Hu (2014). *Dancing with the Data*. LAP LAMBERT Academic Publisher.

FOLK-PROJEKTETS RAPPORTER

1. Qvarsell, Birgitta, Johan Dovelius, & Anna Eriksson (1996). *Att forska och lära i närsambället. Nya läromönster – nya arenor?*
2. Hernwall, Patrik (1996). *Barns perspektiv och skolans informationsteknik – hur datorer och digital informationsteknik kan bli redskap för barns studier i närsambället.*
3. Qvarsell, Birgitta (1997). *Forskning i utvecklingsarbete – Exemplet FOLK.*
4. Hernwall, Patrik (1998). *Från undervisningsmaskin till informationsteknik – en kultursemiotisk analys av teknikdebatten för den svenska skolan 1957 – 1997.*
5. Dovelius, Johan, & Anna Eriksson (1998). *Önskesambället som tema i skolan – ett projekt och en fallstudie.*
6. Qvarsell, Birgitta (2000). *Pedagogik i omvärld*. Bidrag av Johan Dovelius, Anna Eriksson, Patrik Hernwall, Arvid Löfberg, Jon Ohlsson och Birgitta Qvarsell.
7. Hernwall Patrik, & Birgitta Qvarsell (2002). *Vägen via framtiden – om barns villkor för kommunikation och lärandets nya arenor.*

Barn som busfrön eller kreativa aktörer? Att se på nya sätt via en abduktiv strategi

Margareta Aspán
Stockholms universitet

ABSTRACT

I artikeln kommer ett enskilt, överraskande trassligt, fokusgruppssamtal med fyra elever att omtolkas med utgångspunkt i Charles Sanders Peirce's begrepp abduktion. Materialet är hämtat ur ett treårigt forskningsprojekt kring elevers erfarenheter av konstnärlig undervisning som bedrevs av professionella konstnärer. Istället för att, vilket jag inledningsvis gjorde, konstatera att samtalet med några av skolans allra yngsta elever inte gav värdefull kunskap om barnens erfarenheter ifrån skolprojektet omprövas tolkningen. Då framträder inte barnen längre som busfrön. Med en abduktiv ansats synliggörs istället ett kreativt barnsamspel som utmanar och skapar förskjutningar i både relationen mellan den vuxna och barnen och av skolans normer, och därigenom även barns konventionella in- och underordning. Barns aktörskap kan ha olika uttryckssätt och för att erkänna dessa varianter krävs en öppenhet, och ett analytiskt arbete kring det oväntade. Via en abduktiv strategi (Paavola, 2014) används i analysen nya begrepp för tolkning, här estetisk negation (aesthetic sublation, Ylönen, 2021) genom vilket materialet rekontextualiseras. Detta synliggör i sin tur dimensioner av barns agens och deras omskapande motstånd till den vuxnas intention. I en avslutande diskussion relateras pragmatism till vad abduktion och sådan rekontextualisering kan bibringa, i termer av nya möjliga tolkningar av meningsskapandets praktiska konsekvenser.

INLEDNING

En forskares drivkraft består i att ta reda på saker, försöka klargöra, beskriva tydligt, tolka, dra slutsatser och också förklara. Forskaren måste sortera sina

intryck, kategorisera olika typer av data och ställa nya frågor för att reda ut det som ännu framstår som obegripligt eller för luddigt för att rapportera. Ibland blir saker ungefär som forskaren tänkt sig, och förförståelsen och de förberedda ingångsfrågorna blir en god utgångspunkt i arbetet framåt. Men ibland infinner sig känslan av obegriplighet, att det bara är ”turtles all the way down”, sköldpaddor hela vägen ner. Enligt historien är detta svaret som en forskare (förmodat etnograf) får av den person som tillfrågats om hur världsalldet är beskaffat. Själva plattformen som världen vilar på, menar informanten, ligger på en elefantrygg, och elefanten vilar i sin tur på en sköldpadda som vilar på en annan sköldpadda. Sedan är det sköldpaddor hela vägen ner. Historien, som återfinns i den klassiska *The Interpretation of Cultures* av Clifford Geertz (1973), avser visa på den särskilda svårigheten i att analysera kulturella fenomen. Kultur beskrivs metaforiskt av Geertz som det *nät av mening* som människan hänger i och som hon själv spinner (Geertz, 1973, s. 5), och frågan blir hur vi som forskare kan undersöka, analysera och begripliggöra detta meningsskapande. Jag kommer i den här artikeln att gripa mig an ett empiriskt material, en barngruppsintervju, som vid genomförandet och första påseendet tedde sig obegripligt. Min intention med mötet med barnen, vilken jag hade formulerat i min intervjuguide, höll inte. Men genom att i retrospektiv anlägga en ny tolkningsram kommer jag att visa hur ett öppet – abduktivt – förhållningssätt kom att generera begriplighet åt detta möte med några av de yngsta eleverna i en skola.

UTMANING AV UTGÅNGSPUNKTEN

Intervjumaterialet som analyseras nedan har hämtats ur ett treårigt forskningsprojekt där jag följde professionella konstutövare i deras konstnärliga och pedagogiska arbete i en F-9-skola. Materialet består som helhet av fältanteckningar, intervjuutskrifter och det som eleverna skapade i bilder och andra konstnärliga uttryck. Det var alltså en etnografiskt grundad studie, som syftade till att undersöka hur barnen upplevde de olika erbjudandena för konstnärligt skapande och lärande, vad de såg som viktigt, utmanande eller roligt, alltså meningsfullt på något vis eller för den delen tråkigt eller ointressant. I det följande kommer endast data från ett visst samtal att beröras (för andra delstudier inom projektet, se Aspán, 2020a, 2020b, 2022).

Den lilla gruppen med fyra av skolans yngsta barn träffar mig i ett fokusgruppsamtal för att prata om projektdelen där de gjort ett skuggspel om *Rödluvan och vargen*. I mötet sker något som gör att min vuxna agenda sätts ur spel, barnen tycks inte alls intresserade av att prata om det som jag planerat. Vad är det barnen *gör* egentligen? Jag hade sikte på att arbeta med de förberedda frågorna om barnens estetiska lärande och hur de upplevde planeringen av och genomförandet av en teaterföreställning. Men i samtalet utmanar de

gränserna för vad som vanligen är rimligt, de överträder det som brukar ses som anständigt. Att jag blev så överraskad säger något om att detta sällan sker, oftast agerar vuxna och barn inom sina förväntade ramar. Nu blev jag överrumplad av det jag först betecknade som 'bus' och 'krångel'. Samtalet verkade inte ens värt att transkribera. Men trots att jag först uppfattade tillfället som i det närmaste meningslöst, var det något som skavde och drev nyfikenheten vidare. Jag kom att gå tillbaka och se mer noga på materialet, eftersom det fanns en känsla – kanske en förnimmelse – av att en annan tolkning vore möjlig. Jag ville utpröva om och i så fall hur fokusgruppssamtalets olika delar skulle kunna tolkas som betydelsebärande för barnens del. Vad kunde jag med en annan läsning lära av barnens handlande? Skulle jag kunna se bortom min egen oförmåga att locka dem att förhålla sig endast till det jag hade på agendan, och försöka synliggöra annat än olika brister?

Genom ett breddat tolkningsarbete, där jag lämnade en begreppsapparat för en annan prövning, kom jag att revidera min första förståelse av vad som tilldragit sig: analysen nedan visar att barnen är kreativa sociala aktörer som egentligen inte fördärvar samtalet. De visar mig något viktigt.

Mitt angreppssätt nedan har tagit avstamp i Sami Paavolas (2014) så kallade *abduktiva strategi* som här knyts till en teoretisk utgångspunkt i pragmatisk diskursanalys. Jag vill i det följande ta fasta på hur barnens 'bus', 'krångel' och till synes aviga handlingar och motvilliga deltagande i den vuxna forskarens agenda kan förstås genom en nyläsning. Jag vill alltså undersöka vad det är för nåt av mening som kan sägas vävas fram under fokusgruppssamtalet. Detta görs utifrån en abduktiv "rekontextualisering" eller "nybeskrivning" som tar form genom en breddning av tolkningsramen som då omfattar "en annan uppsättning av idéer" (Danermark m.fl., 2003, s. 184). Mer preciserat handlar forskningsfrågan som artikeln avser besvara om på vilket sätt en abduktiv strategi i en pragmatisk diskursanalys kan möjliggöra en nybeskrivning av ett till synes meningslöst samtal och möte. Där utifrån kommer en diskussion att föras kring hur barns meningsskapande kan förstås genom att fokusera och begreppsliggöra deras kreativa aktörskap.

I framläggningen kommer barngruppens samspel att analyseras i relation till min egen agenda som forskare, varigenom barnens *kamratkultur* (Corsaro, 2009) blir central att belysa. Jag kommer även att visa hur begreppen *estetisk negation* (Ylönen, 2020), *lekpraktiker* (Skovbjerg Karoff, 2013, 2015), samt *generagency* (Leonard, 2016) medverkar till att synliggöra dels barns utmanande estetiska handlande i en ambition att ta mandat över situationen, dels hur generationsordningen kan förskjutas. Det sistnämnda inbegriper en kreativ utmaning av maktrelationen där både forskarens och barnens positioner ruckas.

Etiska aspekter i forskning med och om barn

Innan frågorna berörs närmare vill jag kommentera några etiska aspekter vad gäller nedanstående redovisning av den valda situationen och nyttjandet av den för analys. För alla barn som intervjuats och som nämns i rapporteringen ifrån projektet har skriftligt samtycke inhämtats från vårdnadshavare (se Aspán, 2020b). Men är det ändå alltför utelämnande eller rentav nedsättande för barnen att just detta samtal återges eftersom barnen säger ’fula’ ord, är ’avigt’ inställda till den uppgift som ges? Som svar på den frågan vill jag betona att den kritiska hållningen riktas mot forskarrollens *relation* till barnpositionen. Det handlar alltså inte alls om att kategorisera barn, vare sig som änglar eller demoner. I en etnografisk studie är det inte, vilket David Wästerfors (2019) noterar, personerna i sig – ”människan den-och-den” – som är av intresse utan det som sker i relationen mellan människor: ”det sociala, socialiserandet, en kultur, ett samhälle” (s. 184).

Utgångspunkt i studien som helhet har varit barnkultur- och barndomsforskning, som är breda och tvärdisciplinära forskningsområden med grund i såväl samhällsvetenskapliga och humanistiska traditioner (Helander, 2011). Inom barndomsforskning har barns positioner och handlingsutrymme sedan länge problematiserats, vilket ofta innebär en granskning av makt och maktrelationer i rörelse. Då undersöks bland annat frågor som hur, när samt kring vad barn kommer till tals och kan göra sina röster hörda (se exempelvis Carnevale, m.fl., 2021). I linje med Deirdre Horgan (2017) menar jag att det är av vikt att rikta fokus mot hur maktrelationer konstitueras och produceras eftersom dessa spelar in just för hur barns röster hörs och möjligen beaktas. Där behöver forskaren uppmärksamma kontexten både socialt och kulturellt, men även hur ideologiska och institutionella aspekter spelar in. För detta är det etnografiska förhållningssättet en passande och tillräckligt bred och öppen ansats, eftersom data genereras utifrån mötet med informanterna, även om avgränsningen för studiens fokus är klarlagd.

Barndomsstudier, liksom barnkulturstudier, lägger också vikt vid att barn som social grupp inte bör eller kan homogeniseras. I forskningsstudien som helhet har barn berättat om de olika kulturella erbjudandena utifrån såväl gemensamma, snarlika erfarenheter som unika, personligt färgade historier. Meningsskapandet blir således både individuellt och kollektivt (Helander, 2004). Oftast har barns berättande kunnat länkas samman till ett sorts mönster, om än brokigt. Men ibland går det inte lätt att foga in en bit i det pussel man tänkt sig lägga för att synliggöra ett valt fenomen.

OM ABDUKTION OCH DET SOM INTE VERKAR STÄMMA IN

Jag såg alltså först detta fokusgruppsamtal som misslyckat. Jag hade planerat att prata om den konstnärliga undervisningen de fått ifrån professionella

konstutövare, men jag uppfattade att barnen mest sysslade med andra saker än det som jag kommit dit för. Vi möttes inte kring sakfrågan och nådde därmed inte fram till något gemensamt tolkningsarbete, vilket behövs för att alla ska förstå sammanhanget. Hur vi förstår varandras handlingar är avgörande för hur vi förstår det som sägs, den språkliga meningen: handlingen och språket är tätt sammantvinnade (Dewey, 1997). Här riktades våra handlingar mot olika och inte gemensamma intressen.

Genom en annan läsning kan barnens handlingar ses som ett frigörande ifrån vuxenvärldens, alltså bland andra mina, intentioner och förväntningar. Barnen tycktes vid den noggranna omläsningen ha handlat gemensamt både genom att i viss mån bejaka samtalets intention men också genom att undvika den ram som jag försökt fastlägga, en ordning jag antagit att de skulle foga sig i och uppskatta. I det följande vill jag visa hur en *abduktiv nybeskrivning* (Danermark m.fl., 2003), som tar fasta på det förbryllande i materialet, kan få fatt i möjliga meningar från barnens perspektiv på vad som skedde i vårt möte. Det gemensamma meningsskapandet barnen sinsemellan tolkas utifrån hur pragmatismen förhåller sig till språk och handlande, vilket jag kommer tillbaka till.

Abduktion som begrepp myntades av Charles Sanders Peirces (1839-1914), filosof och naturvetare med stort intresse för människans perception (Peirce, 1990). Vad han själv avsåg med abduktion kan tolkas på mängder med sätt och han själv kom att förändra sin begrepps användning under livet (Paavola, 2014). Paavola (2006) sammanfattar att en nutida formulering av Peirces intentioner skulle kunna vara att förstå abduktion som en hypotesprövning, där ett svårtytt fenomen förklaras genom att forskaren med öppenhet tar sig an sina data och nyttjar en bredd av teorier som utprövas och omprövas i tolkningsarbetet.¹ Detta inrymmer ett förhållningssätt att inte vara så fast i sina forskningsfrågor, utan istället vara mer förutsättningslöst nyfiken. Ytterligare ett sätt att beskriva abduktion är som en väg att komma fram till vad som är värt att gå vidare i att undersöka (*pursuitworthiness*) (McKaughan, 2008). Abduktionen kan alltså stötta i valet av vilken väg som kan antas ge utdelning utifrån rimliga insatser. Andra ser abduktion som ett slags resonemang om teories sannolika bärighet (McKaughan, 2008). Då betonas den möjliga tolkningen, att det *troligen* är rätt slutsats som dragits: "the conclusion is true or approximately true or probably true or at least more likely to be true than any available alternatives", skriver McKaughan (2008, s. 451) och belyser därigenom tolkningens ständigt pågående natur. Abduktion ger inga tvärsäkra svar utan lyfter fram vad som *kanske* kan vara fallet, vilket bidrar med *förslag* på hur världen är beskaffad (Bertilsson, 2004). Thora Margareta Bertilsson (2004) hävdar till och med att utan abduktionens bidrag skulle någon ny kunskap inte utvecklas.

Återkommande ges i litteraturen beskrivningar av abduktion som en fantasidriven undersökning och ett kreativt teoretiserande (exempelvis i termer av "imaginative theorizing", Paavola, 2014, s. 3), som präglas av såväl

tvivel och tvetydigheter och står i kontrast till renodlad rationell slutledning. Det förbryllande ställs i fokus vilket kan leda till nyskapande perspektivförskjutningar och nya analytiska begrepp (Timmermans & Tavory, 2012). Jag ansluter mig till Danermark m.fl. (2003), som menar att även en rekontextualisering eller nybeskrivning kan generera en sådan förskjutning, utan att forskaren framlägger någon helt ny begreppsapparat.

En abduktiv strategi i en pragmatisk diskursanalys av ett etnografiskt material

Genom att fokusera språkanvändningen i det empiriska materialet kan analysen undersöka vilket meningsinnehåll som upprätthålls eller omskapas i deltagarnas gemensamma tolkningsarbete av kontexten, liksom vilket innehåll som inte inbjuder till detta. Det praktiska görandet i en situation förhåller sig alltid till – både anpassar sig till och utmanar – konventionellt språkbruk och analysen av det valda exemplet nedan söker upptäcka såväl regelbundenheter som konventionsbrott eller avvikelser (jfr Quennerstedt, 2008). Utifrån den pragmatiska utgångspunkten ses här språk, meningsskapande och handlade som alltid situerat.²

Som framgått inledningsvis grundar sig hela forskningsprojektet om konstnärlig verksamhet i en skola i en etnografisk ansats som möjliggör för forskaren att komma nära skolbarnen, deras vardag och erfarenheter, för att förstå vad som är meningsfullt för dem. Begreppet *pedagogisk etnografi* (Qvarsell, 1996) syftar till att ringa in etnografiskt orienterade studier inom exempelvis pedagogiska sammanhang, så som skola eller förskola. Att ha verktyg för tolkningsarbetet av etnografiskt material blir helt centralt, och Birgitta Qvarsell tar upp pragmatismen som utmärks av ett fokus på kulturella processer. Där aktualiseras frågan om vems perspektiv som åskådliggörs, liksom perspektivmöten och perspektivförskjutningar. Den etnografiska metoden kan sägas vara abduktiv i sig själv, i sin dynamiska grundhållning, alltid utprövande och med ständiga omtolkningar (se Paavola, 2014).³

Att generera förståelse för vilken mening som läggs i ord, handlingar eller idéer och föremål (Van Maanen, 2010) är vad analysen strävar mot, och då i den specifika kontexten. Det är givetvis inte bara vuxnas föreställningar om barn som villkorar det som sker i mötet mellan forskare och barn, utan även barns föreställningar om vuxna (Freeman & Mathison, 2009). Relationen mellan forskaren och de deltagande barnen formas av sådana föreställningar. I viss mån villkoras både barnens och forskarens beteende av platsens, i det här fallet skolinstitutionens, invanda normer (Freeman & Mathison, 2009).

Utifrån en *abduktiv strategi* i sju steg (Paavola, 2014) avser analysen nedan skriva fram och kartlägga möjliga innebörder i meningsskapandet i fokusgruppssamtalet, genomgående relaterat till kontexten, språket och handlingarna. Här handlar den abduktiva blicken på materialet i *steg 1* om att ta fasta på

det som stör eller förvånar, det som är ”somehow anomalous” (Paavola, 2014, s. 6). För att belysa språkanvändningen genom denna första läsning, eller ”inläsningen” (Quennerstedt, 2008), görs en beskrivning av hur ord används, också i relation till ”andra tänkbara språkanvändningar” (Öhman & Öhman, 2012, s. 63).

Utifrån kartläggningen framträder vid en noggrann granskning i *steg 2* de små detaljerna eller ’tonerna’ (Paavola, 2014, s. 6). Med utgångspunkt i den granskningen ställs i *steg 3* frågan om vad det som beskrivits kan antas betyda, och vilka nya – eller, vill jag tillägga, andra – begrepp som kan behövas för att gå vidare i tolkningsarbetet. I det *fjärde steget* kan sedan möjliga förklaringar eller tolkningar/hypoteser ringas in och jämföras, för att i det *femte steget* ytterligare pröva den som antas vara den bästa förklaringen.

I det *sjätte steget* undersöks hur den valda tolkningen kan passa in i ett bredare sammanhang. Detta steg motsvarar alltså, med en abduktiv terminologi, rekontextualisering eller nybeskrivning (Danermark, m.fl., 2003), eller med den pragmatiska begreppsanvändningen betecknat som den andra läsningen där texten ”betraktas utifrån andra premisser” (Brantefors, 2011, s. 43). Här prövas hur enskilda företeelser förhåller sig till övergripande sammanhang eller generella strukturer (så som att en hälsningsceremoni kan förstås utifrån övergripande ritualer för social sammanhållning). Materialet blir i en sådan ’utläsning’ perspektiverat (Öhman & Öhman, 2012) genom att relateras till ytterligare (språk)praktiker. De mindre detaljerna kan sättas samman till en begripplighet genom att olika ledtrådar och informationsenheter (”clues and informations”, Paavola, 2014, s. 8) bildar ett möjligt mönster.

I det sista *sjunde steget* sammanställs och beskrivs den process som lett fram till de nya upptäckterna, och hur ens eget kreativa teoretiserande har tagit sig uttryck (Paavola, 2014).

Genom att noggrant och öppet redovisa samtliga steg, från datakonstruktion och sortering till tolkning och *tentativa* slutsatser, görs den abduktiva forskningsprocessens trovärdig och tillförlitlig.

En nybeskrivning ger alltså inte ett färdigt svar på hur ett fenomen eller en situation slutgiltigt ska förstås, men kan ge ”fördjupad kunskap” om det enskilda fallet (Danermark, m.fl., 2003, s. 189), även om det ständigt kan omprövas och omtolkas. Ett abduktivt tolkningsarbete växlar, liksom den hermeneutiska tolkningsprocessen, mellan del och helhet och mellan olika teoretiska utgångspunkter och empiriska data. Teori och empiri omtolkas ”i skenet av varandra” (Gustavsson, 2007, s. 122).⁴ Trots likheten med den hermeneutiska tolkningsprocessen skiljer sig arbetet åt, kanske tydligast beskrivet med orden från semiotikern Umberto Eco, att medan hermeneutikern läser *mellan* raderna, inbegriper abduktion att läsa *bortom* raderna (i Eriksson & Lindström, 1997, s. 198).⁵ Det intressanta är inte vad vi *har* och tolka det, utan vad vi *ännu inte har* för handen eller för ögonen, och följa förnimmelsen av något utmanande.

Pragmatismen har kommit att innebära ett sätt att undersöka hur det kommer sig att vissa diskurser, som specifika språkanvändanden, etableras (Almqvist m.fl., 2008, s. 16), eller varför något är som det är utifrån människors villkor och erfarenheter (Bertilsson, 2004). I utbildningssammanhang med sitt självklara utvecklings- och framtidsperspektiv blir den pragmatiska frågan *hur det kan bli* viktig för att se möjliga lärande- och förändringsvillkor (von Wright, 2007). För Peirce konstituerade den pragmatiska hållningen i sig en analysmetod som sökte tankens praktiska konsekvenser, och hans pragmatiska 'maxim' (Plowright, 2016) låg i att beakta gjorda erfarenheter och hur vi omskapar dessa till vårt kommande handlande. Vårt handlade spelar i sin tur roll för hur vi uppfattar och förstår världen. Enklare uttryckt sammanlänkas våra idéer/teorier med våra gjorda erfarenheter, och dessa erfarenheter tar sig uttryck i praktiska handlingar.

Sammanfattningsvis tar det följande tolkningsarbetet avstamp i den beskrivna abduktiva strategin inom en pragmatisk diskursanalys, och ett sökarljus sätts på detaljerna och 'tonerna' i det förbryllande materialet. Genom en begreppslig breddning och delvis förflyttning – ”rekontextualisering” (Danermark, m.fl., 2003, s. 184) – går det att ta sig an det som förvånar och inte direkt passar in i det etnografiska materialet som helhet.

SAMTALET OCH EN TENTATIV ANALYS AV MENINGSSKAPANDET

Fokusgruppssamtalet läggs delvis fram direkt ur transkriberingen medan vissa avsnitt sammanfattas för överblickbarhet. Därefter beskrivs hur ny förståelse kan nås av det som sägs och görs, genom dels ett val av en ny analytisk utgångspunkt, dels hur vissa öppnande begrepp kan ringa in och möjliggöra kritisk granskning av situationen, relationerna samt handlingarna. Studiens primära utgångspunkt och fokus på barnens erfarenheter av estetiska läroprocesser förflyttas istället till en analys av samtalet i sig själv, och däri barnens aktiva samhandlade strategier, vilket alltså görs genom tillkommande begrepp.

Ett fokusgruppsamtal i klassens gruppum

En tid efter att en klass jag följt avslutat projektdelen om skuggspelet *Rödluvan och vargen* fick jag möjlighet att samtala med barn i grupper om fyra eller fem om hur de upplevt och uppfattat projektet, och det som de gjort tillsammans med de professionella konstnärer som besökt skolan. Jag ville alltså höra vad de tyckt varit roligt, om något stuckit ut särskilt, kanske varit svårt men som de klarat ut och lärt sig något av, och hur det varit att arbeta tillsammans i konstnärligt utövande. Klassen hade haft fyra dramaverkstäder i halvklasser om skuggspel: de hade arbetat med sceniskt berättande och skapat figurer i kartong, papper och träpinnar för att spela upp pjäsen för varandra. Det avslutande framförandet av pjäsen gjordes sedan i helklass. Vid vissa tillfällen

var de vuxna i rummet, förutom bildläraren, två professionella konstutövare; en scenograf/dockmakare och en skådespelare. De båda kompletterade varandra på så vis att den ena lade fokus på att tillsammans med barnen skapa rummet, de olika proportionerna och figurerna i sagan, den andra arbetade med röst, framträdande, och att få ihop hela berättelsen.

Det här utvalda fokusgruppsamtalet varade drygt 20 minuter och ägde rum i ett grupprum intill elevernas ordinarie klassrum. Vid samtalet fanns tillgång till färgpennor och papper, detta främst för att komma ifrån att samtalet skulle bli förhållningsliknande. Materialet var tänkt att möjliggöra ett gemensamt fokus för de deltagande, en väg att sporra till minnen och associationer, och ett sätt att låta de mindre pratsamma barnen få ett ytterligare uttrycksmedel (se även Freeman & Mathison, 2009; Aspán, 2020b). Barn uppskattar ofta mer att *göra med* något än att *prata om* något, särskilt om det som talas om inte är närvarande i rummet (Freeman & Mathison, 2009, s. 95–96).⁶ Min förhoppning var att barnen därigenom lättare skulle reflektera gemensamt och upptäcka vad de själva och som grupp ville ta upp ifrån konstprojektet.

Under samtalet med de fyra eleverna (två pojkar och två flickor) blev jag, vilket framgick, förvirrad och undrade vad det var som gick fel när de inte ville tala så mycket om konstprojektet. Jag tyckte att de tramsade bort det, lekte bort det, men ingen snäll lek. De förberedda frågeställningarna om barnens estetiska lärande och skapande tyckte jag i stunden förbisågs av barnen.

Ur balans – utmaning och förbryllelse under pågående samtal

Efter att vi presenterat oss beskriver jag vad jag är nyfiken på att undersöka, och att vi främst ska prata om vad de gjort kring skuggspelsteatern. Redan vid starten är det uppsluppet och spralligt och flickorna, som inledningsvis är de mest pratsamma, förstärker sina inlägg med starka röster. En av dem korrigerar mitt första inspel (mina utsagor i kursiv stil), även om hon strax också svarar på min fråga.

Jag inleder med att det ju gått en tid sedan arbetet med skuggspelsteatern, sedan den delen av projektet avslutades.

- ... så då tänkte jag fråga lite om det, även om det är ganska länge sen nu
– det har dröjt säkert ... flera veckor sedan ...
- Inte flera veckor! En månad!!! säger en flicka.

De andra skrattar. Vi går igenom vilka roller som varit med och vem som varit berättaren. Flera gånger tar flickorna diktafonen och pratar direkt in i den, de vill lyssna på sina röster:

- Hej! Jag vill höra det nu! ropar en flicka in i mikrofonen.

Jag svarar att det blir trassligt att spela tillbaka mitt under ett samtal och att det blir konstigt ljud när hon talar så nära, men de båda fortsätter och jag vill ändå bekräfta deras intresse:

- Jag vill höra min röst!
- *Ja, ni vet att man låter så olika när man lyssnar på sig själv.* [Jag söker här en övergång till att de ju också arbetat med rösten tillsammans med skådespelaren som lät barnen träna på repliker och magstöd.]
- Ja, jag vet man bara, 'vavava' ...

En flicka går iväg för att låsa dörren till grupprummet där vi sitter, det är rätt så lyhört så vi hör att det är något som pågår ljudligt i klassrummet intill. Hon kommer tillbaka till bordet och pratar in i diktafonen:

- Whwhewwä...
- *Vet du vad, nu blir jättemycket tokiga ljud på den där.*
- Oj förlåt!
- *Det blir så mycket skrammel och pling* [med lekfull Mamma-Mu-röst]

De skrattar och jag ber henne sätta sig igen, hon slår i knäna och de fortsätter att göra ljud med munnen. Någon har fått fram en tärning som de nu kastar mot bordet, vilket skramlar hårt. Strax kommer vi in på att rita. De börjar använda pennorna så smått. En skrattar så det pruttar med munnen, alla skrattar.

- Hallå det här ser ut som en rumpa ... sen är det här kroppen ...
- *Det ser väl ut som en Barbapappa,* [jag anar vart de är på väg i tanken].
- Och jag vill inte heller säga det, säger en pojke.
- Jag vill inte heller säga, säger en flicka.
- Hallå ska jag säga!! Det [ser ut som det] mellan benen som killar har, säger hon som hoppat runt mest.

Det kommenterar jag inte alls utan frågar istället om vilken figur var och en fick att konstruera av papper och kartong till teatern. Detta samtalar vi om en stund, och de berättar hur de gjort och vilken rollfigur de gjort. De har nu ett stort A3-papper gemensamt, men jag säger att de kan rita en bild var och en i alla fall, så får jag olika minnen från dem.

- Tänk om de ritar underdelen på killar!! hojtar en flicka avseende killarna.
- *Neej, det kan man ju inte göra här, vet du vad ...* säger jag med en låtsassträng röst.

Någon säger 'snoppen', och jag försöker stoppa deras tanke att rita snoppar, så jag säger:

- Vet ni vad nu skulle jag vilja?
- NÄ NU SKA VI TITTA OCH LYSSNA PÅ MARGARETA, ropar en flicka.
- Vet ni vad, det är ingen som hör vad jag säger.
- Jo jag hör, säger hon.
- Backa tjejer, säger jag för de sträcker sig över på bordet och pappret.
- Jag hör dig /.../
- Nu får ni inte rita vad som helst utan ni ska rita ett minne till mig ...
- /.../ från projektet och så får ni berätta sen vad det är.

Flickorna ritar träd till skogen och också själva Rödluvan. De pratar om vad de ritar och vilka pennor som är sämre och bättre i de två stora förpackningarna och ifall pennorna kommer att räcka till alla fyra.

- Får jag rita flera grejer? skjuter en flicka in.
- *Jaaa, varsågod fortsätt du.*

Jag tänker att vi kan småprata lite under tiden om hur de tänker om själva grupparbetet, de skulle ju samsas om figurerna och göra pjäsen fyra och fyra. De flamsar, så jag säger:

- Lite tystare [till den mest högljudda flickan]. Berätta för mig hur du gjorde den, kommer du ihåg vilken figur du hade, ungefär hur den såg ut. Kan du rita den åt mig så jag kan titta sen?
- Nu är det ett hjärta, berättar den andra flickan samtidigt om det hon ritar.
- Nu är det ett hjärta, en bajskorv, säger den andra flickan. /.../

De kommenterar varandras teckningar. En menar att trädet, en gran, bara är ett enda träd alltså svårligen hela den skog som Rödluvan ska gå igenom. Men hon som ritat granen är glad ändå och vill rita mera. Hon säger bestämt:

- Jag ska rita Rödluvan.
- *Ja gör det då får jag i alla fall ett minne.*
- Får jag rita bajskorven?
- Jag ska rita vargen! ropar en flicka.
- *Ja nu börjar det handla om sagan, det tycker jag är bra.*
- Då ritas jag Rödluvan!
- Ja, jag ritas vargen!

Från samtalet fick jag med mig några tuschteckningar och en ljudinspelning med mycket slammer och stöj. Genom att jag inte kunde släppa känslan av förbrylelse kring vad som egentligen hände, så valde jag att transkribera helheten för att nu noggrant granska vad som tilldragit sig. Det är alltså först vid återlyssning och fullständig, noggrann transkribering som detta först 'ansträngande' samtal på tjugo minuter visar sig *inte enbart* innehålla barns direkta motstånd mot den vuxnas intentioner. Genom att följa den abduktiva strategins steg 1, att ringa in det som skaver, och i steg 2, se närmare på mötets 'toner' framträder i utsnittet ovan faktiskt barns lust att ingå i den planerade aktiviteten, men även deras ansatser att överskrida det förväntades gräns. Det 'orena' och 'förbjudna' kommer på tal och följs upp av barnen, de iscensätter förskjutningar av samtalets fokus. Handlingarna och yttrandena synliggör en gräns mellan vad jag kommit dit för och vad de tycks roade av: att överskrida linjen till det mer förbjudna. För att göra en nytolkning av vad som tilldrar sig – vilka meningar som skapas – behöver tolkningar prövas genom en ny belysning i analysens steg 3.

En första perspektivförskjutning

När utsnittet kategoriserats via sortering visar handlingarna och utsagorna förvisso motstånd men i viss mån också inordning i den vuxnas intention. Barnen är i sina utsagor mer på skoj- och lekhumör än vad de egentligen utmanar eller sätter sig emot min intention. I exempelvis barnets uppmaning att alla ska lyssna på mig och ropar ut det högt, kan tyckas att flickan endast gör motstånd men hon uttrycker även – om än med ett lekande, inverterande tonfall – att jag faktiskt bör bli lyssnad till. När utsnittet ur samtalet som helhet tematiserats och granskats framträder att det inte alls är särskilt många utsagor som direkt utmanar ordningen. Exempel på istället inordnande utsagor ges genom hela samtalet, och det som jag under samtalet tänkt på som kompakt gemensamt motståndsskapande till (den av mig förväntade) ordningen bygger inte heller på många explicita yttranden. Det som sker är istället ljudskapande, blåsanden, kroppars rörelser, lek med ord och endast i viss mån direkta utmaningar av vad som, enligt vedertagen skolnorm, 'kan' sägas i detta grupprum. Det tycks vid återblicken på materialet snarast vara ljudvolymen

och allt det skramliga som gör att det blir ansträngande att vara i rummet. Att leken med diktafonen blir ljudlig kan förstås gentemot att den tekniken självfallet handlar om ljudskapande, experimenterande av röster. Det är dessutom återkommande i andra grupper att barn vill undersöka inspelningsapparaturer som används. I exemplet ovan är det mer energiskt och återkommande från barnens sida än vad jag då var van vid, de håller fast vid detta längre. Ur barnens synvinkel – utifrån meningsskapandet barnen sinsemellan – kan samtalet tolkas som lustfyllt, att ljudandet är roligt i sig förutom ett sätt att pröva gränsen för situationen.

Barnens uttryck och handlingar kan alltså kategoriseras i såväl vuxeninordning som gränsöverskridande lekansatser. Det överskridande tar sig uttryck i yttrandena men främst handlingar som söker göra något som kan stimulera gruppen och stärka deltagarnas band i kamratkulturen, men inte det forskaren är där för. Lekhandlingar och vissa utsagor kan ses både så som brott mot vuxenordning och som samhörighetsskapande i kamratkulturen (se Janson, 2013; Aspán, 2013).

Här kan antas att barnen delar erfarenheten att de i skolans klassrum vanligen inte ges tillfälle att utmana normen kring hur det talas och om vad, och därmed kan de nu ta tillfället i akt när en annan än en lärare intar den vuxnas position. Detta betecknas av barndomssociologen William Corsaro (2009) som *sekundär anpassning*, alltså strategier att komma runt vuxnas regelverk, strategier som är avhängiga vuxnas generella dominans. Sådan dominans ifrågasätts och utmanas just genom barns 'subversiva' handlingar (Gallagher, 2008, s. 145). Att barnen gör detta just när deras lärare inte är med kan förstås som att samtalstiden i grupprummet utgör en liten öppning, ett möjligt lekrum i kontrast till lektionstidens annars mer strikta och givna ramar. Barnens agerande måste alltså ses i ljuset av den omgivande skolkontexten. I enlighet med den pragmatiska utgångspunkten behöver varje ny erfarenhet tolkas mot bakgrund av tidigare erfarenheter.

Att leka med ljud, med teknik och att yppa ekivoka utsagor blir en kamratkulturell aktivitet, ett samhandlade, och ett förhandlande om samtalets fokus och gränser. Här synliggörs hur flickorna intar en aktiv roll i pådrivandet av gränsöverskridanden, men även pojkarna bidrar med inspel för att undersöka vad som 'går' att uttrycka. Av de olika dimensionerna i intervjuer eller samtal, språket som *informationsbärande* respektive som *relationellt* (Freeman & Mathison, 2009, s. 937; Aspán, 2020b), framträder här den senare som överordnad. Innehålls tematiken blir snarast ett medel som nyttjas för att undersöka samtalets relationer. Så tätt sammantvinnat ter sig *vad* som sägs med *till vem* och *hur* det sägs.

Det som framträder vid den noggranna analysen är inte endast barnens handlingar utan även hur min egen avsikt att själv inte vara barsk, utan att med lekfullhet locka barnen till mitt intresseområde, i stort sett lyser med sin

frånvaro. Mitt handlande är inte alls särskilt lekfullt. Det visar sig att jag snarare ägnar mig åt ett antal ifrånsäganden, så som

- Vet du vad, nu blir jättemycket tokiga ljud på den där
- Neeej det kan man ju inte göra här, vet du vad ...
- Nu får ni inte rita vad som helst
- Lite tystare

Om än med lekfull och o-arg ton, skapas ett *vi och dom* genom dessa yttranden. Ett annat sätt att hålla fast i ett styrande av samtalet är att bekräfta en utsaga men lotsa vidare:

- Ja ni vet att man låter så olika när man lyssna på sig själv.
- Det blir så mycket skrammel och pling (Mamma Mu)
- Det ser väl ut som en Barbapappa

Intentionen i de båda senare utsagorna kan tolkas som ett stävande av barnens pågående utmaningar, för att rikta fokus mot något som de känner igen just som barn. I de kategorier av handlingar som mynnar ur ovanstående utläsning av transkriptionerna framträder den vuxnas primärt styrande handlingar, vars lekande intention i det närmaste är obefintlig. I den fullständiga transkriptionen är av nio meningsbärande enheter (yttranden som inrymmer en eller fler meningar) ur min vuxenkommunikation sju direkt eller indirekt styrande, i ett kvarhållande av den agenda jag gått in med. Av barnens 20 utsnitt är tio faktiskt inordnade, medan tio har en lekansats att överskrida och frånga den vuxnas intention och ram. Två av dessa binder barnen mellan sig kring en lekfull 'orimlighet', vilket möjligen utestänger den vuxna men är ändå inte ett explicit avståndstagande gentemot samvaron i rummet.

Hur den vuxna, även en forskare, konstruerar barnpositionen spelar in för hur barnen upplever och lever den specifika situationen, och i interaktion med barnen delges ju förstås barnen denna positionering som färgar in barnens eget skapande av mening (Freeman & Mathison, 2009). Ju mer jag hyschar, desto tydligare blir det möjligt att det här finns en gräns, perfekt för överträdelser.

En ytterligare förskjutning: nybeskrivning genom preciserande och öppnade begrepp

För att begripliggöra skeendena och detaljerna – tonerna – i utsagorna och handlingarna i det som jag upplevde som motstånd har jag, utifrån den abduktiva strategins tredje steg, vänt mig till Susanne C. Ylönens kapitel '*Childish' beyond Age: Reconceptualising the Aesthetics of Resistance* (2020). Hon gör en analys av barns motstånd mot rådande normer med fokus på det som

förvrider, förnedrar och – genom vad som kan ses som skräckinslag – förringar ordning. För det nyttjar Ylönen begreppet *aesthetic sublation*, översatt *estetisk negation* (gränser till andra begrepp som groteskerier och karnevalisering klargörs väl i artikeln), som hon menar fungerar som en ansats till kontroll genom att förlöjliga och degradera omvärlden. Även om estetisk negation oftast avser en egen hantering av upplevd skräck, kan det också nyttjas för att chockera andra. Ylönen (2020, s. 204) visar att motstånd mot “mainstream taste” görs både i barnkultur och subkulturer, vilket hon med en grund i Michel Foucault knyter till en möjlig förskjutning av maktrelationer där motstånd till den givna ordningen kan leda till ett självskapande (“self creation”). Ylönen lyfter barns förtjusning gentemot det som ses som “... disgusting noises, words, allusions, which helps them to distance themselves from the adult world that judges them, and whose authority they wish to deny. (Hence the appeal of Roald Dahl.)” (citat fr. Scruton, 2009, i Ylönen 2020, s. 204).⁸

Sådana utmanande handlingar associeras ofta till barnslighet (*childishness*) menar Ylönen, som önskar att det begreppet fick en mer positiv konnotation: istället för en förringande attityd kunde det kreativa ges utrymme (angående fördomar mot barn i termer av *childism*, i linje med *rasism* eller *sexism*, se Young-Bruehl, 2012). Ylönen föreslår annars istället barnlikhet (*childlikeness*) som inte direkt sammanlänkas med de nedlåtande dragen utan förknippas mer med barnets lekande hållning, med stor öppenhet inför och med ett mer utprövande problemlösande än vuxna (se även Gopnik m.fl., 2015).⁹ Motståndet får med Ylönen en estetisk dimension, men det är inte en skönhets estetik utan en omdanande och utmanande. Detta görs i det analyserade fokusgruppsamtalet ovan av barnen tillsammans. När barn utmanar och testar situationer (vilket de ju gör i exemplet men inte enbart), kan de strunta i att göra så som de är ombedda: barn undersöker härigenom både vad vi vuxna vill dem och vilka vi är (se Freeman & Mathison, 2009, s. 63). I exempel-situationen medverkar, i min tolkning, ritandet till de överskridanden som görs. Via motiven sporras till de utmanande associationer som bara något enstaka barn verkligen säger explicit. Här blir den *estetiska negationen* själva starten på vissa överskridanden, som sedan framhävs av barnen i grupp.

Kan då situationen tolkas som en akt av barns självskapande via ett nyttjande av det motbjudande, nästan osägbara? I den analytiska processen i den abduktiva strategin följer att se ifall antagandet, den tentativa tolkningen, är rimlig och om den är den rimligaste (steg 4–5 hos Paavola, 2014). Jag menar att det mer utvecklade begreppet om motstånd från Ylönen (2020) kan fungera tydliggörande, att de olika delarna i datamaterialets oklarheter och svårtydigheter kan uttolkas via dessa ledtrådar (“clues”, i Paavola, 2014, s. 8). Det ’aviga’ handlandet kan förstås som ett självständiggörande, i ett undersökande av gränser och normaliteter.

Förutom att belysa samtalet genom att se den estetiska negationen kan även andra så kallade öppnade begrepp ("sensitizing concepts", Qvarsell, 1996; Coffey & Atkinson, 1996; Paavola, 2014) nyttjas för att utpröva tolkningen ytterligare. Jag väljer att utgå från begrepp hämtade från Helle Skovbjerg Karoff (2013, 2015) för att fördjupa resonemanget om barns olika lekvärldar, där just utmaningar av givna ordningar ges plats. Skovbjerg Karoff avser undersöka relationen mellan leken, känslan och rummet/rumskapandet (flera begrepp används: *play*, *emotion/emotional mood* och *space/space making*) och hon gör det genom att se hur barnen samverkar i lek som uttrycks i olika rytmer. För min egen tolkning av fokusgruppsamtalet aktualiseras främst den fjärde formen av lekpraktik, den "överskridande" som *inte* följer någon lekrytm, utan där istället 'ju tokigare desto bättre' gäller. Den typen av lek inbegriper "tricks, and stories about feaces, dirty words and utter frivolity" (Skovbjerg Karoff, 2015, s. 120). De andra tre lekpraktikerna följer i olika grad – och med olika känslostämningar – rytmer och repetitioner (flytande, växlande, uppvisande former). Skovbjerg Karoff (2015) knyter den fjärde praktiken till ett utforskande av lekrummet (*space*), och genom en förändring av rummet kan en euforisk stämning nås. De fyra typerna av lekpraktiker handlar om hur barn skapar mening genom sitt lekande (Skovbjerg Karoff, 2013) och just i den fjärde formen iscensätter det gemensamma förhållningssättet det icke-förväntade, det icke-rytmiska, det överskridande. I motsats till det jag förväntade av mötet med barngruppen kan det som görs under fokusgruppsamtalet tolkas som just en avsaknad av lekrytm och att barnen sporrar varandra till alltmer uppskrivade utsagor, något de vet (eller antar) att jag tyckte inte borde ske. Själva grupprummet förändras från att vara en plats för elevarbete till ett rum för lek.

När dessa tolkningsansatser ställs emot varandra (abduktionens steg 4 samt 5) kan de snarare än att ge olika förklaringar sägas komplettera varandra. För att se deras bäring, att tolka barnens handlade i termer av estetisk negation samt i termer av en överskridande lekpraktik, prövas (i steg 6) ytterligare en ingång till det som betecknas som 'utläsning' (Quennerstedt, 2008; Brantefors, 2011). Här relateras alltså tolkningen till ett bredare perspektiv på materialet och jag anlägger därför en övergripande struktur att relatera mot: *generation* eller *generationsordning* (Alanen & Mayall, 2001). Begreppen synliggör såväl relationer som olika individers och gruppers möjliga handlingsutrymme men har inte rönt så stort intresse i barndomsstudier (se Punch, 2020). En ansats att begreppsiggöra sådana relationer, liksom att ytterligare fördjupa användbarheten av begreppet *agency*, görs dock av Madeleine Leonard (2016) som föreslår begreppet *generagency* som inbegriper två olika riktningar eller dimensioner. Agency länkas både till relationen barn-vuxna – *inter-generagency* – och relationer inom sin egen generation – *intra-generagency* – vilket å sin sida visar på mångfalden av levda erfarenheter inom samma åldersgrupp.

Att relationen mellan barnen och forskaren i fokusgruppssamtalet som ovan framlagts är inordnat i en generationsordning är givet, men vad den innebär kan problematiseras. Med begreppet *generagency* kan barns i stunden kreativa – och utmanande – handlade ses i nytt ljus genom att inte endast ta fasta på vuxnas överordnade position utan även hur barn undergräver och på så vis begränsar denna överordning. Barnen samtalar sinsemellan och relaterar till varandra, men deras handlingar förhåller sig hela tiden till inte bara en vuxen forskare utan till vuxenvärlden i bredare mening. Barn och vuxna lever i samma värld i komplexa och föränderliga relationer, vilket fångas i begreppet *inter-generagency*, och barn (liksom vuxna) erfar världen och sina relationer på olika vis. Leonard (2016) lyfter fram att barn lever i flera samtidiga relationer till vuxna och att dessa kan vara väldigt olika, rent motsägelsefulla. I olika situationer kommer barns handlingar att acceptera eller motsätta sig det som vi ofta tar för givet ska råda i relationen mellan oss. Det nät av mening som skapas kan alltså relateras till de nät av relationer, och generationsrelationer, som inbegrips i varje situation.

För att återknyta till den språkliga praktiken (den pragmatiska grundhållningen gentemot materialet) kan de olika rummen kommenteras sammanfattningsvis: barnen har lämnat klassrummet och undervisningspraktiken eller -kulturen (Janson, 2013) för ett annat symboliskt rum, där den vuxna inte har svaren trots alla frågor som ställs. Min intention som forskare var just att barnens synvinkel skulle vara det intressanta, men jag behövde byta tolkningsram för att möjliggöra detta i det här fallet. För barnen kunde förskjutningen från en skolspråklig praktik till en forskningspraktik öppna för glapp, eller springor, som de tog i anspråk för sin utmanande lekpraktik i en lust att nå det euforiska. Just mot bakgrund av att det inte otvetydigt blev ett lektillfälle här, gjorde måhända det än mer dramatiskt och spännande.

SAMMANFATTNING: DEN ABDUKTIVA STRATEGINS BETYDELSE I ANALYSEN AV ETT ETNOGRAFISKT MATERIAL

Vad har då abduktionen bibringat i den här analysen och hur har den kunnat bidra till svaret på frågan om vad det innebär att barnen i någon mån kreativt utmanar sitt vedertagna – underordnade – handlingsutrymme? Hur kan yttrandena och handlingarna förstås på nya sätt, där tolkningen av situationen inte stannar i en beskrivning av den som nonsens, utan närmar sig skeendena utifrån en abduktiv öppenhet? Jag ansluter till den hållning som ser abduktionen som teorigenererande och följs vidare av deduktiva och induktiva prövningar (McKaughan, 2008). Abduktionen innebär då främst att starta i det knepiga, att söka och beakta det som stör eller förvånar (Paavola, 2014). Strävan har dessutom varit att få fatt i de steg som Paavola (2014, s. 6) beskriver, att först få korn på detaljer och ”toner”, och därutifrån resonera

om – hypotetisera – vad dessa betyder. Jag har inte framlagt en mängd olika tolkningsmodeller utan jag har valt att fokusera, utveckla och utpröva den rimligaste (steg 5). Dessa steg eller faser har varit behjälpliga för tolkningsprocessen men ska inte ses som absoluta utan snarare sammanflytande. Under ett forskningsarbete vävs de olika stegen samman, vilket ytterligare synliggör den dynamiska aspekten i abduktivt grundad forskning. Om de ledtrådar eller toner jag i framläggningen velat undersöka tillsammans kan utforma ett möjligt mönster och skapat en begriplighet (Paavola, 2014, steg 6), så ska det framträda i beskrivningen av tillvägagångssättet och i de slutledningar som dras. Jag har därför velat explicit formulera den process som lett fram till resultatet av analysen (se Paavola, 2014), och dess avslutande sjunde steg kan utläsas i detta textbidrag som helhet.

Meningsfullheten i det fokusgruppsamtal som framlagts kan för de deltagande barnen diskuteras på många sätt. En rimlig övergripande tolkning vore att se handlingarna och kommunikationen i samtalet som exempel på det *självskapande* som Ylönen (2020) pekar på. Barnen undersöker gränserna för den perifera deltagaren (forskaren) och ruckar därmed på vad som är rimligt i skolkontexten. Varje sådan omskakning sätter maktrelationer i rörelse, och motstånd kan övergå till motmakt. I linje med Ylönen's uppmaning vill jag betrakta "instances of obtrusive, resistant behaviour seriously as a comment" (Ylönen, 2020, s. 210).¹⁰ Vidare konstaterar Ylönen att vi alltid måste fråga oss vad det är som sätts ifråga och varför, och än viktigare, att motstånd behöver tas på allvar: "Brushing such behavior off as mere disinterest, boredom or non-compliance fails to ask *what else* might be communicated or achieved by it" (Ylönen, 2020, s. 210, min kursivering).

Frågan om vad mer – *what else* – behöver ständigt ställas kring vad som kommuniceras i ett möte. Pia Haudrup Christensen (2004) visar hur hon i en etnografisk studie kom att se hur barnen aktivt styrde samtalet iväg från forskarens frågor till sina egna genom att ta kommando över bandspelaren. De 'inverterade' rollerna och ställde frågor till forskaren, något som utjämnade maktobalansen i relationen. Makten är alltså inte något som en part för givet 'har', snarare rör sig makt mellan olika aktörer eller positioner. I likhet med Leonard (2016) tar Christensen (2004) fasta på relationernas mångtydighet: de konstrueras på olika sätt barn sinsemellan och mellan vuxna och barn, och de förhandlas ständigt utifrån situationens villkor.

Det jag under samtalets gång erfor var frustration över det obekväma, det tröttande, och irritation över att samtalet gick snett. Men samtidigt fanns där en förnimmelse om något mer att granska, tydliggöra, att spåra upp. När jag tittar noga på vad det var som skavde och på vad som kan sägas hända i situationen, framträder alltså något annat än vad jag antagit. Istället för 'jobbiga busfrön' visar analysen aktörskapet i gruppen. Barn vägleder varandra genom samtalstiden och förmodligen lär de sig något kring sin position tack

vare den lekande, men utmanande, hållningen de själva anlägger i undersökandet av gruppens och den vuxnas normer.

Med hjälp av begrepp som *estetisk negation*, *överskridande lekrytm*, *inter-generagency* samt *intra-generagency* kom jag att släppa den förvirrade känslan av obegriplighet, och en bristsyn på barnens agens. I den kollektiva kamratkultur som etableras i stunden agerar barnen med de tecken som finns att tillgå men vänder dem på ända i en estetisk negation: bilder av hjärtan blir rumpor och kön, samtal blir ljudlek och väsen. Makten har i viss mån omfördelats även om den vuxna är den som har ansvar för att det inte leder till destruktiva handlingar, barnen sinsemellan eller mot den vuxna.

Som nämnts behöver forskaren beakta inom vilken bredare samhällelig kontext som barn ges tillfälle att yttra sig (Horgan, 2017). Forskaren behöver alltså beakta det sociohistoriska sammanhanget (Quennerstedt, 2008), eller generella strukturer (Danermark m.fl., 2003), här genom en belysning av generationsordning. Ett sådant perspektiv kan sägas utgöra ena sidan – hur det *är* – medan pragmatismens strävan inte minst i utbildningskontexter också är att undersöka *hur skulle det kunna bli* (von Wright, 2007). I mitt empiriska exempel framträder att barnen och den vuxna förhåller sig i viss mån olikartat till ramen för mötet, och vad som är meningen med det hela. Hur skulle det ha kunnat bli *ifall* det fanns en norm bland såväl barn och vuxna att dela intentionerna i mötet, och dela varandras erfarenheter i ett överskridande av barn- och vuxenpositioner? Istället för att lotsa, nonchalera och mota bort, vilket jag gjorde i stunden, skulle vi tillsammans ha kunnat undersöka samtalsgränser, inbegripet de bildmässiga uttrycken. Och: *hur skulle det kunna bli* ifall forskning där barns egna vändningar tar plats aldrig beskrivs, analyseras och tas på allvar? Vad skulle barnen i så fall få möjlighet att uttrycka sig om?

Ur arbetet bär jag med mig att inte dra några förhastade slutsatser om vad som pågår i samvaro, utan att alltid titta mer noga. Förnimmelsen att något mer fanns att undersöka var värd att ta på allvar. Jag menar att det var viktigt att följa upp dessa spår, toner, som vaskats fram ur transkriptionen och att nysta vidare i dessa. I det här fallet har jag funnit det väsentligt att titta närmare på hur detta enskilda exempel på en forskningssituation kan förstås utifrån att vi alla är meningssökande och meningsskapande. Det finns alltid något som sporrar att se vad den där undre sköldpaddan egentligen vilar på ...

NOTER

¹ Citeringen hänför till Thagard, Paul (1988). *Computational philosophy of science*. MIT Press.

² För ett utvecklat resonemang kring relationen mellan det observerbara och det icke-observerbara se Jonas Almqvist m.fl. (2008).

³ Hänvisning görs till Agar, Michael (2006). An Ethnography by Any Other Name ... *Forum: Qualitative Social Research* 7(4), Art. 36. <https://doi.org/10.17169/fqs-7.4.177>

⁴ Hänvisning görs till bland andra Löfberg, Arvid (1990). Kunskapsproduktion och lärande i arbetet. I Gunnar Aronsson, & Hans Berglind (Red.), *Handling och handlingsutrymme*. Studentlitteratur.

⁵ Detta via Alvesson Mats & Sköldbberg, Kaj (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.

⁶ De citerar här Tammivaara, Julie & Enright, D. Scott (1986). On Eliciting Information: Dialogues with Child Informants. *Anthropology & Education Quarterly*, 17(4), 218–238, s. 232.

⁷ Hämtat från Tammivaara, Julie & Enright, D. Scott (1986). On eliciting information: Dialogues with Child Informants. *Anthropology & Education Quarterly* 17(4), 218–238, s. 219.

⁸ Citatet är hämtat ur Scruton, Roger (2009). *Beauty*. Oxford University Press, s. 184.

⁹ Barn har i vissa fall större förmåga än vuxna att lösa problem: “Adults may sometimes be better at the tried and true, while children are more likely to discover the weird and wonderful. This may be because as we get older, we both know more and explore less” (Gopnik m.fl., 2015, s. 91).

¹⁰ Med hänvisning till bland andra Spyrou, Spyros (2016). Researching children’s silences: Exploring the fullness of voice in childhood research. *Childhood*, 23(1), 7–21.

REFERENSER

Alanen, Leena, & Mayall, Berry (Red.). (2001). *Conceptualising Child-Adult Relations*. RoutledgeFalmer.

Almqvist, Jonas, Kronlid, David, Quennerstedt, Mikael, Öhman, Johan, Öhman, Marie, & Östman, Leif (2008). Pragmatiska studier av meningsskapande. *Utbildning & Demokrati*, 17(3), 11–24.

Aspán, Margareta (2013). Att sätta örat intill ... Barns röster och vuxnas lyssnande inom värdepedagogiskt arbete i skolan. I K. Helander (Red.), *Nu vill jag prata! Barns röster i barnkulturen*. Centrum för barnkulturforknings skrift nr. 46 (s. 36–67). Stockholms universitets förlag.

Aspán, Margareta (2020a). The Tale of Red Riding Hood and the Wolf as a Multi-literacy Tool for Reflection and Embodied Learning. *International Journal of Education & the Arts*, 21(18). S.1-31. <http://doi.org/10.26209/ijea21n18>

Aspán, Margareta (2020b). *Unga på Operan – konstnärliga erbjudanden i skola. Projekt rapport, 2017-2020*. Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet.

Aspán, Margareta (2022). Kungliga Operan som plats för ytterstadens barn? En

- barndomsgeografisk analys av samspelande kontraster. I A. Burman, & P. Lundberg Bouquelson (Red.), *I rörelse* (s. 165–189). Södertörns Högskola.
- Bertilsson, Tora Margareta (2004). The Elementary Forms of Pragmatism. On Different Types of Abduction. *European Journal of Social Theory*, 7(3), 371–389. <https://doi.org/10.1177/136843100404419>
- Brantefors, Lotta (2011). *Kulturell fostran: en didaktisk studie av talet om kulturella relationer i texter om skola och utbildning*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. Acta Universitatis Upsaliensis.
- Carnevale, Franco A., Collin-Vézina, Delphine, Macdonald, Mary E., Ménard, Jean-Frédéric, Talwar, Victoria, & Van Praagh, Shauna (2021). Childhood Ethics: An ontological advancement for childhood studies. *Children & society*, 35(1), 110–124. <https://doi.org/10.1111/chso.12406>
- Christensen, Pia H. (2004). Children's participation in ethnographic research: Issues of power and representation. *Children & Society*, 18(2), 165–176. <http://dx.doi.org/10.1002/chi.823>
- Coffey, Amanda, & Atkinson, Paul (1996). *Making sense of qualitative data: complementary research strategies*. Sage Publications.
- Corsaro, William A. (2009). Peer culture. I J. Qvortrup; W. A. Corsaro, & M.-S. Honig (Red.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (s. 301–315). Palgrave Macmillan.
- Danermark, Berth, Ekström, Mats, Jakobsen, Liselotte, & Karlsson, Jan C. (2003). *Att förklara samhället*. (2 omarb. uppl.). Studentlitteratur.
- Dewey, John (1997). *Demokrati och utbildning*. (N. Sjödén, Övers.). Daidalos. (Originalutgåvan publicerad 1916)
- Eriksson, Katie, & Lindström, Unni Å. (1997). Abduction – A Way to Deeper Understanding of the World of Caring. *Scandinavian Journal of Caring Science*, 11(4), 195–198.
- Freeman, Melissa, & Mathison, Sandra (2009). *Researching children's experiences*. Guilford Press.
- Gallagher, Michael (2008). 'Power is not an evil': rethinking power in participatory methods. *Children's Geographies*, 6(2), 137–150. <https://doi.org/10.1080/14733280801963045>
- Geertz, Clifford (1973). *The Interpretation of Cultures*. Basic Books Incp. Publishers.
- Gopnik, Alison, Griffiths, Thomas L., & Lucas, Christopher G. (2015). When Younger Learners Can Be Better (or at Least More Open-Minded) Than Older Ones. *Current Directions in Psychological Science*, 24(2), 87–92. <https://doi.org/10.1177/0963721414556653>
- Gustavsson, Hans-Olof (2007). "Utan bok är det ingen riktig undervisning" *En studie av skolkulturella referensramar i sfä*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]

/Lärarhögskolan i Stockholm].

- Helander, Karin (2004). 'Det var roligt när mamman grät' – Barns tankar om teater. I A. Banér (Red.), *Barns smak. Om barn och estetisk*, skrift nr. 45 (s. 85–102). Centrum för barnkulturforskning, Stockholms universitet.
- Helander, Karin (2011). Introduktion. I K. Helander (Red.), *Locus – tidskrift för forskning om barn och ungdomar, nr 3–4, Barnkultur* (s. 3–7). Stockholms universitet, Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen.
- Horgan, Deirdre (2017). Child participatory research methods: Attempts to go 'deeper'. *Childhood*, 24(2), 245–259. <https://doi.org/10.1177/0907568216647787>
- Janson, Ulf (2013). Delaktighet i lek – en fråga om röst i det barnkulturella. I K. Helander (Red.), *Nu vill jag prata! Barns röster i barnkulturen*. Centrum för barnkulturforskning skrift nr. 46 (s. 13–35). Stockholms universitets förlag.
- Leonard, Madeleine (2016). *The Sociology of Children, Childhood and Generation*. SAGE. <http://dx.doi.org/10.4135/9781529714494.n6>
- McKaughan, Daniel J. (2008). From Ugly Duckling to Swan: C. S. Peirce, Abduction, and the Pursuit of Scientific Theories. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 44 (3), 446–468.
- Paavola, Sami (2006). *On the origin of ideas: an abductivist approach to discovery*. [Doktorsavhandling, University of Helsinki].
- Paavola, Sami (2014). From Steps and Phases to Dynamically Evolving Abduction. I M. Bergman, S. Paavola, & J. Queiroz (Red.), *The Commens Working Papers Preprints, Research Reports & Scientific Communications. A paper presented at the Charles S. Peirce International Centennial Congress 2014*. Lowell, USA, 16-19 July. <http://www.commens.org/papers/paper/paavola-sami-2014-steps-and-phases-dynamically-evolving-abduction>
- Peirce, Charles S. (1990). *Pragmatism och kosmologi / Charles Sanders Peirce; valda uppsatser*. (Inledning R. Matz, M. Bertilsson. P. Voetmann Christiansen, Övers.). Daidalos.
- Plowright, David (2016). *Charles Sanders Peirce Pragmatism and Education*. Springer. <https://dx.doi.org/10.1007/978-94-017-7356-0>
- Punch, Samantha (2020). Why have generational orderings been marginalised in the social sciences including childhood studies? *Children's Geographies*, 1(2), 128–140. <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1630716>
- Quennerstedt, Mikael (2008). Pragmatisk diskursanalys av praktknära texter. En analys av meningsskapandets institutionella innehåll och villkor. *Utbildning & Demokrati*, 17(3), 89–112. <https://doi.org/10.48059/uod.v17i3.892>
- Qvarsell, Birgitta (1996). Pedagogisk etnografi för praktiken: en diskussion om förändringsfokuserad pedagogisk forskning. *Texter om forskningsmetod, volym 2*. Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.

- Skovbjerg Karoff, Helle (2013). Play practices and play moods. *International Journal of Play*, 2(2), 76–86. <https://doi.org/10.1080/21594937.2013.805650>
- Skovbjerg Karoff, Helle (2015). Reconceptualising Children's Play: Exploring the Connections Between Spaces, Practices and Emotional Moods. I A. Hackett, L. Procter, & J. Seymour, (Red.), *Children's Spatialities: Embodiment, Emotion and Agency* (s. 112–127). Palgrave Macmillan.
- Timmermans, Stefan, & Tavory, Iddo (2012). Theory Construction in Qualitative Research: From Grounded Theory to Abductive Analysis. *Sociological Theory*, 30(3), 167–186.
- Van Maanen, John (2010). Ethnography as Work: Some Rules of Engagement. *Journal of Management Studies*, 48(1), 218–234. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2010.00980.x>
- von Wright, Moira (2007). Affiniteten mellan pragmatism och pedagogik. I Y. Boman, C. Ljunggren & M. von Wright (Red.), *Erfarenheter av pragmatism* (s. 23–46). Studentlitteratur.
- Wästerfors, David (2019). Den etnografiskt okänsliga etikgranskningen. *Statsvetenskaplig tidskrift*, nr 2, 173–205.
- Ylönen, Susanne C. (2020). 'Childish' beyond Age: Reconceptualising the Aesthetics of Resistance. I E. Eriksen Ødegaard & J. Spord Borgen (Red.), *Childhood Cultures in Transformation: 30 Years of the UN Convention on the Rights of the Child in Action towards Sustainability* (s. 197–213). Koninklijke Brill NV.
- Young-Bruehl, Elisabeth (2012). *Childism: Confronting Prejudice Against Children*. Yale University Press.
- Öhman, Marie, & Öhman, Johan (2012). Harmoni eller konflikt? – en fallstudie av meningsinnehållet i utbildning för hållbar utveckling. *NorDiNa, Nordic Studies in Science Education*, 8(1), 59–72.

Perspektivskifte som abduktiv metod för att reda ut frustrationer

Susanne Andersson

Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet

ABSTRACT

Abduktion beskriver Peirce som en process som uppstår då forskaren möter något som förbryllar i ett empiriskt material och som efter viss tankemöda bidrar till att nya idéer uppkommer som går att undersöka vidare. Trots Peirces omfattande publikationer som behandlar denna process är han ytterst sparsam kring att ge metodologiska råd hur förflyttningen från något som förbryllar till nya insikter går till. Peirces begrepp habituation kan ge en viss vägledning, vilket enligt Peirce avser att forskaren behöver ha en beredskap att tänka på nya sätt, det vill säga en förmåga att ständigt lära för att kunna utveckla nya tankemönster där inspiration kan erhållas från en variation av material och personer. I denna artikel presenteras perspektivskifte som en metod vilken kan hjälpa forskaren med förflyttningen från begränsande till nya tankemönster. Metoden innebär initialt att forskaren stannar upp vid utsagorna och reflekterar över det egna perspektivet, egentligen de egna tankemönstren formade utav tidigare erfarenheter. Den egna förståelsen ställs sedan i förhållande till det perspektiv från vilket intervjupersonen talar, vilket även det är format utav tidigare erfarenheter. Tillämpandet av metoden illustreras utifrån ett etnografiskt intervjumaterial med äldre manliga närpolis som berättar om den nya organisatoriska praktik som uppstod i och med närpolisreformen.

INLEDNING

Vid all forskning ställs forskaren ibland inför empiriska material såsom intervjuer som förbryllar. Kanske har forskningsarbetet pågått en tid. Utgångs-

punkten kan vara ett teoretiskt ramverk och med stöd av det börjar en ganska klar bild av sammanhanget växa fram. Men så dyker de där utsagorna upp som blir svåra att förstå, de tycks inte riktigt passa in i bilden, egentligen i de tolkningar som hitintills är gjorda utifrån de teorier som använts. I en tid som inte alltid medger utrymme för eftertanke och grundliga analyser kan denna form av utsagor inte bara kännas förbryllande utan även frustrerande. Möjligheten finns att helt enkelt bortse från utsagorna, vilket många gånger sker. Ett annat alternativ är att forskaren fortsätter arbetet med att försöka förstå varför intervjupersonerna berättar om just detta. Det som kanske får forskaren att stanna kvar vid de specifika utsagorna är en gnagande tanke att det som förbryllar möjligen säger något centralt om det studerade sammanhanget men som forskaren inte ännu förstår. Så småningom efter viss tankemöda får forskaren en idé av hur utsagorna kan tolkas eller åtminstone en idé som är värd att undersöka vidare gentemot det empiriska materialet.

Beskrivningen ovan är vad Peirce kallar för abduktion, det vill säga den process som uppstår då forskaren uppehåller sig kring något som förbryllar, och så småningom, efter viss tankemöda får idéer till fortsatt forskning - något som kan bidra till utvecklandet av ny förståelse, nya hypoteser och eventuellt ny teori. Vad gör du då som forskare om du fastnar vid analysen av ett intervjumaterial, när det inte uppkommer några nya idéer hur mycket du än funderar på ditt problem? Det är i dessa sammanhang som metoden perspektivskifte kan tillämpas, vilket innebär att reflektera över forskarens egna perspektiv, det vill säga de tankemodeller som formats utav tidigare erfarenheter. Sedan skifta från dessa till intervjupersonernas utsagor och försöka förstå dem utifrån deras perspektiv, det vill säga försöka förstå hur deras erfarenheter format vad de berättar om vid intervjuerna. Just genom att både bli medveten om sitt eget perspektiv, framförallt vilka tankemässiga begränsningar det kan ge upphov till och sedan skifta perspektiv till intervjupersonernas kan nya idéer för tolkning växa fram.

Artikeln har som huvudsyfte att presentera på vad sätt perspektivskifte kan vara en användbar metod samt hur perspektivskifte kan tillämpas. Artikeln har följande struktur. Den inleds med en beskrivning av det empiriska material ur vilket idéen uppstod om att använda perspektivskifte som metod. Sedan följer en beskrivning av begreppet abduktion. Detta åtföljs av ett metodologiskt avsnitt som fördjupar frågeställningen vad andra forskare menar att du kan göra om du fastnar vid det som förbryllar. Texten fortsätter med en definition av begreppet perspektivskifte och därefter visas hur metoden tillämpats på det empiriska materialet som utgörs av förbryllande intervju-utsagor från äldre män som arbetar som närpolis. Avslutningsvis diskuteras begreppets användande.

EMPIRISK BAKGRUND

Innan jag kommer in på beskrivningen av abduktion och definitionen av begreppet perspektivskifte behöver det sammanhang inom vilken metoden perspektivskifte kom att utvecklas. Framförallt behöver en kort bakgrund beskrivas till hur det kom sig att jag studerade närpolisorganisationer och gjorde intervjuer med närpolis, intervjuer där frustrerande utsagor framkom och därefter analyserades.

När närpolisreformen infördes var det tänkt att den radikalt skulle förändra polisernas arbetssätt samt att en ny organisationsform skulle växa fram. Poliserna skulle inte längre bedriva sitt polisarbete genom att åka omkring i polibilarna och först efter att de fått utrop på radion från kommunikationscentralen om pågående misstänkta brott skyndsamt förflytta sig till den aktuella platsen, vilket var ett reaktivt arbetssätt. Enligt närpolisreformen skulle poliserna istället vara stationerade i ett visst geografiskt område, där de skulle kliva ur bilen in i det lokala närsamhället och förebygga brott tillsammans med lokalsamhällets aktörer (Thorstensson & Wikström, 1995). Vidare skulle polisrollen förändras, från att vara uppdelad i exempelvis ordningspoliser (de som åkte på brotten) och utredare (som sedan utredde dem), till att poliserna istället skulle bli generalister och kunna arbeta med alla delar.

Även organisationen förväntades få en ny utformning från en tydligt hierarkiskt uppdelad organisationsform till en inte lika hierarkisk organisationsform. Detta då den hierarkiska organisationsformen ansågs vara ineffektiv. Generalistrollen skulle påverka ansvarsfrågorna och istället för hierarkiskt ansvar betonades personligt ansvar för att förebygga brott.

Det teoretiska intresset var att studera konstruktioner av genus, framförallt maskulinitet, inom närpolisorganisationerna vilket grundade sig på forskning som visar att nedtonade organisationsformer påverkar konstruktioner av maskulinitet, samt formar demokratiska maskuliniteter (Kvande & Rasmusson, 1993). Enligt närpolisreformen skulle polisens organisation således få en nedtonad organisationsform och för mig blev det därför intressant att undersöka om det skulle växa fram en annan maskulinitet inom denna kontext. Detta kom också utgöra forskningsintresset i min avhandling (Andersson, 2003).

Avhandlingen var en etnografisk studie av två närpolisorganisationer. Vid etnografisk forskning finns en strävan att förstå det sammanhang som studeras på samma sätt som de som befolkar det, det vill säga att förstå sammanhanget ur deras perspektiv. Detta genom att forskaren vistas under en lite längre tid i sammanhanget och samlar in material med hjälp av deltagande observationer och intervjuer (Denscombe, 2017). Tolkningen sker kontinuerlig i takt med att insamlingen fortlöper. Observationerna ger näring åt frågor att ställa under intervjuerna och även det omvända förhållandet kan råda, det vill säga att intervjuerna ger material som kan undersökas extra noggrant vid ob-

servationer. Gradvis växer en förståelse fram av det aktuella sammanhanget som efter kontinuerligt undersökande framstår som rimliga tolkningar av hur de förstår sitt sammanhang. Denna förståelse kan sedan analyseras gentemot de teoretiska ramverk som används och annan forskning.

I avhandlingen undersöktes *hur* genus (maskuliniteter) konstruerades i den aktuella organisatoriska kontexten vid två olika närpolisorganisationer. Med denna ambition genomfördes således etnografiska studier med en kombination av deltagande observationer och intervjuer. Jag ville försöka förstå närpolisernas sammanhang på samma sätt som de förstod eller snarare konstruerade det, för att därefter analysera deras förståelser ur ett genusperspektiv. Syftet var med andra ord att analysera *hur* maskuliniteter konstruerades inom de två närpolisorganisationerna. Två organisationer studerades, sex månader hos den ena, vilken benämndes Innerstads närpolisområde och fyra månader hos den andra som gavs namnet Ytterstads närpolisområde (Andersson, 2003). Främst var det vid intervjuerna av närpoliserna, arbetande vid den senare organisationen och som antalsmässigt dominerades av äldre män, där delar av utsagorna väckte min förundran; ja till och med frustration.

Vid intervjuerna med närpoliserna ställdes frågor kring hur de såg på närpolisreformen samt kring möjligheterna att arbeta på det sätt som föreskrevs i reformen. Många var positiva till reformen och det nya sättet att arbeta. Framförallt då det sades skapa möjligheter för en ny polisroll och att det var logiskt att samverka med det omgivande samhället för att förebygga brott. Men en av de delar som de var mycket kritiska till var att de inom ramen för närpolisreformen förväntades ta personligt ansvar.

Redan under intervjuerna var jag förbryllad av de äldre manliga polisernas upprördhet över detta med personligt ansvar (upplevde faktiskt under intervjuerna att de tjatade om ansvar). När jag satt där med utskrifterna och analyserna av intervjuerna kände jag mig än mer förbryllad. Varför denna upptagenhet vid att de enligt närpolisreformen förväntades ta ett personligt ansvar? Detta var något jag helt enkelt inte kunde förstå. Hur mycket jag än försökte analysera materialet uppkom inga nya idéer till analysen. Det var i detta sammanhang som abduktion kom att framträda som ett intressant sätt att ta sig an problemet med förbryllande utsagor som även bidrog till att metoden perspektivskifte utvecklades. Vad avses då med abduktion?

ABDUKTION, EN EGEN FORM AV SLUTLEDNING

När begreppet abduktion definieras i metodböcker och artiklar återkommer ofta två beskrivningar. Den ena och kanske den vanligaste förekommande definierar abduktion som en pendling mellan deduktion och induktion (Bryman, 2018). Den andra likställer abduktion med grundad teori (Bruscaglioni, 2016) som initialt utvecklades av Glaser & Strauss (1967), det vill säga en analys som

förutsättningslöst närmar sig det empiriska materialet och därmed sätter parentes om befintliga teorier. Om Peirce skulle ha levt idag hade han förmodligen bemött dessa två definitioner med två huvudargument. För det första att abduktion är en egen form av slutledning skild från både deduktion och induktion. Visserligen skulle han säga att resultaten av den abduktiva processen behövde testas deduktivt mot det empiriska materialet men betonar att abduktionen föregår detta. Peirce formulerade det på följande vis:

Abduction is the process of forming an explanatory hypothesis. It is the only logical operation which introduces any new ideas; for induction does nothing but determine a value, and deduction merely involves the necessary consequences of a pure hypothesis (Peirce 1934:171).

“Abduction seeks a theory. Induction seeks for facts” (Peirce 1958, s. 217–18). Abduktionen börjar inte heller likt induktionen utifrån en teorilös utgångspunkt utan denna form av slutledning sker inom ett teoretiskt ramverk som tillämpas på ett empiriskt sammanhang. Just för att abduktionen är teoretiskt förankrad liksom empiriskt grundad och inte bara utgör ett slumpmässigt förbryllande fenomen menar Paavola stärker kraften hos abduktionen (Paavola, 2006). För Peirce är abduktion således en egen form, egentligen den enda formen av slutledning som kan generera nya idéer. Peirce (1906) menar vidare att abduktion inbegriper såväl medvetna som omedvetna tankar vilka så småningom formas till något nytt just för att de hjälper till att göra begripligt det som annars var oförståeligt, vilket av honom beskrivs enligt nedan:

Abduction is that process in which the mind goes over all the facts of the case, absorbs them, digests them, sleeps over them, assimilates them, dreams of them, and finally is prompted to deliver them in a form, which, if it adds something to them, does so only because the addition serves to render intelligible what without it, is unintelligible (Peirce, 1906, s. 4-5)

Abduktion blir med andra ord en process som utifrån data som förbryllar, och som åtföljs av såväl medvetna som omedvetna tankeprocesser, ger upphov till nya idéer att arbeta vidare med då de är av en sådan karaktär att de hjälper till att skapa öppningar vilka i ett senare skede kan ge upphov till hypoteser och därmed ny teori. Med andra ord pågår den abduktiva forskningsprocessen från en avvikelse till en förklaring som bidrar till att avvikelsen inte längre upplevs vare sig överraskande eller avvikande (Paavola, 2006).

Även jag definierar abduktion som en egen form av slutledning och egentligen den enda formen som generera nya idéer. Alltjämt kvarstår frågan vad du som forskare kan göra om du fastnar vid det som förbryllar, när det inte uppkommer några nya idéer hur mycket du än funderar på ditt problem? Peirce ger inte i sina tidiga texter någon direkt metodologisk vägledning för

hur du som forskare kan komma vidare. Han talar till och med om att uppkomsten av nya idéer är en instinkt som vi människor liksom djuren har (Peirce, 1934). Kanske är det också därför som han till en början inte utvecklar någon specifik metod eller metodologi som kan underlätta förflyttning från förbryllande utsagor till nya insikter. I en av hans lektioner, som har ett senare datum, utvecklas dock en metodologi som skulle hjälpa studenterna i deras forskningsarbeten (Peirce, 1992). Metodologin består av tre steg; observation, experimenterande samt ”habituation”. Observationen av något som förbryllar är det initiala som för Peirce pågår inom ett specifikt forsknings-sammanhang och inte som en slumpmässig aktivitet. Observationen är grundläggande och här föreslår Swedberg (2016) att den inte bara ska fokusera de andra personerna eller annat som observeras utan forskaren bör även betrakta sig själv, introspektivt.

BEGREPPET HABITUATION

Enligt Peirce följer sedan ett experimenterande som innefattar både att aktivt inter文enera genom ren viljekraft men även med hjälp av kreativt tänkande. Den tredje processen är habituation vilket utgör ett begrepp som kräver en lite längre förklaring, både för att det knyter an till begreppet lärande och även att Peirce har en specifik förståelse av begreppet vana. Den relativt vanliga definitionen av begreppet vana är att det utgörs av återkommande men *omedvetna* handlingar. Medan Peirce menar att vana utgörs av medvetna handlingar dock under förutsättning att vanan praktiseras. Även uppfattningar, det vill säga vanemässiga sätt att tänka utgör vanor (”habits of action”) (McLaughlin, 2014). När dessa vanemässiga sätt att tänka möter något som förbryllar kommer de att ifrågasättas. De behöver då undersökas för att därefter kunna utveckla andra lämpliga uppfattningar vilka då formerar sig som nya tanke-mässiga vanor. Att lära sig något nytt blir enligt Peirce att initiera ett nytt vane-mässigt sätt att tänka (”habit of action”) där lärandet således sker genom att forma nya vanor (McLaughlin, 2014).

Vid genomförandet av undersökningar behöver det finnas en ständig vilja att lära, menar Peirce, det vill säga en vilja att ständigt utveckla nya vane-mässiga tankemönster, vilket Peirce benämner med begreppet habituation.

Nya tankemönster (habituation) som utmanar de befintliga kommer inte alltid av sig själv utan Peirce menar att forskaren kan låta sig inspireras genom omfattande läsning av litteratur eller genom att tala med många olika och okända människor (McLaughlin, 2014). Även Swedberg (2016) menar att inspiration till att tänka på nya sätt kan erhållas från en bredd av källor såsom filmer, poesi, drömmar, graffiti, tidningsartiklar, egentligen vad som helst.

Även jag menar att det kan vara fruktbart att låta sig inspireras av varierande källor för att bryta invanda tankemönster. I den här texten vill jag lyfta att

även tillämpandet av mer vetenskapliga metoder kan fungera på ett sådant sätt. I texten presenteras metoden perspektivskifte då denna metod har kvaliteter som bidrar till att tydliggöra perspektiven, egentligen de egna tankemönstren, i förhållande till de perspektiv, det vill säga de tankemönster som intervjupersonerna uttrycker i intervjuutsagor. Metoden kan på ett sådant sätt hjälpa till att reda ut frustrationer, det vill säga att öppna upp för nya tankemönster och därmed nya idéer.

BEGREPPEN PERSPEKTIV OCH PERSPEKTIVSKIFTE

Vad avses då med begreppen perspektiv respektive metoden perspektivskifte? Begreppet perspektiv kan ha många betydelser och är därför nödvändigt att definiera. Qvarsell (2001, s. 91) definierar perspektiv som ett ”synvinkelseende utifrån en position, både konkret och i generaliserad överförd mening”. Begreppet perspektiv står sällan ensamt utan tydliggörs med hjälp av andra begrepp exempelvis ett teoretiskt perspektiv, det vill säga särskilda sätt att tänka som gör anspråk på att förklara ett problemområde eller ett visst fenomen.

Vidare lyfter Qvarsell (1996) att det inom etnografiska kulturstudier är begreppet perspektiv centralt. Perspektiv kan avse såväl vardagsvärldens som vetenskapliga perspektiv. Begreppet perspektiv kan också åtföljas av vilka aktörer som studeras, såsom barns perspektiv. Inom pedagogiken har just begreppet barns perspektiv varit centralt. Qvarsell (2003) skriver att inom forskning om barn har barns perspektiv kommit att lyftas av flera olika skäl. Ett av dem är, menar Qvarsell, att politiker och andra aktörer vill beakta barnens demokratiska rättigheter. Ett annat skäl kan ha varit resonerar Qvarsell, att därigenom får den som arbetar praktiskt pedagogiskt eller med socialt arbete bättre redskap. Ett tredje skäl har att göra med den vetenskapliga kunskapsbildningen, det vill säga att förmågan att se fenomen ur flera perspektiv som i hennes fall utgjort både från barnens och andra aktörers utsiktspunkt. Detta kan då ge fylligare och djupare kunskaper om de fenomen och företeelser som studeras, menar Qvarsell.

Löfberg (2001) har en filosofisk utgångspunkt då begreppet perspektiv definieras. Han skriver att vi gärna blir fångade i våra gamla tankemönster vilket kan begränsa nytänkande. För att ta oss vidare behöver vi finna ”hävstången” som gör att vi kan tänka på nya sätt.

Det är i denna senare betydelse som jag tillämpar begreppet perspektivskifte. Våra traditionella och vanemässiga tankemönster gör att vi fastnar i vissa sätt att tänka och agera i världen. Med stöd av perspektivskifte behöver forskaren initialt arbeta med sitt eget perspektiv, de egna tankemodellerna, ”habits of actions”, som har utvecklats utifrån de egna erfarenheterna. För att sedan skifta perspektiv och försöka förstå förbryllande utsagor ur intervju-

personernas perspektiv, utifrån deras erfarenheter och tankemönster som utvecklats i de sammanhang som de befunnit sig i. Själva processen sker således i ett antal steg där forskaren initialt behöver stanna upp och fokusera på det som förbryllar, för att sedan reflektera över och därmed tydliggöra de egna tankemönstren. Relatera dessa till intervjupersonernas. Som ett led i denna process kan fördjupad förståelse erhållas som genererar nya idéer. I denna text utgör perspektivskiftet således den hävstång med vars hjälp tanken tar sig bortom den egna barriären vilken sedan öppnar upp för nya tankar. Här återfinns två perspektiv, forskarens perspektiv, forskarens syn på världen som kan utgöra en begränsning för att kunna förstå intervjupersonernas perspektiv som utgör det andra perspektivet. Med hjälp av perspektivskifte kan de utsagor som förbryllar tydliggöras och därigenom kan nya idéer erhållas mer fördjupad kunskap utvecklas.

ABDUKTION OCH METODOLOGI

Även andra forskare som inspirerats av Peirce föreslår användande av specifika metoder för att underlätta förflyttningen från förbryllande utsagor till nya insikter. Swedberg tillhör en av de forskare som publicerat flera artiklar där Peirce finns med som en central inspiratör. Swedberg (2012) är kritisk till att samhällsvetenskaperna i så hög grad ägnat sig åt att testa gamla teorier och istället borde forskningen fokusera på att utveckla nya teorier, det vill säga teorigenerering. Ett av de hinder som finns för att kunna utveckla ny teori är regeln att forskningen ska börja med ett problemområde gentemot vilket en hypotes formuleras som testas i förhållande till data. Istället förespråkar Swedberg att forskningen ska börja med data och försöka ha en så öppen hållning som möjligt gentemot den. Nu ska det inte blandas samman med en teorilös empirism, menar han, utan för att forskaren ska ha en öppenhet med förmåga att generera nya idéer och teori behövs kännedom om grundläggande teorier. Efter många år känner den etablerade forskaren till alla de centrala teoretikerna och de centrala teoriernas begrepp. Detta blir då en ram utifrån vilken forskaren kan se vad som redan formats som etablerade teorier, vad som är nytt och vad som behöver undersökas vidare.

Hur kan då teorigenerering genomföras och går det att skapa regler kring detta undrar Swedberg (2012) och ger två svar. Ja, det är möjligt att tänka sig att även teorigenerering kan följa regler såsom att använda metoder som är tillräckligt öppna, exempelvis att genomföra en förstudie som just har en öppen design. Samtidigt skriver Swedberg att det är nödvändigt med förflyttningar bortom de kända metodologiska reglerna här kan forskaren hämta inspiration från *allt* som just kan generera nya idéer till teori. Vid dessa analyser blir det oundvikligt, menar Swedberg (2012), att forskningen är personlig då det endast är forskaren själv som kan teoretisera genom att använda sig av

sina egna erfarenheter och resurser och pröva sig fram med olika begrepp och idéer.

Timmermans och Tavory (2012) ser i likhet med Peirce abduktion som en kreativ form av slutledning vars syfte är att generera nya hypoteser och teorier som baseras på förbryllande empiri. De vänder sig dock mot Peirces tanke att förmågan att välja generativa hypoteser uppkommer likt en naturlig instinkt. Istället argumenterar de för att förmågan att generera något nytt är socialt formad och något som dessutom går att utveckla. Att den är socialt formad gör det centralt, enligt dem, att problematisera forskningens och forskarens sociala, kulturella och historiska positionering ("being-in-the world") utan att för den skull essentialisera den. Positioner formar vårt seende, skriver de, men de är samtidigt komplexa. Vi ser genom exempelvis köns- eller etnicitetslinser, men även genom våra teoretiska linser. I likhet med Swedberg (2012) menar även Timmermans och Tavory (2012) att den teoretiska skolningen är viktig där teorierna utgör en bas att stå på vid utvecklandet av nya hypoteser och teorier. Utvecklandet av förmågan att identifiera nya hypoteser behöver då gå över att bli medveten om sin egen positionering samt de teorier som forskaren har med sig, vilka möjliggör identifiering av något som verkar intressant och nyskapande. Timmermans och Tavory föreslår här att forskaren ska använda metoder som är utformade på ett sådant sätt att de får forskaren att om och om igen vilja titta på de förbryllande utsagorna, metoder som på samma gång skapar en distans till utsagorna och som därmed öppnar för nya tolkningar. De menar med andra ord att den abduktiva tankeprocessen kan behöva metoder som hjälper forskaren att distansera sig och på ett sådant sätt ges möjlighet att se och tolka det som skapar förundran på nya sätt. Enligt dem kan detta i sin tur leda till insikter, hypoteser och nya teorier.

Således betonar såväl Swedberg (2012) som Timmermans och Tavory (2012) att vid teorigenerering är det oundvikligt att forskningsprocessen blir personlig. Det är forskarens tidigare kunskaper och erfarenheter, som även har att göra med subjektspositioneringen, som kommer påverka vad forskaren kommer att uppmärksamma och vilka metoder som kommer användas för att ta sig vidare. Samtidigt som de båda betonar betydelsen av distansering i förhållande till det som studeras. Perspektivskifte är en sådan metod som då kan hjälpa till i en sådan process. Här tänker jag att forskaren kommer in i forskningsprocessen med sitt perspektiv och det är genom att forskaren har förmåga att både se sitt eget perspektiv och samtidigt kunna skifta till att se andras perspektiv som det kan skapas öppningar till nya idéer och ny förståelse. Det var just på ett sådant sätt som analysen efterhand kunde fortsätta av de utsagorna som framkom vid intervjuerna med de äldre manliga närpoliserna (Andersson, 2003).

TILLÄMPANDET AV PERSPEKTIVSKIFTE SOM METOD

Jag hade genomfört en etnografisk studie, vilket bland annat innebar att försöka förstå det studerade sammanhanget på samma sätt som de som befolkar det. Jag hade genomfört både observationer och intervjuer. Min frustration bestod i att jag initialt faktiskt inte förstod vad de talade om i intervjuerna utifrån deras perspektiv, främst hur de förstod personligt ansvar respektive hur jag förstod det.

Tiden gick och jag valde till att börja med att inte ta någon notis över de specifika utsagorna. Efterhand blev jag allt mer frustrerad över att de utsagor som handlade om ansvar inte hade analyserats och kände därför att det var nödvändigt att vända tillbaka till dem. Min strävan var ju att försöka förstå deras sammanhang på samma sätt som de förstod det. Intervjuerna hade jag läst många gånger tidigare men nu läste jag dem igen.

När jag verkligen ansträngde mig och försökte tänka på utsagorna utifrån deras förståelse av sin organisatoriska kontext, det vill säga ur deras perspektiv, kom insikten till mig. Det var i och för sig inte någon fantastisk ny upptäckt utan snarare kändes det lite pinsamt att jag inte redan då jag genomförde intervjuerna hade förstått den betydelse som intervjupersonerna lade in i begreppet ansvar och varför personligt ansvar var något som de var mycket kritiska till.

Vid intervjuerna hade de berättat om sina erfarenheter, något som jag nu läste ännu en gång. De hade börjat inom polisen då de varit mycket unga sedan stannat kvar och nu närmade de sig pensionen. Detta innebar att de hade arbetat inom polisen mellan 30 och någon till och med i drygt 40 år. Under hela denna tid hade det varit en hierarkisk organisation. En organisation som varit uppbyggd enligt militära ideal med ordergivning och ansvar strikt formellt reglerat. Dessutom hade senioritet sedan länge varit en praxis, det vill säga att på brottsplats, då det inte ännu fanns något formellt befäl på plats, skulle den som hade flest år i tjänst vara den som skulle vara arbetsledare. Även här var således ansvar strikt reglerat och vilade då på personen med flest tjänsteår. Antalet tjänsteår hade också påverkat att de efterhand fått positioner som chef men även tjänster som var placerade på stationen så att de inte längre behövde arbeta i yttre tjänst. Att erhålla arbetsuppgifter som kunde utföras på stationen ansågs då vara ett privilegium. I och med närpolisreformen skulle de statusfyllda chefspositionerna behöva sökas och de erhöll heller inte automatiskt den eftertraktade stationstjänstgöringen. Även yrkesrollen skulle förändras där ansvarskedjorna var tänkta att luckras upp och det lades större vikt vid personligt ansvar.

Varför blev jag så förbryllad över deras utsagor över just deras betoning på personligt ansvar? Förmodligen för att personligt ansvar inte väckte samma känslor för mig. För mig, utifrån mitt perspektiv, så hade jag genom hela livet gjort avgörande val som just byggde på att ta personligt ansvar. Min personliga

subjektsposition i världen såsom kvinna, norrlänning från en liten by som flyttat till storstaden, utbildad laboratoricassistent, tidigare chefredaktör och ansvarig utgivare för en tidning, mor till tre barn och under tiden för forskningen hos närpoliserna varande doktorand på väg att bli forskare, så var personligt ansvar något som jag alltid tagit. Mina tidigare erfarenheter utifrån vilka jag bedrev forskningen hade med andra ord format mitt seende, bidragit till vilka tankemodeller jag hade med mig och gjorde det svårt för mig att initialt förstå vad de faktiskt talade om. Utifrån mitt perspektiv var personligt ansvar inget som jag ens tänkte på, utan var helt enkelt en självklarhet för mig. Detta var med andra ord vad Peirce skulle benämna som en tankemässig vana ("habit of action").

De poliser som jag intervjuade hade säkert vid otaliga tillfällen tagit ett personligt ansvar i sitt privata liv. Men nu var ju fokuset för intervjuerna inte deras privatliv utan på deras erfarenheter i deras organisatoriska sammanhang inom vilken en radikal förändring pågick. I deras förståelse av sitt organisatoriska sammanhang var personligt ansvar i det polisiära yrkesutövandet märkligt, något de var kritiska till då ansvar tidigare varit strikt hierarkiskt reglerat.

Ambitionen för min del var med andra ord att jag skulle försöka förstå deras sammanhang på samma sätt som de konstruerade det och sedan göra analyser ur ett genusperspektiv. Men det var inte något som jag initialt lyckades med. Det var först när jag förmådde skifta perspektiv genom att både få syn på mina egna tankemodeller kring ansvar respektive deras som jag kunde analysera deras berättelser utifrån hur de förstod sitt sammanhang.

Den nya förståelsen som växte fram skapade öppningar för att analysera hur maskuliniteter konstruerades i deras sammanhang. I deras värld hade den statusomgärdade maskuliniteten konstruerats utifrån tjänsteår och i takt med det även tilltagande ansvar. Med ansvar hade också följt högre positioner vilket även påverkat deras status. Nu höll denna ordning på att luckras upp på flera olika sätt där personligt ansvar och inte hierarkiskt ansvar blev ett av de viktiga uttrycken för just denna uppluckring. De hade tidigare blivit någon genom de ansvarskedjor som funnits vilket även format och framförallt stärkt deras maskulina identitet. För de poliser som jag hade intervjuat var denna önskvärda identitet inte möjlig att upprätthålla.

AVSLUTANDE DISKUSSION

Analysen i texten grundar sig i en abduktiv logik som tar forskningen bortom den enkla uppdelningen mellan deduktion och induktion. Och inte heller som en pendling mellan dessa två utan som en egen form av slutledning, egentligen en process som utifrån data som förbryllar skapar öppningar för att generera nya insikter, hypoteser och därmed ny teori. Detta låter sig enkelt sägas, men

hur genomförs en sådan process i praktiken? Och här menar jag att det kan vara lämpligt att använda olika former av metoder som hjälper forskaren i processen att gå från det förbryllande till nya insikter. I artikeln föreslår jag perspektivskifte som metod.

Genom att tillämpa denna metod tränas förmågan att få syn på sina egna vanemässiga sätt att tänka för att sedan relatera dem till andras förståelser av sitt sammanhang. Ett perspektivskifte har i mitt fall inneburit att inse min egen subjektsposition, egentligen hur mina erfarenheter hade format hur jag tänkte, vilket initialt bidrog till att vissa uttalanden från intervjupersonerna upplevdes förbryllande. Det som förbryllade mig var intervjupersonernas upptagenhet vid och kritik av att närpolisreformen skulle innebära ett personligt ansvar? Något som blev begripligt med skiftet från mitt till deras perspektiv, från mina tidigare erfarenheter som format min förståelse till deras förståelse. Skiftet av perspektiv till deras bidrog till en ny förståelse av hur de förstod personligt ansvar.

Vid tillämpandet av metoden perspektivskifte behöver det finnas medvetenhet hos forskaren om det egna perspektivet, det vill säga de tanke-modeller som formats utav tidigare erfarenheter. Sedan behöver intervjupersonernas förståelse tydliggöras, detta för att kunna se utsagorna ur deras perspektiv. Med andra ord kan metoden perspektivskifte hjälpa till med att åstadkomma förflyttningen från det som förbryllar till en ny insikt som är värd att arbeta vidare med analytiskt.

REFERENSER

- Andersson, Susanne (2003). *Ordande praktiker. En studie av status, homosocialitet och maskuliniteter utifrån två närpolisorganisationer*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Bryman, Alan (2018). *Sambällsvetenskapliga metoder*. Liber.
- Bruscaglioni, Livia (2016). Theorizing in Grounded Theory and creative abduction. *Quality & Quantity*, 50, 2009–2024. <https://doi.org/10.1007/s11135-015-0248-3>
- Denscombe, Martyn (2017). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom sambällsvetenskaperna*. Upplaga: 4:1. Studentlitteratur.
- Glaser, Barney G., & Strauss, Anselm L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Aldine.
- Kvande, Elin, & Rasmusson, Bente (1993). *Nye Kvinneliv. Kvinner i menns organisasjoner*. Ad Notam Gyldengal.

- Löfberg, Arvid (2001). Att upptäcka världen. Perspektiv som murbräcka för utveckling av världen och tänkandet om världen. I Henry Montgomery & Birgitta Qvarsell (Red.), *Perspektiv och förståelse. Att kunna se från olika håll* (s. 54–66). Carlssons.
- Mclaughlin, Amy (2014). Peirce's First Rule of Reason and the Process of Learning. I Torkild Thellefsen, & Bent Sørensen (Red.), *Charles Sanders Peirce in his own words. 100 Years of Semiotics, Communication and Cognition*. De Gruyter.
- Paavola, Sami (2006). *On the Origin of Ideas: An Abductive Approach to Discovery*. Philosophical Studies from the University of Helsinki. University of Helsinki.
- Peirce, Charles S. (1906). *Lecture I of a Planned Course*. Harvard University, Houghton Library, MS 857.
- Peirce, Charles S. (1934). Collected Papers of Charles Sanders Peirce. Vol. 5, *Pragmatism and Pragmaticism*, I Charles Hartshorne, & Paul Weiss (Red.). Harvard University Press.
- Peirce, Charles S. (1958). The Collected Papers of Charles Sanders Peirce, Vol. VII: Science and Philosophy. I Arthur W. Burks (Red.). Harvard university press.
- Peirce, Charles S. (1992). *Training in reasoning*. In *Reasoning and the logic of things* (s. 181–196). Harvard University Press.
- Qvarsell, Birgitta (1996). *Pedagogisk etnografi för praktiken: en diskussion om förändringsfokuserad pedagogisk forskning*. Volym 2 av *Texter om forskningsmetod*. Stockholms universitet.
- Qvarsell, Birgitta (2001). Det problematiska och nödvändiga barnperspektivet. I Henry Montgomery, & Birgitta Qvarsell (Red.), *Perspektiv och förståelse. Att kunna se från olika håll* (s. 90–195). Carlssons.
- Qvarsell, Birgitta (2003). Barns perspektiv och mänskliga rättigheter: Godhetsmaximering eller kunskapsbildning? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1-2), 101–113.
- Swedberg, Rickard (2012). Theorizing in sociology and social science. Turning to the context of discovery. *Theory and Society*, 41, 1-40.
<https://doi.org/10.1007/s11186-011-9161-5>
- Swedberg, Rickard. (2016). Before theory comes theorizing or how to make social science more interesting. *The British Journal of Sociology*, 67(1), 5-22.
<https://doi.org/10.1111/1468-4446.12184>
- Timmermans, Stefan, & Tavory, Iddo (2012). Theory Construction in Qualitative Research: From Grounded Theory to Abductive Analysis. *Sociological Theory*, 30(3), 167-186. <https://doi.org/10.1177/0735275112457914>
- Thorstensson, Marie, & Wikström, Per-Olof (1995). *Brottsprevention och problemorienterat polisarbete*. Rikspolisstyrelsen.

Abduktiv analys i samverkansforskning – fokus på didaktiska modeller i förskola

Ann-Christine Vallberg Roth
Malmö universitet

ABSTRACT

Den abduktiva analysen som fokuseras i artikeln genomfördes mot bakgrund av samverkansforskning i två storskaliga forsknings- och utvecklingsprogram (FoU). Totalt genomfördes FoU-programmen i 18 kommuner/skolhuvudmän och i cirka 175 förskolor/avdelningar. Artikeln syftar till att bidra med kunskap om abduktiv analys i samverkansforskning med fokus på didaktiska modeller i förskola. I samverkansforskningen prövades abduktiv analys som metodologisk strategi för att kunna sluta sig till en nyanserad praktikteoretisk tolkning av vad som kunde känneteckna undervisning i förskola. Den abduktiva analysen utföll i didaktiska modeller som byggde på en robust teoretisk grund och empirisk bas, vilken bestod av cirka 3 700 dokument, cirka 145 filmtimmar och cirka 780 000 ord, där sammanlagt cirka 15 500 personer hade samtyckt att medverka. Det upprepade prövandet av abduktiv analys i två FoU-program stärkte trovärdighet, generaliserbarhet och användbarhet. Sammantaget utföll den abduktiva analysen i ”flerstämmig didaktisk modellering” som relaterades till demokrati i en klokare värld.

INTRODUKTION

Abduktiv analys är kopplad till begreppet abduktion (Peirce, 1903/1990), vilket är inriktat på meningsskapande tolkningsprocesser som i pendling mellan empiri och teori kan öppna för oväntade utfall (Tavory & Timmermans, 2014). Utöver att abduktion kan fördjupa och förändra dagens forskning inom pedagogik och didaktik, kan abduktion också utgöra en ansats som står i

relation till demokrati (Vallberg Roth et al., 2021). I sammanhanget blir det angeläget att belysa abduktiv analys i samverkansforskning. Den demokratiska aspekten kan kopplas till att alla medverkande i samverkansforskning kan ses som kunskapsbrukare och potentiella kunskapsutvecklare, vilket kan leda till flerstämmiga utfall i analysen. På så sätt kan samverkansforskningens möjliga flerstämmighet inrymma en demokratisk potential. Därtill kan abduktiv analys som utfaller i didaktiska modeller, vilka förenar flerstämmiga praktiker och teorier, relateras till demokrati (Vallberg Roth et al., 2021). I sammanhanget framträder behov av abduktiva studier som över längre tidsperioder bedrivs i samverkan, mellan till exempel forskollärare, ledare och forskare (jfr t.ex. Collett, 2018; Sheridan & William, 2018; Tavory & Timmermans, 2014).

Artikeln ger exempel på abduktiv analys som utprovats i samverkansforskning, vilken bedrivits i två storskaliga forsknings- och utvecklingsprogram (FoU-program). Programmen genomfördes under en sexårsperiod, med direkt på varandra efterföljande treårsperioder, mellan 2016-2018 och 2018-2021¹. Att empirin i FoU-programmen genererats över en längre tid och har prövats utifrån flera teoretiska perspektiv är i samklang med Tavory och Timmermans (2014) beskrivning av abduktiv analys.

Sammantaget råder det brist på abduktiva studier som genererar forskningsrön vilka fokuserar praktikteoretiskt grundade didaktiska modeller i förskola. I artikeln ges exempel på abduktiv analys som utfaller i ”flerstämmig didaktisk modellering”². Flerstämmig inkluderar flera stämmor i både praktik och teori. Under FoU-programmen har de medverkande varit involverade när det gäller frågeformulering, metoddesign, generering av data, samutforskande samtal och analysdiskussioner³. Didaktisk modellering (jfr t.ex. Ingerman & Wickman, 2015; Lunde & Sjöström, 2021) avser att i samverkan utforma och pröva didaktiska modeller. Didaktiska modeller kan vara både verbala och grafiska. Exempel på klassiska didaktiska modeller är didaktiska frågor och didaktisk triangel (se t.ex. Jank & Meyer, 2019; Uljens, 1997). Modellerna kan utgöra stöd för lärare och ledare att göra didaktiska val (Vallberg Roth et al., 2021, 2022).

Huvudfokus i artikeln är den abduktiva analysens bidrag till flerstämmig praktikteoretisk modellutveckling i samverkansforskning. Syftet är att bidra med kunskap om abduktiv analys i samverkansforskning med fokus på didaktiska modeller i förskola. I artikeln avser samverkansforskning sådan forskning som bedrivs i FoU-program (Vallberg Roth et al., 2021, 2022). Jag kommer att formulera mig i termer av ”vi” i stället för ”jag” för att framhålla att didaktiska modeller utprovats i samverkan.

Bakgrund i samverkansforskningen och valet av abduktiv analys

När undervisning blev inskriven i Sveriges styrdokument för förskola år 2010 (SFS 2010:800) och 2018 (SKOLFS 2018:50) tonade en osäkerhet fram i vad

undervisning kunde betyda i förskolan (se t.ex. Doverborg, Pramling & Pramling Samuelsson, 2013; Eidevald et al., 2018; Hammer, 2012; Hedefalk, 2014; Olsson et al., 2020; Pramling & Wallerstedt, 2019; Rosenqvist, 2000; Sæbbe & Pramling Samuelsson, 2017; Skolinspektionen, 2018; Sheridan & Williams, 2018; Thulin & Jonsson, 2018; Vallberg Roth, 2020). Till detta föreskrevs att utbildning och undervisning skulle vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Det visade sig finnas ett behov av både undervisningsinriktad, nordisk förskoleforskning och av beprövad erfarenhet av undervisning i förskola (t.ex. Sheridan & Williams, 2018; Tallberg Broman, 2015; Vallberg Roth, 2020). Här framträdde sammantaget en otakt mellan styrdokument, forskning och praktik. Otakten utgjorde en grund i anslutning till starten av FoU-programmen ”Undervisning i förskolan” (Undif) år 2016 och ”Flerstämig undervisning i förskolan” (Fundif) år 2018 då förskollärare och ledare, från 18 kommuner/skolhuvudmän, väckte frågor om vad som kunde känneteckna undervisning i förskolan. Otakten utgjorde också en drivkraft för valet av abduktiv analys, vilken sågs kunna resultera i kunskapsbidrag som var inriktat på praktikteoretisk modellutveckling i samverkansforskning som saknades i tidigare forskning.

I samverkansforskningen prövades abduktiv analys som metodologisk strategi för att kunna sluta sig till en nyanserad tolkning som kunde öppna för att undervisningsverkligheten inte blott var ”det-här-och-nu-givna [...] utan också det som skulle kunna förverkligas – och som nu förespeglar oss som blott en vag möjlighet” (Peirce, 1903/1990, s. 31). Därmed prövades begrepp och didaktiska modeller i förhållande till spår i materialet som uppdagades som en möjlighet i analysen. Den abduktiva analysen som prövades kunde beskrivas som ett växelspel mellan å ena sidan aktions- och empirinära analysled och å andra sidan teorinära och modellprövande analysled. Sammantaget fogades utfallet av den abduktiva analysen samman och prövades i en kommunicerbar helhet genom ”flerstämig didaktisk modellering” (Vallberg Roth et al., 2021, 2022).

Det flerstämmiga avsåg flera stämmor, inkluderat förskollärares, barns, rektorers, förvaltningsledares, statens (företrädesvis med referens till förskolans läroplan som kan tolkas som statlig stämman) och forskningens. Didaktisk modellering (jfr t.ex. Ingerman & Wickman, 2015) avsåg att i samverkan identifiera, pröva, förfina och vidareutveckla didaktiska modeller. Didaktiska modeller kan utvecklas systematiskt genom så kallad didaktisk modellering (Hamza et al., 2018; Wickman, Hamza & Lundegård, 2018, 2020). Didaktisk modellering kan innebära att didaktisk kunskap utvecklas i samverkan mellan lärare, ledare och forskare genom en abduktiv analys.

Forskare har hävdat att ”det finns faktiskt ingen teori som kan innesluta den totala undervisningssituationen” (Arfwedson, 1998, s. 131). I samverkansforskningen prövade vi inte bara en teori utan flera teoretiskt informerade undervisningsupplägg, där didaktik kombinerades med olika lärande-

och innehållsinriktningar (Vallberg Roth et al., 2021, 2022). Här kunde flerstämmig översättas till flera infallsvinklar och variation av tolkningar. Den norska språkvetaren Dysthe (1993) lanserade ”det flerstämmiga klassrummet”, med framträdande inspiration från den ryske filosofen och litteraturteoretikern Bakhtin och hans medarbetare. Sociolingvistisk och socio-kulturell grund var framträdande. Flerstämmig undervisning inspirerades av Dysthes tankefigur, samtidigt som ett mer expansivt närmande utprovades (jfr Liberg, 2003), som avsåg att inrymma flera vetenskapliga grunder i den abduktiva analysen (jfr Tavory & Timmermans, 2014).

Sammantaget utprovades ”flerstämmig didaktisk modellering” som redskap för kritisk reflektion, vilken kunde inkludera olika aktörers perspektiv (versioner), skiftande vetenskapliga grunder och beprövade erfarenheter. Vidare utprovades flerstämmig didaktisk modellering för att möta unika barn och barngrupper i samhandling för kunskaper och värden i spontana och planerade undervisningsstunder med olika innehåll där lärande, lek och omsorg kunde vara sammanflätade på olika sätt (jfr Vallberg Roth et al., 2021, 2022). Stämmorna framträdde som både starka och svaga, och såväl motstridiga stämmor som samstämmiga kunde spåras i materialet genom den abduktiva analysen (Vallberg Roth et al., 2021, 2022).

KRITISK-REFLEKTIV DIDAKTIK I ABDUKTIV ANALYS

I den abduktiva analysen var kritisk didaktik (jfr Biesta, 2011, 2017; Brante, 2016; Broström, 2012; Klafki, 1995, 1997) vägledande i samverkansforskningen. Vi prövade kritisk-reflektiv didaktik (jfr Uljens, 1997) som kunde utgöra en praktikteoretisk grund i relation till en oviss framtid. Didaktik kunde då kopplas till bildning som en process inför ”mötet med en okänd framtid” (Brante, 2016, s. 57). Den abduktiva analysen var förenlig med den kritisk-reflektiva didaktiken i meningen att abduktionen i sin empirisk-teoretiska pendling, som motsvarighet till didaktikens praktik-teoretiska grund, kunde öppna för att undervisningsverkligheten inte enbart var ”det-här-och-nu-givna [...] utan också det som skulle kunna förverkligas” (Peirce, 1903/1990, s. 31). Att inte enbart se till det-här-och-nu-givna kunde tolkas ligga i linje med en okänd framtid.

Förskolan är en frivillig skolform med frivillig undervisning. I förskolans mål att sträva efter ingår inga ”ska”-mål i form av kunskapskrav på individnivå. Kritisk-reflektiv didaktik kan i det här sammanhanget grundas i reflektion över alternativ till förgivettaganden i relation till en oviss framtid. Konkret har vi i forsknings- och analysfrågorna exempelvis bytt ut det modala hjälpverbet ”ska” (se t.ex. Jank & Meyer, 2019; Uljens, 1997; Selander, 2010) till ”kan”. Vi kopplar ”kan” till kritisk-reflektiv didaktik i den abduktiva analysen, vilken inte enbart är inriktad på det här och nu givna, utan också på

det som kan anas och framträda som möjliga alternativ. "Kan" öppnar för att det kan finnas alternativ till de val som görs och vi gör inga anspråk på att en gång för alla slå fast "vad som ska undervisas" eller "vad som kännetecknar undervisning". Vi är i stället inriktade på "vad som kan undervisas" och "vad som kan känneteckna undervisning". Englund (1997) skriver om alternativ och att "Den didaktiska kompetensen implicerar ett utbildningsfilosofiskt ställningstagande och en beredskap att diskutera utbildningens mål" (s. 140). Det är då centralt att lärarna är "medvetna om att det existerar alternativ" (s. 142). Flerstämmighet och variation av olika alternativ för undervisning kan tolkas som mer gynnsamt för demokrati och för hållbarhet, än uteslutande ensidiga och enstämmiga val.

Det finns olika sätt att använda och förhålla sig till kritik. Ett exempel är att se på kritik som ett sätt att relativt ensidigt betona negativ mening, såsom brister, inneboende motsägelser och tillkortakommanden. Vidare kan studier framhålla kritiskt förhållningssätt utan att den kritiska blicken företrädesvis vänds åt den egna valda positionen (jfr Elbow, 2006). Vi prövar i stället att odla ett kritikbegrepp som är flerstämmigt och "flervändbart", vilket medger att vi vänder, vrider och ser till både utmaningar och möjligheter med våra val och tolkningar. Detta hänför vi till kritisk-reflektiv didaktik och abduktiv analys (jfr Tavory & Timmermans, 2014). Vi är då inte ensidigt inriktade på att destabilisera och dekonstruera, utan är också inriktade på möjliga rekonstruktioner i form av modeller och begrepp i den abduktiva analysen (se Vallberg Roth et al., 2021, 2022). Ferraris (2014) framhåller att "varje dekonstruktion utan rekonstruktion är ansvarslös" (s. 9).

Abduktiv analys kunde ge stöd för en kritisk, nyanserad och förändringsinriktad dimension i forskningsprocessen. I den abduktiva analysen kunde det flerstämmiga även ses som en öppnande möjlighet för något nytt, något som sensitivt kunde öppna för det unika som i ögonblicket bara kunde anas. Abduktionslogiken kunde möjliggöra en praktikteoretisk analys som kunde rekonstruera mening och bygga broar mellan praktiker och teorier. Och som kunde generera forskningsrön som inkluderade och flätade samman empiriska exempel, begrepp och modeller (Vallberg Roth et al., 2021, 2022).

Abduktiv analys – inriktad på att rekonstruera mening

Abduktiv analys är inriktad på att rekonstruera mening. Att explicitgöra och rekonstruera mening kan till exempel kopplas till den abduktiva analysens inriktning på att uppmärksamma något som går bortom det kända. Detta kan vara något som blott kan anas och som kan öppna för rekonstruerad och vidareutvecklad kunskap (Peirce, 1903/1990). Sundberg (2015) anför att abduktionslogik sammanfaller med en rekonstruktiv ansats. Det kan vidare leda till "försöksvisa svar i form av hypoteser" (Qvarsell, 1994, s. 9) och i prövande och vidareutveckling av modeller. I samverkansforskningen som artikeln byg-

ger på har ”flerstämmig didaktisk modellering” prövats (Vallberg Roth et al., 2021, 2022).

Abduktiva analysprocesser som är inriktade på rekonstruktion kan ses som alternativ till analys som är mer inriktad på dekonstruktion och destabilisering, vilket exempelvis diskursanalys kan tolkas vara (jfr t.ex. Alvesson & Sköldberg, 2008; Herz & Johansson, 2013). Diskurs kan ses som ”exempel på språkbruk där en särskild syn på den sociala verkligheten aktivt konstrueras” (Alvesson, 2011, s. 130). Diskursanalys kan sägas vara inriktad på talet om denna verklighet. Samverkansforskningen kan inte reduceras till talet om undervisning. Registrerade undervisningspraktiker rör såväl verbala som icke-verbala samhandlingar in situ, det vill säga det som händer i de pågående undervisningssituationerna, vilket kan fångas i en abduktiv analys.

Dekonstruktion och rekonstruktion kan avse olika slags reflekterande praktiker. Alvesson (2011) kallar dessa för R- och D-reflexiviteter. D-reflexivitet avser dekonstruktion och destabilisering. Att dekonstruera och destabilisera är inriktat på att ”ifrågasätta ortodoxa föreställningar genom att peka på begränsningarna och osäkerheten” bakom sammanhang i texter (Alvesson, 2011, s. 123). Alvesson anför att en viktig resurs för D-reflexivitet är postmodernism i vilken kritiska ansatser och diskursanalys kan relateras. R-reflexivitet avser rekonstruktion och ”handlar om att utveckla och lägga till någonting; den som ägnar sig åt R-reflexivitet befinner sig i byggnads- och inte i rivningsindustrin” (Alvesson, 2011, s. 124). Alternativa konstruktioner, som till exempel didaktiska modeller som utfallit genom abduktiv analys (se t.ex. tabell 1.4 och modellfigurer i Vallberg Roth et al., 2021), kan då bli centrala i forskningen.

Utän att förringa värdet av diskursanalys kan abduktiv analys tolkas som metodologiskt alternativ, som är väl förenligt med kritisk-reflektiv didaktik med sin praktikteoretiska grund i samverkansforskningen. I abduktiv analys kan flera kunskapsområden, källdata och metoder mötas, flätas samman och gå omlott (jfr Tavory & Timmermans, 2014). Det är den abduktiva analysens inriktning på att rekonstruera mening som möjliggör utprövningen av didaktiska modeller.

DIDAKTISKA MODELLER I DEN ABDUKTIVA ANALYSEN

Den abduktiva analysen som beskrivs i artikeln utfaller som nämnts i didaktiska modeller (Vallberg Roth et al., 2021, 2022). Modeller kan se olika ut och ha olika former, men är i allmänhet förtydligade och reducerade beskrivningar eller representationer av verkligheten som fokuserar vissa aspekter och frågeställningar. Modell är något som kan förenkla komplexiteten mellan individuella och universella utfall, och didaktiska modeller kan göra fenomenet undervisning hanterbart. I samverkansforskningen (Vallberg Roth et

al., 2021, 2022) ger vi dels exempel på olika varianter av verbala och grafiska modeller. Dels exemplifieras också å ena sidan enskilda didaktiska modeller, å andra sidan kombinerade och metadidaktiska modeller.

Didaktiska modeller kan sammantaget säga något om det som varit, om det som är, och om det som kan vara möjligt i framtiden. De didaktiska modeller som vi exemplifierar avser inte att ge bestämda och exakta instruktioner för hur undervisning ska genomföras i varje enskilt fall. De kan snarare ses som öppna tankefigurer, eller abduktiva hypoteser, som för tillfället kan utgöra stöd för lärare och ledare att reflektera över, genomföra och motivera sina didaktiska val.

Exempel på klassiska didaktiska modeller är, som tidigare nämnts, didaktiska frågor och didaktiska trianglar. Ett annat exempel på didaktisk modell är didaktiska nivåer (Kansanen, 1993; Kansanen & Hansén, 2017). Jank och Meyer (2006) anför att: ”En [...] didaktisk modell är en [...] teoribyggnad för analys och modellering av didaktisk handling” [vår översättning] (s. 37). En didaktisk modell kommer också vanligtvis att bestämmas av en vetenskapsteoretisk position (Vallberg Roth et al., 2021). Utifrån den abduktiva analysen i vår samverkansforskning presenteras didaktiska modeller som kan tolkas vara flerstämmiga både gällande handlingar på aktionsnivån och på teoretiska och metateoretiska nivåer (Vallberg Roth et al., 2021, 2022).

Didaktiska nivåer – didaktikens teori- och praktikhäna sidor i abduktiv analys

Didaktikens praktik- och teorinhäna sidor kan ses ha sin motsvarighet i den abduktiva analysens empiri- och teorinhäna analysled. När det gäller den teorinhäna sidan framhåller Brante (2016) att didaktik är ett vetenskapligt område som kan kopplas till flera vetenskapliga grunder. Didaktikens praktikhäna sida relateras till beprövat erfarenhet:

Didaktik är å ena sidan ett vetenskapligt område som har ett fokus mot undervisning, men som också inbegriper andra vetenskapliga områden som till exempel filosofi, idéhistoria, psykologi, sociologi och statskunskap/.../Å andra sidan är allmän didaktik också ett praktiskt kunnande, en handlingsberedskap, som bygger på beprövat erfarenhet/.../ (Brante, 2016, s. 57)

Didaktik i Brantes artikel (Brante, 2016) är mer orienterad åt teoretisk än metateoretisk nivå. Men det finns också exempel på artiklar om didaktik med metateoretisk inriktning. Kroksmark (2007) placerar exempelvis didaktiken på en fenomenografisk grund. Bengtsson (1997) skriver i termer av ”metadidaktik” utifrån en fenomenologisk grund och Selander (2017) knyter an till en realistisk grund.

Didaktiken i samverkansforskningen tonar fram som flerstämmig både gällande vetenskapliga grunder och beprövade erfarenheter. Det rör sig om flerstämmighet på didaktiska nivåer, på såväl aktionsnivå, som teoretisk nivå och metateoretisk nivå (Kansanen, 1993). I samverkansforskningen kan aktionsnivån avse spår av samplanering, genomförande av undervisning och samvärdering med koppling till styrdokument. Teoretisk nivå kan avse spår av att medverkande vetenskapligt grundar sin undervisningspraktik och relaterar den till teoretiska ingångar och begrepp. I samverkansforskningen sker det exempelvis genom didaktiskt, variationsteoretiskt, poststrukturellt och pragmatiskt informerat undervisningsupplägg (Vallberg Roth et al., 2021, 2022). Metateoretisk nivå kan avse spår av att medverkande orienterar sig i och placerar de teoretiska ingångarna på en metateoretisk nivå som rör ontologi och epistemologi (Vallberg Roth, 2020). Medverkandes orientering och omdöme kan då inrymma spår av att det ontologiskt och epistemologiskt finns en variation i grunder för undervisning, såsom fenomenologi, postkonstruktionism och realism (Vallberg Roth, 2020; Vallberg Roth et al., 2020, 2021). Den abduktiva analysens empiri- och teorinära tolkningsled möjliggör utformning av didaktiska modeller som inkluderar aktions- och (meta)teoretisk nivå (Vallberg Roth et al., 2021). I en komplex undervisningsverklighet kan vi på nivåerna pröva ett flerstämmigt snarare än ett enstämigt närmande, för att inte grovt reducera utan i stället nyansera och skapa förutsättningar för att bidra med kunskap om verklighetens komplexa beskaffenhet. Något som kan leda till mer sammansatt, finstämd och anpassad undervisning, vilket i sin tur kan bidra till en klokare värld (Vallberg Roth et al., 2021).

DESIGN AV METOD – ABDUKTIV ANALYS I SAMVERKANSFORSKNINGEN

Metod handlar om ”det sätt man går tillväga på när man gör något” (Åsberg, 2001, s. 271). I forskning finns det till exempel intervjumetod, observationsmetod och enkät-metod. Dessa metoder handlar således om sättet man går till väga när man genererar data genom observation, intervju eller enkät. ”Det handlar alltså om olika datainsamlade förfaringssätt” (Åsberg, 2001, s. 271). I samverkansforskningens har vi använt oss av metoderna frågeformulär, skriftliga dokument som samplanering och samvärdering, samt observation av undervisning genom film, eller på annat sätt dokumenterad undervisning (till exempel spaltdokumentation). På datanivå har sammantaget orddata och audiovisuella data genererats i samverkansforskningen.

Samma datagenererande förfaringssätt, kan emellertid användas utifrån olika metodologiska grunder, vilket får betydelse för vilken slags kunskap vi erhåller och gör anspråk på. Vi kan till exempel använda en enkät för att göra statistiska analyser och göra anspråk på generaliserbar kunskap, eller så kan vi

använda en enkät utan att analysera den statistiskt och utan att göra anspråk på generaliserbarhet i strikt statistisk mening. Det rör sig då om samma metod men olika kunskapsintressen och kunskapsanspråk. Vi behöver därför förutom att beskriva våra metodiska val, också beskriva våra metodologiska val och överväganden. I samverkansforskningen har vi utifrån bearbetning av kvalitativa data inte gjort några statistiska analyser utan valt abduktion och genomfört abduktiv analys av allt material, inklusive relativt öppna frågesvar i frågeformulären (Vallberg Roth et al., 2019, 2020, 2021). Enligt Åsberg (2001) är valet av abduktion en bestämning av metodologisk art. Kombinationen av flera metoder i samverkansforskningen ligger i linje med multimetod som beskrivs för abduktiv analys av Tavory och Timmermans (2014).

Det finns olika former av samverkan (t.ex. SOU 2018:19), till exempel forskningssamverkan, utbildningssamverkan, tekniköverföring och uppsökande verksamhet (Perez Vico, 2018). Vår valda samverkansmetod avser samverkan med medverkande genom forskningsdelen i FoU-programmen, från initiering av frågor om undervisning i förskola, till dialog om forskningsfrågor, över val av design för teoretiskt informerade undervisningsupplägg, till generering av data och diskussion av den abduktiva analysens utfall (jfr Berg, Fors & William, 2018; Biesta, 2010; SOU 2018:19). I denna relativt storskaliga samverkansmetod var forskarna inte direkt närvarande i förskolepraktikerna. Forskarna har enbart tagit del av registrerade praktiker som de verksamma i förskolorna har registrerat. Registreringen har till exempel genomförts genom att filma undervisningen med datorplatta eller mobiltelefon, eller på annat sätt dokumentera undervisning, till exempel genom att ljudregistrera, eller observera och föra in i spaltdokumentation med papper och penna. Det finns med andra ord mycket som kan ha hänt i förskolorna som inte har registrerats och som forskarna inte tagit del av och kan göra anspråk på att uttala sig om (jfr Vallberg Roth et al., 2021, 2022). I den meningen överensstämde metodvalet med samverkansforskningens syfte och frågor som var inriktade på vad som kan känneteckna undervisning i förskola. Den här metoddesignen, där det är de medverkande som genererar data och väljer vad de vill visa för forskarna, har visat sig vara genomförbar också i tider då fysisk närvaro reducerats, såsom under den pandemi som bröt ut under vårterminen 2020.

Exempel på kritik mot forskningssamverkan kan vara att den snarare kan bli partikularistisk än universalistisk (jfr Carlgren, 2005). Risken är då att forskningen snarare producerar väldigt specifik praktikinära kunskap som i första hand utvecklar den egna praktiken, än genererar resultat som också kan användas i andra undervisningskontexter. Föreliggande samverkansforskning, som är inriktad på flerstämmig didaktisk modellering och som genom abduktiv analys utformar didaktiska modeller, kan placeras mellan partikularistiska och universalistiska utfall. De didaktiska modellerna, som utfallit

genom den abduktiva analysen, kan hjälpa till ”att höja sig över det partikulära, men utan att tappa siktet på den konkreta praktiken” (Liberg, 2005, s. 83).

Data och material i den abduktiva analysen

Samverkansforskningen utgår, som nämnts, från en ansats som är inriktad på att bearbeta kvalitativa data i den abduktiva analysen. Totalt består materialet av cirka 3 700 dokument, cirka 145 filmtimmar och cirka 780 000 ord från Undif och Fundif. Sammanlagt cirka 15 500 personer har samtyckt att medverka, inklusive vårdnadshavare förskollärare, barnskötare, rektorer, biträdande rektorer och förvaltningsledare. Sammantaget är dokumentationen som genererats i samverkansforskningen inriktad på undervisning och kan betecknas som ”didaktisk dokumentation”. I samverkansforskningen har vi analyserat dokument som medverkande i programmen genererat i sina praktiker när de prövat olika teoretiskt informerade undervisningsupplägg (Vallberg Roth et al., 2021, 2022).

ABDUKTIVT ANALYSFÖRFARANDE

Abduktiv analys alternerar mellan teori och empiri (jfr Peirce, 1903/1990; Tavory & Timmermans, 2014), ”varvid båda successivt omtolkas i skenet av varandra” (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 57). Abduktion kommer från latinets *ab* (bort) + *ducō* (att leda) vilket kan stå för något som ”leder bort” (jfr Egidius, 2006). Det kan handla om att uppmärksamma något som går bortom det kända, något som blott kan anas och som kan öppna för vidareutvecklad kunskap.

Den amerikanske filosofen Charles Sanders Peirce (1839–1914) använde bland annat termen abduktion för sådan teoribildning (teorigenerering) som bestod i att forskaren tolkade företeelser och sammanhang med hjälp av hypoteser och begrepp som efter hand tog form och reviderades under forskningsprocessen⁴. Forskaren gjorde antaganden och grundade "gissningar" att vissa fenomen hade med varandra att göra på något sätt och prövade sedan detta närmare. ”Peirce fäster speciellt intresse vid abduktionen som en tankeoperation eftersom den reducerar verklighetens komplexitet för oss och gör den fattbar” (Peirce, 1903/1990, s. 13).

Abduktion är en slutledningslogik ”som skiljer sig från induktion och deduktion på det sättet att den antingen bygger på förutsättningar av vilka den ena är sann och den andra endast sannolik eller leder fram till nya och oväntade slutsatser, som inte kan härledas rent logiskt av premisserna; jfr kreativitet” (Egidius, 2006, s. 7). Skillnaden mellan deduktion och induktion kan tolkas vara att deduktion utgår från teori och drar slutsatser kring vad som bör gälla för det allmänna fallet. Induktion är motsatsen till deduktion och utgår från ett stort antal empiriska observationer och data och därur skapas generali-

seringar och teorier. Både deduktion och induktion har sina svagheter. Att dra slutsatser genom att deducera kan vara bedrägligt då undantag ofta förekommer som falsifierar antagandet. Att dra slutsatser utifrån induktion och våra observationer kan också bli missvisande; till exempel alla svanar som vi har observerat är vita och därför bör alla svanar som existerar vara vita. ”I abduktivt vetenskapligt resonering och handlande får teorier en annan funktion än hypotetisk deduktion och empiriska generaliseringar via induktion. I abduktion utgår vi från föreställningen om det undersökta objektet och använder teoretiska begrepp för att ’zooma in’ relevanta delar och aspekter av det undersökta fältet” (Qvarsell, 1994, s. 9).

I artikeln avser abduktiv ansats att olika forskningsstrategier prövas, till exempel att spår i det empiriska materialet relateras till olika teoretiska begrepp, perspektiv och resonering tillvägagångssätt (jfr Tavory & Timmermans, 2014). Tavory och Timmermans (2014) framhåller abduktion i relation till multipla teorier: ”Abduction and Multiple Theories” (s. 35), vilket är väl förenligt med utprövandet av flera teoretiskt informerade undervisningsupplägg i samverkansforskningen (se Vallberg Roth et al., 2021). I den abduktiva analysen har didaktiska analysfrågor använts i hela materialet oavsett undervisningsupplägg.

Analysfrågor och spår i den abduktiva analysen

Didaktiska frågor utgjorde både redskap i praktikerna och analysfrågor i studien (Palla & Vallberg Roth, 2020a). De didaktiska frågor som fokuserades i den abduktiva analysen var: vad (innehåll), hur (undervisningshandlingar), vem/vilka (aktör/er), var (rum/plats), när (tid) och varför (mål, funktion och motivering).

Den abduktiva analysen utföll i utmärkande spår som relaterades till samverkansforskningens syfte och frågor och som explicitgjorde variationen i materialet. Utmärkande spår var således kopplade till syfte och frågor med inriktning på vad som kunde känneteckna undervisning.

I den abduktiva analysen användes termen ”spår” istället för exempelvis ”kategori”. Spår är en term som analytiskt kan vara förenlig med olika grunder och infallsvinklar, och olika sätt att förhålla sig till och bearbeta källdata. Spår har använts i abduktiv analys i en rad tidigare vetenskapliga artiklar (t.ex. Palla & Vallberg Roth, 2018; Vallberg Roth, 2020; Vallberg Roth & Holmberg, 2019). Termen ”kategori” kan föra tankarna till något mer fastläst med skarpa gränser. Kategori kan ge sken av något som mer eller mindre finns färdigt att söka efter och fånga och där materialet inordnas utifrån fasta och statiska indelningsgrunder (jfr Lenz Taguchi, 2012). ”Spår” kan både associeras med mer fasta och mer temporära bestämningar och konstruktioner som kan relateras till olika vetenskapliga grunder (såväl antropocentriska som icke-antropocentriska) och som kan fånga variationen i materialet. Spår kan tolkas vara

väl förenligt med abduktiv analys som kan röra sig bortom relativt fasta, absoluta och förutbestämda kategorier (jfr Tavory & Timmermans, 2014).

Abduktiva ögonblick i analysen kan, som sagt, vara att plötsligt se något alternativt, att upptäcka en möjlighet som inte tidigare uppdagats (Peirce, 1903/1990). I samverkansforskningen prövades begrepp och modeller i förhållande till spår i materialet som uppdagades som en möjlighet i analysen (jfr Vallberg Roth et al., 2019, 2021, 2022). Syfte och forskningsfrågor som var formulerade i termer av ”kan” var väl förenliga med den abduktiva logiken som gick ut på att finna nyanserade och troliga tolkningar, snarare än en absolut och singular sanning. Den abduktivt orienterade analysen som prövats i samverkansforskningen kan beskrivas i mer konkreta, empirinära och teoriinära, analysled enligt följande:

Empirinära analysled

Nära bearbetning – forskarna bekantade sig med materialet genom att läsa, lyssna och titta igenom materialet flera gånger. Vidare transkriberades och markerades framträdande ord i dokumenten.

Ordfrekvensanalys – framträdande ords frekvenser räknades med hjälp av ”Findfunktionen” i Word. Kvantitativ bearbetning av ord-data och audio-visuella data presenterades exempelvis med diagram (se Vallberg Roth et al., 2021, 2022) och ordmoln (se wordle-figurer i Vallberg Roth et al., 2019).

Ordfrekvensanalysen kan ses som ett kvantitativt inslag i den kvalitativa bearbetningen av data. Det rör sig inte om en analys som gör anspråk på att alla ord i materialet är kvantifierade och statistiskt bearbetade. Poängen med det kvantitativa inslaget är att stabilisera analysen av det omfattande materialet och förhoppningsvis reducera felkällor och övertolkningar – som exempelvis konfirmeringsbias (att selektivt uppmärksamma data som bekräftar förutfattade uppfattningar) och att någon detalj i materialet får alltför stor betydelse (jfr Vallberg Roth, 2020).

Utmärkande spår – forskarna analyserade hur ord i empiriska texter och transkriptioner bildade utmärkande spår och mönster. Meningsbärande enheter identifierades, grupperades, benämndes och exemplifierades i underrubriker (jfr Vallberg Roth, 2020).

Teorinära analysled

Utmärkande spår kopplades till tidigare forskning, teoretiska perspektiv och begrepp. Texter analyserades i relation till varandra, såsom empiriska texter och vetenskapliga texter (se Vallberg Roth, 2020; Vallberg Roth et al., 2021, under rubriken ”Vad, hur, vem/vilka, var, när och varför i de olika undervisningsuppläggen – exempel från teorinära analysled”). Begrepp som användes i analysen för att närma sig det studerade fenomenet kunde kallas för ”’looking glass’, eller kanske ’känselfröt’” (Qvarsell, 1994, s. 11).

Samlande teorinära analys genomfördes med begrepps- och modellprövande fokus (jfr Vallberg Roth et al., 2019, 2021, 2022). Här kunde vi:

finna sådant som gör att man kan snickra ihop försöksvisa svar i form av hypoteser, [...] det rör sig hela tiden om en stor rörlighet mellan teoretiska begrepp som sökhjälp och empiriska fynd, som ofta har karaktär av oväntade händelser. (Qvarsell, 1994, s. 9)

Analysen utföll i didaktiskt orienterade beskrivningar, begrepp och modeller (se t.ex. Vallberg Roth et al., 2019, 2020, 2021). I praktiken var analysen mer sammanflätad än vad ovanstående analysled kunde ge sken av. Vidare har den abduktivt orienterade analysen prövats både med det kvantitativa inslaget (t.ex. Vallberg Roth, 2020; Vallberg Roth et al., 2019) och utan det kvantitativa inslaget (Vallberg Roth et al., 2019, 2020).

I samverkansforskningen kan slutledning med hjälp av abduktion ge förutsättningar för ett brett deltagande i forskningsprocessen. Detta med tanke på att en abduktiv logik bygger på kreativitet för att öppna för nya innebörder åt det som redan är känt – att se nya sammanhang, att tolka innebörder och att uppfatta nya relationer. Den abduktiva analysen medför att slutsatser inte dras på ett enda sätt, utan kan stimuleras av flerstämmig associationsrikedom, skilda perspektiv och versioner av verkligheten som framträder i material och samverkan (Vallberg Roth et al., 2021, 2022).

Enligt Tavory och Timmermans (2014) är tillhörighet till forskningsmiljö en viktig komponent i abduktiv analys. I de två FoU-programmen har forskargrupperna varit delvis olika med tre forskare som medverkat i båda programmen. Sammantaget har nio forskare varit involverade i analyser av materialet. Förutom att uppläggen och den abduktiva analysen diskuterades i samverkan med medverkande i de två programmen hade forskargrupperna möten cirka en gång i månaden (se Vallberg Roth et al., 2021, 2022). För att öka tillförlitlighet och nyansering i analyserna (jfr Tracy, 2010) arrangerades exempelvis möten i forskargrupperna så att andra forskare, än de som genomfört den abduktiva analysen, läste igenom de redovisade analysleden och framförde synpunkter. Forskargruppens breda och varierade didaktiska inriktningar kunde också tolkas ha stärkt nyansering och stabilitet i den abduktiva analysen.

FORSKNINGSETISKA ÖVERVÄGANDEN

I samverkansforskningen följdes forskningsetiska principer i enlighet med humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet, 2017). Samverkansforskningen har granskats och godkänts av regionala etikprövningsnämnden i Lund (2018-01-10).

Alla medverkande i FoU-programmen har informerats, tillfrågats och fått möjlighet att ge sitt samtycke enligt informationskravet. Allt deltagande var frivilligt och kunde avbrytas när som helst utan angivande av skäl, enligt samtyckeskravet.

Det var professionellt verksamma i förskolan som genomförde och registrerade aktiviteter. Registrerade uppgifter behandlades konfidentiellt och förvarades på en plattform som var tillgänglig för forskare i programmen. En medverkande per förskola eller avdelning utsågs för att lägga upp materialet på en plattform. Den utsedde hade enbart tillgång till det material de själva laddade upp. Plattformen heter ”Box” och den uppfyller de lag- och säkerhetskrav som ställs på en svensk myndighet (Vallberg Roth et al., 2021, 2022). Dataskyddsombudet vid Malmö universitet har varit involverad under den forskningsetiska processen.

All dataproduktion kodades efter ett av oss bestämt system med kodnyckel som förvarades inläst i fakultetens arkiv, enligt konfidentialitetskravet. I arkivet förvarades också alla samtyckesblanketter. Etiska frågor diskuterades återkommande i samverkansforskningen.

TILLFÖRLITLIGHET, GENERALISERBARHET OCH ANVÄNDBARHET UTIFRÅN DEN ABDUKTIVA ANALYSEN

Graden av tillförlitlighet och rimlighet kan tolkas vara hög då samverkansforskningen genomförts i flertalet kommuner, regioner och förskolor (Vallberg Roth et al., 2019, 2021, 2022). Den abduktiva analysen bygger på en robust empirisk och teoretisk grund. Samtidigt kan, än en gång, betonas att vi enbart redovisat en bild över vad som ”kan” känneteckna undervisning utifrån den abduktiva analysen av det som registrerats i materialet.

”Flerstämmig didaktisk modellering”, som utfallit genom den abduktiva analysen, kan erbjuda alternativa redskap och strategier för att vidareutveckla professionellas omdöme och kritiska reflektioner när de gör bruk av sitt handlingsutrymme (Vallberg Roth et al., 2020, 2021). Flerstämmighet kan avse olika röster och infallsvinklar, men också otakt och spänningar mellan röster och infallsvinklar. Begreppet kan då erbjuda professionella ett språk som kan kvalificera didaktiskt tänkande, kritisk reflektion och didaktisk samhandling. Förskollärare och ledare kan därigenom få stabilare stöd och bättre förutsättningar att handla omdömesgillt i relation till konkreta undervisningssituationer, vilket kan leda till mer sammansatt, finstämd och anpassad undervisning. Här följer exempel på citat från medverkande i FoU-programmen:

Genom att vi i programmet Undervisning i förskolan genomfört fem olika teoriinformerade undervisningsupplägg har vår teoretiska plattform vid-

gats. Detta ökar förskollärarnas möjlighet att göra undervisningen tillgänglig för alla barn, utifrån olika teorigrunder och medvetna didaktiska val. (Ifous, 2019:1, s. 22)

Jag tänker att Fundif har hjälpt oss att hitta ett gemensamt språk och att vi då har möjlighet att mötas i dialog och utmana varandra på ett fördjupat sätt. Spännande att prova många olika teoretiska perspektiv och få viss fördjupning vilket leder till ökad nyfikenhet. Medveten flerstämmig undervisning tror jag kan ge barnen mer likvärdiga förutsättningar i förskolan och livet. (Vallberg Roth et al., 2021, s. 171)

När det gäller generalisering kan logiken i en situerad generalisering anföras, som innebär att resultatet snarare tillhandahåller alternativa perspektiv och begrepp än en sanning (Larsson, 2009; Tracy, 2010). Detta är en logik som är resonerande, prövande och sensitiv och där läsaren tolkar i vad mån resultatet kan ge vägledning i liknande fall, situationer och kontexter. Generaliseringen är situerad i bemärkelsen att den inte kan förutses utan sker genom igenkännande, det vill säga när läsaren kan känna igen identifierade spår av undervisning som beskrivs och kan använda resultat, begrepp och modeller från den abduktiva analysen som redskap i sin praktik (jfr Larsson 2009).

Sammantaget kan relevansen och användbarheten utifrån den abduktiva analysen tolkas som hög när det gäller samverkansforskningens möjlighet att bidra till professionellas didaktiska omdöme, kritiska reflektion och bruk av handlingsutrymme, samt möjligheten att bidra till utveckling av undervisning som vilar på vetenskapliga grunder och beprövade erfarenheter. Samverkansforskningen kan därför ses som en nationell angelägenhet med betydande nordiskt och internationellt intresse och publikationer (se t.ex. Palla & Vallberg Roth, 2018, 2020a, 2020b; Vallberg Roth, 2020; Vallberg Roth et al., 2019, 2020, 2021, 2022). Utfallet från den abduktiva analysen med didaktiska modeller och ”flerstämmig didaktisk modellering” framstår som robusta praktikteoretiska grunder för att utveckla kunskaperna vidare gällande undervisning som förskollärares och ledares kärnverksamhet. Flerstämmig didaktisk modellering kan med fördel utprövas vidare genom abduktiv analys i framtida studier.

SLUTORD – ABDUKTIV ANALYS I SAMVERKANSFORSKNING RELATERAT TILL DEMOKRATI I EN KLOKARE VÄRLD

Abduktiv analys i samverkansforskningen, som ligger till grund för artikeln, kan stå i relation till demokrati. Enligt omfattande studier pågår en våg av demokratisk tillbakagång, så kallad autokrativering i världen, där allt fler länder blir mer auktoritära och mindre demokratiska (Lührmann & Lindberg, 2020). ”For the first time since 2001, democracies are no longer in majority”

(Lührmann & Lindberg, 2020, s. 9). I ljuset av detta blir det angeläget att nationellt och inifrån värna demokrati och att internationellt dela demokratiskt inriktade exempel.

Samverkansforskningen i FoU-programmen som bygger på abduktiv logik har gett utrymme för involverat deltagande när det gäller frågeformulering, metoddesign, generering av data, samutforskande samtal och analysdiskussioner. Flera teoretiskt informerade undervisningsupplägg har prövats. Flerstämmighet och variation av olika alternativ för undervisning kan tolkas som mer gynnsamt för demokrati och för hållbarhet, än uteslutande ensidiga och enstämmiga val. I samverkansforskningen prövas flerstämmighet inom ramen för demokrati (jfr Broström, 2012, 2022), vilket genom den abduktiva analysen utfaller i flerstämmig didaktisk modellering. Alla medverkande i samverkansforskningen kan, som nämnts, ses som kunskapsbrukare och potentiella kunskapsutvecklare i den abduktiva analysen. Abduktion, så som den beskrivits i artikeln, medför att vi lägger örat till och lyssnar in nyanser i det empiriska materialet, och prövar infallsvinklar som är flerstämmiga på såväl aktionsnivå som (meta)teoretisk nivå, vilket kan ses som en demokratiskt inriktad ansats.

I komplexa förskole- och undervisningsverkligheter kan vi på aktions- och (meta)teoretisk nivå pröva ett flerstämmigt snarare än ett enstämmigt närmande, för att inte reducera utan istället nyansera och skapa förutsättningar för att bidra med kunskap om undervisningsverklighetens komplexa beskaffenhet. Något som kan leda till mer sammansatt, finstämd och anpassad undervisning, vilket i sin tur kan bidra till en klokare värld. Abduktionslogiken kan med andra ord tillföra en kritisk, nyanserad och öppen dimension till didaktisk samverkansforskning inom ramen för demokrati i en klokare värld.

Slutsats

Kunskapsbidraget utgörs av att abduktiv analys har prövats och visat sig vara genomförbar i storskaliga FoU-program över en sexårsperiod (Vallberg Roth et al., 2021, 2022). Den abduktiva analysen i samverkansforskningen har möjliggjort generering av forskningsrön som inkluderar empiriska exempel, utprovade begrepp och didaktiska modeller. Det upprepade prövandet av abduktiv analys i två FoU-program har stärkt trovärdigheten, generaliserbarheten och användbarheten. Sammantaget utföll den abduktiva analysen i ”flerstämmig didaktisk modellering”, vilken relaterats till demokrati i en klokare värld.

NOTER

¹ Artikeln har skrivits inom ramen för FoU-programmen *Undervisning i förskolan* (Undif) och *Flerstämmig undervisning i förskolan* (Fundif) i samverkan mellan 18 svenska kommuner, det fristående Institutet för innovation, forskning och

utveckling inom skola och förskola (Ifous) och Malmö universitet (Mau). Studien samfinansierades av MAU och de 18 kommunerna. Forskargruppen tackar alla som medverkat och bidragit med material och synpunkter i analys och diskussioner.

² Artikeln bygger dels på en vetenskaplig rapport (Vallberg Roth et al., 2021) som granskats av professor emeritus Stig Broström, dels på ett temanummer i tidskriften *Educare – Vetenskapliga skrifter* (Vallberg Roth, 2022).

³ För närmare uppgifter se Vallberg Roth et al., 2021, med exempel på antal tillfällen och moment med medverkande i Tabell 1.2.

⁴ Peirce (1903/1990, 1955) var som filosof en upphovsman till pragmatismen. Han menade att ”En utsagas mening ligger i dess praktiska verkan, dvs. hur vi kommer att handla vid ett senare tillfälle” (1903/1990, s. 17). Under rubriken ”fenomenologi och relationslogik” beskrivs viktiga element i hans fenomenologi i termer av: ”1) Förstahet, dvs existens oberoende av något annat. 2) Andrahets, dvs existens såsom reaktion på något första. 3) Tredjehet, dvs existens såsom förmedling mellan något första och något andra.” (Peirce, 1903/1990, s. 21).

REFERENSER

- Alvesson, Mats (2011). *Intervjuer – genomförande, tolkning och reflexivitet*. Liber.
- Alvesson, Mats, & Sköldberg, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2:a uppl.). Studentlitteratur.
- Arfwedson, Gerd B. (1998). *Undervisningens teorier och praktiker: Didactica 6*. HLS förlag.
- Bengtsson, Jan (1997). Didaktiska dimensioner: Möjligheter och gränser för en integrerad didaktik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2(4), 241–261.
- Berg, Martin, Fors, Vaike, & William, Robert (red.) (2018). *Samverkansformer: Nya vägar för humaniora och samhällsvetenskap*. Studentlitteratur.
- Biesta, Gert (2010). Why ‘What Works’ still won’t work: From evidence-based education to value-based education. *Studies in Philosophy and Education*, 29(5), 491–503.
- Biesta, Gert (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Liber.
- Biesta, Gert (2017). *The Rediscovery of Teaching*. Routledge, Taylor & Francis.
- Brante, Göran (2016). Allmän didaktik och ämnesdidaktik – en inledande diskussion kring gränser och anspråk. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 2(1), 52–68.

- Broström, Stig (2012). Curriculum in preschool: Adjustment or a possible liberation? *Nordic Early Childhood Education Research*, 5(11), 1–14.
DOI:[10.7577/nbf.419](https://doi.org/10.7577/nbf.419)
- Broström, Stig. (2022). Didaktik in preschool. Critical-democratic and play-oriented. *Educare – Vetenskapliga skrifter*, (5), 21-57.
<https://doi.org/10.24834/educare.2022.5.2>
- Carlgren, Ingrid (2005). Praxinära forskning – varför, vad och hur? I Ingrid Carlgren et al., *Forskning av denna världen II – om teorins roll i praxinära forskning* (ss. 7–16). Vetenskapsrådet.
- Collett, Jessica (2018). *Not All Secondary Data is Quantitative: Abductive Analysis and Edin and England's Interviews With Fragile Families*. Sage Research Methods Cases Part 2. Elektroniskt tillgänglig 2021-03-30: <https://methods-sagepub-com.proxy.mau.se/case/abductive-analysis-edin-and-englands-interviews-with-fragile-families> DOI: <https://dx-doi-org.proxy.mau.se/10.4135/9781526430571>
- Doverborg, Elisabet, Pramling, Niklas, & Pramling Samuelsson, Inrid (2013). *Att undervisa barn i förskolan*. Liber.
- Dysthe, Olga (1993). *Writing and Talking to Learn: A theory-based, interpretive study in three classrooms in the USA and Norway*. University of Tromsø.
- Egidius, Henry (2006). *Termlexikon i psykologi, pedagogik och psykoterapi* (7:e uppl.). Studentlitteratur.
- Eidevald, Christian, Engdahl, Ingrid, Frankenberg, Sofia, Lenz Taguchi, Hillevi, & Palmer, Anna (2018). Omsorgsfull och lekfull utbildning och undervisning i förskolan. I Sonja Sheridan, & Pia Williams (red.), *Undervisning i förskolan: En kunskapsöversikt* (ss. 81-91). Skolverket.
- Elbow, Peter (2006). The Believing Game and How to Make Conflicting Opinions More Fruitful. I Chris Weber (red.), *Nurturing the Peacemakers in Our Students: A Guide to Teaching Peace, Empathy, and Understanding* (s. 13-25). Heinemann.
- Englund, Tomas (1997). Undervisning som meningserbjudande. I Michael Uljens (red.), *Didaktik – teori, reflektion och praktik* (ss. 120–145). Studentlitteratur.
- Ferraris, Maurizio (2014). *Manifest för en ny realism*. Daidalos.
- Hammer, Anne S.E. (2012). Undervisning i Barnehaven? I Elin E. Ödegaard (red.), *Barnehaven som dannelsesarena* (ss. 223–244). Oslo Fagbokforlaget.
- Hamza, Karim, Palm, Ola, Palmqvist, Jenny, Piqueras, Jesús, & Wickman, Per-Olof (2018). Hybridization of practices in teacher-researcher collaboration. *European*

- Educational Research Journal*, 17(1), 170–186.
<https://doi.org/10.1177/1474904117693850>
- Hedefalk, Maria (2014). *Förskola för hållbar utveckling: Förutsättningar för barns utveckling av handlingskompetens för hållbar utveckling*. Uppsala universitet.
- Herz, Marcus, & Johansson, Thomas (2013). *Poststrukturalism — metodologi, teori, kritik*. Liber.
- Ingerman, Åke, & Wickman, Per-Olof (2015). Towards a teachers' professional discipline. I Pamela Burnard, Britt-Marie Apelgren, & Nese Cabaroglu (red.), *Transformative teacher research: In theory and practice for the C21st* (s. 167-179). Sense Publishing.
- Ifous (2019). *Undervisning i förskolan: Att ha flera strängar på sin lyra 2019:1 – Slutrapport från FoU-programmet Undervisning i förskolan*. Ifous.
- Jank, Werner, & Meyer, Hilbert (2006). *Didaktiske modeller: Grundbog i didaktik* (5:e uppl.). Hans Reitzels forlag.
- Jank, Werner, & Meyer, Hilbert (2019). *Didaktische Modelle* (13:e uppl.). Cornelsen Verlag GmbH.
- Kansanen, Pertti (1993). An outline for a model of teachers' pedagogical thinking. I Pertti Kansanen (red.), *Discussion on some educational issues IV* (s. 52-66). Research report 121. University of Helsinki.
- Kansanen, Pertti, & Hansén, Sven-Erik (2017). Lärares pedagogiska tänkande. I Sven-Erik Hansén, & Liselott Forsman (red.), *Allmänndidaktik – vetenskap för lärare* (2:a uppl., ss. 341-360). Studentlitteratur.
- Klafki, Wolfgang (1995). Didactic analysis as the core of preparation of instruction. *Journal of Curriculum Studies*, 27(1), 13-30. DOI: 10.1080/0022027950270103
- Klafki, Wolfgang (1997). Kritisk-konstruktiv didaktik. I Michael Uljens (red.), *Didaktik – teori, reflektion och praktik* (ss. 215–228). Studentlitteratur.
- Kroksmark, Tomas (2007). Fenomenografisk didaktik – en didaktisk möjlighet. *Didaktisk Tidskrift*, 17(2–3), 1–50.
- Larsson, Staffan (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Methods in Education*, 32(1), 25–38.
 DOI:[10.1080/17437270902759931](https://doi.org/10.1080/17437270902759931)
- Lenz Taguchi, Hillevi (2012). A diffractive and Deleuzian approach to analysing interview data. *Feminist Theory*, 13(3), 265–281.
<https://doi.org/10.1177/1464700112456001>

- Liberg, Caroline (2003). Flerstämmighet, skolan och samhällsuppdraget. *Utbildning och demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 12(2), 13–29.
- Liberg, Caroline (2005). Ett album av bilder – teorins roll i praxisnära forskning. I Ingrid Carlgren et al., *Forskning av denna världen II – om teorins roll i praxisnära forskning* (ss. 82-103). Vetenskapsrådet.
- Lunde, Torodd, & Sjöström, Jesper (2021). Didaktiska modeller som kärnan i ämnesdidaktik – forskning som eftersträvar en professionsvetenskap för lärare. *ATENA Didaktik*, 3(1) (<https://atenadidaktik.se/article/view/3299>).
- Lührmann, Anna, & Lindberg, Staffan (red.) (2020). *Autocratization Surges – Resistance Grows: Democracy report 2020*. V-dem institute, Göteborgs universitet.
- Olsson, Maria, Lindgren Eneflo, Elisabeth, & Lindqvist, Gunilla (2020). Undervisning i förskolan – en företeelse i rörelse. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(4), 30–56. DOI: [10.15626/pfs25.04.02](https://doi.org/10.15626/pfs25.04.02)
- Palla, Linda, & Vallberg Roth, Ann-Christine (2018). Characteristics of Preschool Teaching in Language, Communication and Multilingualism: Expressions from ten Swedish Municipalities. *Problems in Education in the 21 Century*, 76(2), 189–214.
- Palla, Linda, & Vallberg Roth, Ann-Christine (2020a). Didaktiska stämmor om undervisande förskollärare: Chefers och förskollärares språkliga modelleringar om förhållningssätt, kunskaper och utövning i förskola. *Educare*, 2, 1-26. DOI: [10.24834/educare.2020.1.1](https://doi.org/10.24834/educare.2020.1.1).
- Palla, Linda, & Vallberg Roth, Ann-Christine (2020b). Inclusive ideals and special educational tools in and out of tact: Didactical voices on teaching in language and communication in Swedish early childhood education. *International Journal of Early Years Education*, 30(2), 387-402. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1733939>
- Peirce, Charles. S. (1903/1990). *Pragmatism och kosmologi: Valda uppsatser i översättning av Richard Matz och med inledning av Margareta Bertilsson och Peder Voetmann Christiansen*. Daidalos.
- Peirce, Charles. S. (1955). *Philosophical writings of Peirce*. Dover Publications.
- Perez Vico, Eugenia (2018). En översikt av forskningen om samverkansformer och deras effekter. I Martin Berg, Vaike Fors, & Robert William (red.), *Samverkansformer: Nya vägar för humaniora och samhällsvetenskap* (ss. 29–50). Studentlitteratur.
- Pramling, Niklas, & Wallerstedt, Cecilia (2019). Lekresponsiv undervisning – ett undervisningsbegrepp och en didaktik för förskola. *Forskning om undervisning och lärande*, 1(7), 7–22.

- Qvarsell, Birgitta (1994). *Tillbaka till Peirce? Tankar och begrepp inom den pedagogiska etnografien, med exempel från pedagogisk barnkulturforskning*. Utvecklingspsykologiska seminariets skriftserie, nr 43, vid Pedagogiska institutionen.
- Rosenqvist, Mia. M. (2000). *Undervisning i förskolan? En studie av förskollärarstudenternas föreställningar*. (Stockholm Studies in Educational Sciences, 27). HLS Förlag.
- Sæbbe, Per-Einar, & Pramling Samuelsson, Ingrid (2017). Hvordan underviser barnehagelærere? Eller gjør de ikke det i barnehagen? *Journal of Nordic Early Childhood Education Research*, 14(7), 1-15. <https://doi.org/10.7577/nbf.1731>
- Selander, Staffan (2010). Didaktik – undervisning och lärande (ss. 197–231). I Ulf P. Lundgren, Roger Säljö & Caroline Liberg (red.), *Lärande, skola, bildning* (1:a uppl.). Natur & Kultur.
- Selander, Staffan (2017). *Didaktiken efter Vygotskij: Design för lärande*. Liber.
- SFS, Svensk författningssamling (2010:800). *Skollagen*. Utbildningsdepartementet.
- Sheridan, Sonja, & Williams, Pia (red.) (2018). *Undervisning i förskolan: En kunskapsöversikt*. Skolverket.
- SKOLFS, Skolverkets författningssamling (2018:50). *Förordning om läroplan för förskolan; utfärdad den 23 augusti 2018*. Utbildningsdepartementet.
- SOU 2018:19. *Forska tillsammans – samverkan för lärande och förbättring: Betänkande av utredningen om praktikinära skolforskning i samverkan*. Nordstedts Juridik AB.
- Sundberg, Daniel (2015). *Pedagogik som vetenskap: Analys och argument*. Elektroniskt tillgänglig 2021-04-29; <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:855664/FULLTEXT01.pdf>
- Tallberg Broman, Ingegerd (red.) (2015). *Förskola: Tidig intervention – SKOLFORSK*. Vetenskapsrådet.
- Tavory, Iddo, & Timmermans, Stefan. (2014). *Abductive Analysis: Theorizing Qualitative Research*. University of Chicago Press.
- Thulin, Susanne, & Jonsson, Agneta (2018). Vad menas med undervisning i förskolan? Undervisning i förskolan – Om möjligheter att integrera förskolans bildningsideal med nya uppdrag. *Barn*, 36(3-4), 95-108.
- Tracy, Sarah J. (2010). Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Uljens, Michael (red.) (1997). *Didaktik - teori, reflektion och praktik*. Studentlitteratur.

- Vallberg Roth, Ann-Christine (2020). What may characterise teaching in preschool? The written descriptions of Swedish preschool teachers and managers in 2016. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1479301>
- Vallberg Roth, Ann-Christine (2022). Teaching in preschool: Multivocal didaktik modelling in a collaborative conceptual replication study. *Educare- Vetenskapliga Skrifter*, (5), 1–20. <https://doi.org/10.24834/educare.2022.5.1>
- Vallberg Roth, Ann-Christine, Aasa, Sverker, Ekberg, Jan-Eric, Holmberg, Ylva, Sjöström, Jesper, & Stensson, Catrin (2021). *Undervisning i förskolan: Flerstämmig didaktisk modellering – Ifous 2021:4*. Ifous.
- Vallberg Roth, Ann-Christine, Ekberg, Jan-Eric, Holmberg, Ylva, Sjöström, Jesper, & Stensson, Catrin (2022). Teaching in preschools: Multivocal didaktik modelling. *Educare- Vetenskapliga Skrifter*, (5), 58-101. <https://doi.org/10.24834/educare.2022.5.3>
- Vallberg Roth, Ann-Christine, & Holmberg, Ylva (2019). Undervisning i relation till omsorg och lärande i förskola: Flerstämmig undervisning och didaktisk (o)takt? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 24(2), 29–56. DOI:[10.15626/pfs24.02.02](https://doi.org/10.15626/pfs24.02.02)
- Vallberg Roth, Ann-Christine, Holmberg Ylva, Löf, Camilla, & Stensson, Catrin (2019). Multivocal didactic modelling: Collaborative research regarding teaching and co-assessment in Swedish preschools. *Problems of Education in the 21st Century*, 77(6), 806-834. <https://doi.org/10.33225/pec/19.77.806>
- Vallberg Roth, Ann-Christine, Holmberg, Ylva, Löf, Camilla, & Stensson, Catrin (2020). *Didaktik – flerstämmig undervisning i förskolan*. Studentlitteratur.
- Vallberg Roth, Ann-Christine, & Tallberg Broman, Ingegerd (2018). Undervisning i förskola – med koppling till ett samverkansprojekt. I Sonja Sheridan & Pia Williams (red.), *Undervisning i förskolan: En kunskapsöversikt* (ss. 62–80). Skolverket.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Wickman, Per-Olof, Hamza, Karim, & Lundegård, Iann (2018). Didaktik och didaktiska modeller för undervisning i naturvetenskapliga ämnen. *NorDiNa*, 14, 239–249. DOI: [10.5617/nordina.6148](https://doi.org/10.5617/nordina.6148)
- Wickman, Per-Olof, Hamza, Karim, & Lundegård, Iann (2020). Didactics and Didactic Models in Science Education. I Peta J. White, Russel Tytler, Joseph Fergusson, & John C. Clarke (red.), *Methodological Approaches to STEM Education*, Volume 1 (s. 34-49). Cambridge Scholars Publishing: Lady Stephensen Library, Newcastle upon Tyne, NE6 2PA, UK. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/malmo/detail.action?docID=6320948>

Åsberg, Rodney (2001). Det finns inga kvalitativa metoder – och inga kvantitativa heller för den delen: Det kvalitativa-kvantitativa argumentets missvisande retorik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 6(4), 270–292.

Abduktion som alternativ i didaktisk forskning

Linda Wilhelmsson
Mittuniversitetet

Ulla Damber
Mittuniversitetet

ABSTRACT

Syftet med artikeln är att belysa hur abduktion kan vara särskilt förtjänstfullt när forskningsintresset är didaktiskt. En av den didaktiska forskningens utmaningar är förutsättningar för vetenskaplig kunskapsproduktion som skapas i relationen mellan teori och praktikens skeenden. En särskild utmaning handlar om att tillgängliggöra didaktisk forskning för verksamma inom skolan och i den undervisning som bedrivs. Abduktion bidrar designmässigt till att reflektion över relationen mellan teori och praktik får en given plats i kunskapsproduktionen och att kunskapsbidraget kan formuleras som didaktiska modeller och begrepp som kan bidra i planering och analys av undervisning. I ett snabbt föränderligt samhälle ställs stora krav på att också utbildning och undervisning ständigt kan omprövas. De företeelser som studeras i undervisning är komplexa vilket skapar särskilda förutsättningar för hur de kan förstås och förklaras. Abduktion kan motverka entydiga förståelser och snäva förklaringsgrunder i forskning om undervisning genom att öppna för kontinuerlig utvärdering och utveckling. Ovanstående samband belyses genom illustrationer från två avhandlingar avseende forsknings-bakgrundens roll, urval och empiri, analysprocess, framställan i text och frågan om hur kunskapsbidrag kan gestalta sig. Diskussionen ägnas framför allt åt forskningens giltighet och tillgänglighet, och hur nyttiggörande av didaktisk forskning kan stärkas metodologiskt med hjälp av abduktion.

INLEDNING

Syftet med artikeln är att diskutera hur en abduktion kan vara särskilt förtjänstfullt när forskningsintresset är didaktiskt. Vi uppmärksammar och

exemplifierar de möjligheter som abduktion för med sig för att förstå och förklara frågeställningar i undervisning ur ett didaktiskt perspektiv. Vi vill belysa abduktionens roll i relation till utmaningen att göra didaktisk forskning tillgänglig för skolans praktiker och till nytta för undervisningen som bedrivs. En av den didaktiska forskningens utmaningar är förutsättningar för vetenskaplig kunskapsproduktion som skapas i relationen mellan teori och praktiken skeenden, särskilt med tanke på tidigare framförd kritik om att pedagogisk forskning inte med självklarhet når de målgrupper den egentligen berör, utan blir angelägenhet främst forskare emellan (SOU 2018:19; Adolfsen m.fl., 2018; Tjernberg, 2015). Frågan om nytta och tillgängliggörande av didaktisk forskning är viktig och berör relationen mellan teori och praktik och forskningens giltighet i sin sociohistoriska och kulturella kontext (Fritzell, 2009).

I ett snabbt föränderligt samhälle finns behov att kontinuerligt ompröva frågor om utbildning och undervisning. Forskning inom det pedagogiska och didaktiska fältet behöver därför förhålla sig till en mångfacetterad verklighet och anpassning måste kunna ske till ständigt nya förutsättningar (Archer, 1995). Det finns behov av att kritiskt kunna förstå och förklara förändringar avseende utbildningens och undervisningens syfte, innehåll och genomförande. Funktionella didaktiska verktyg krävs för aktioner i verksamheten och för analys av skeenden och deras grunder. Didaktisk teoribildning och begrepp får i ljuset av detta sin funktion när de ger stöd för hur händelser i praktiken kan förstås och förklaras, och hur olika syften planeras och genomförs i praktiken. För lärare är didaktiska modeller viktiga verktyg (Wahlström, 2015, 2019).

De företeelser som studeras med ett didaktiskt forskningsintresse är många gånger komplexa och inte sällan behöver de både förstås och förklaras ur olika perspektiv. Samma fenomen studeras ofta inom olika discipliner med fokus på olika aspekter och med såväl kvalitativa som kvantitativa metoder. Behov av öppenhet för relationen mellan teori och praktik ställer krav på kreativitet i didaktisk forskning, vilket abduktion kan bidra med genom pendling mellan olika perspektiv (Sundberg, 2015). Vi finner också abduktionens förklaringsambition intressant, med ett särskilt intresse för att förstå och förklara underliggande mönster (Alvesson & Sköldberg, 2008). Sammantaget menar vi att det är intressant att belysa hur abduktion särskilt kan bidra till att didaktisk forskning får genomslag i den praktiska verksamheten.

Hur samverkan mellan praktik och forskning sker och vilka problem som hamnar i fokus har uppmärksammats när frågor om praktikinära forskning diskuterats. Frågor om vem som formulerar forskningsfrågan, vem som ansvarar för designen och vem som har nytta av resultatet har diskuterats av exempelvis Eriksson (2018). Spänningar som uppstår mellan att bibehålla vetenskaplig kvalitet och praktisk relevans har blivit belyst av Askling (2008). Teoriers betydelse har uppmärksammats när det gäller deras användbarhet i

praktiken (se t.ex. Carlgren, 2011, 2017; Runesson & Gustafsson, 2012; Rönnerman, 2011, 2018). Metoder för samverkan är i fokus inom aktionsforskning, men även learning- och lesson studies. Vi menar att metateoretiska och metodologiska frågor mer sällan blir explicit belysta, vilket vi vill bidra till genom att resonera om abduktion.

För att illustrera hur abduktion kan fungera och vara förtjänstfull i didaktisk forskning ger vi exempel från två skilda avhandlingar i pedagogik med olika forskningsintressen där abduktion spelat olika roll. Gemensamt för avhandlingarna är att abduktion varit betydelsefull för avhandlingarnas design. I den ena avhandlingen om elevinflytande, didaktik och makt där ett allmän-didaktiskt intresse var i förgrunden förelåg argument för en abduktion redan från start (Eriksson, 2019). I den andra avhandlingen där syftet och forskningsfrågor var bestämda i förväg inom ett förfinansierat projekt om lägstadiets literacypraktiker kom istället abduktion smygande allteftersom projektet framskred (Damber, 2010).

BAKGRUND

Vi ger inledningsvis en kort bakgrund till hur frågor om forskningens nytta och tillgänglighet uppmärksammats och har adresserat frågan om samverkan kring forskning om utbildning och undervisning. Därefter redogör vi för de huvudsakliga dragen i abduktion. Slutligen presenteras en sammanfattning av de två avhandlingarna vilka utgör grunden för de exemplifieringar som följer i resultatdelen.

Förväntningar på praktikhära forskning

Skollagens (2010:800) krav på att utbildningsväsendet i Sverige ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet upprätthåller en förväntan att utbildningsvetenskaplig forskning ska svara upp mot praktikens behov. Hur forskning ska stärka kvaliteten i undervisningen diskuteras genom benämningar som praktikhära och praktikutvecklande forskning, evidensbaserad praktik samt evidensinformerig (Adolfsson m.fl., 2018). Vilken kunskap forskning bör bidra med och samverkan mellan forskare och praktiker har uppmärksammats (SOU 2018:19). Samtidigt som forskning ska leda till kunskapsutveckling ska den vara användbar och bidra till utveckling av skolpraktiker. Inte minst genom de satsningar som inrättandet av en utbildningsvetenskaplig kommitté, Skolforskningsinstitutet och en nationell försöksverksamhet för praktikhära forskning syns en strävan att anpassa forskningen till praktikens behov (ULF-projektet, Utveckling, Lärande Forskning).

Abduktion – en beskrivning

Enligt Peirce (1990) handlar abduktion både om slutledning i vetenskapliga studier och om hur varseblivning sker i generell mening. Forskningsprocessen i en abduktiv ansats präglas av att hypoteser skapas och prövas (Peirce, 1990). Peirce abduktion har kommit att tolkas olika, har utvecklats över tid och kan svårligen reduceras till en specifik uttolkning (Hintikka, 1998). Den röda tråden i en abduktiv forskningsprocess är växelverkan mellan teori och empiri. Teori väljs i en studie utifrån frågor om hur fenomenet i fråga bäst kan förstås och förklaras (Alvesson & Sköldberg, 2008). Abduktion inkluderar ambitioner om att generera teori och bygger på en form av slutledning där teoriernas värde förstås i förhållande till hur teori kan bidra till den 'bästa' förklaringskraften. Abduktion stödjer också en diskussion om teoriernas tillämpbarhet utifrån praktiska överväganden (McKaughan, 2008). Det finns dock en diskussion om hur kreativiteten i processen kan förstås i abduktion. Det kan skilja mellan att pröva olika teorier som ramar för tolkning för att förstå det fenomen som studeras eller om teori väljs som ingen använt tidigare för att kunna motsäga eller utveckla konventionell tolkning av fenomenet (Danermark m.fl., 2003). I forskningsprocessen som helhet handlar det om att ställa frågor om vad som har betydelse för det som ska förstås och förklaras i de skeenden som forskningsintresset riktas mot (Bhaskar, 2008; Danermark m.fl., 2018; Lukes, 2008; Peirce, 1990).

Intresset kan även riktas mot mekanismer vilka inte är direkt observerbara och uppfattade, utan indirekta.

Retroduktion som beskrivs i kritisk realism har beröringspunkter med abduktion. Retroduktion berör det som *skulle kunna vara*, med andra ord en lins mot en tänkbar framtid. Det som utmärker retroduktion är att intresset riktas mot de mekanismer som är nödvändiga för att förstå och förklara vad som skulle kunna göra ett fenomen möjligt. Beröringspunkterna handlar om intresset för det som har betydelse för sociala händelser, aktioner och fenomen, samt hur dessa kan gestalta sig på olika sätt. Tillsammans bidrar och kompletterar abduktion och retroduktion varandra när det gäller metod och process för teoretisk förklaring och visioner framåt (Ritz, 2020).

Generellt har abduktion alltmer kommit att handla om rekontextualisering som försök till en kreativ omtolkning av det redan kända, för att förstå och förklara fenomen på nya sätt (Danermark m.fl., 2018; Sundberg, 2015).

Den kreativa processen har över tid varit fokus för Peirce avseende frågor om vetenskapens vad, hur och varför (Ferguson & Prain, 2020). Vetenskaplig kreativitet handlar om en disciplinerad fantasi och associativa resonemang. Sådana kreativa resonemang ställer dock krav på tidigare erfarenhet och relevant kunskap för det sammanhang som är i fokus för den vetenskapliga studien och förutsätter både en självkontroll och en vilja att engagera sig i konsekvenser som följer av de antaganden som görs (Ferguson & Prain, 2020).

När forskningsintresset är didaktiskt så blir det för det första möjligt att upprätthålla ett utrymme för kontinuerlig reflektion genom att teori och empiri kan omtolkas i skenet av varandra. För det andra kan öppenhet för val av teoretiska ramar motverka entydiga förståelser och alltför snäva förklaringsgrunder i forskning som rör undervisning. För det tredje ger abduktion utrymme för reflektion över resultatet i praktiken vilket kan ge underlag för fortsatt teoriutveckling. Relationen mellan teori och praktik och olika teorier betraktas som ett kontinuum och inte som motpoler till varandra. Vi vill betona den kreativitet som vi menar följer med abduktion som intressant vid didaktiskt forskningsintresse.

Sammanfattningsvis är hypotesskapande det centrala för att förstå och förklara ett fenomen. Abduktionens bidrag ger möjlighet till en kontinuerlig pendling mellan teori och praktik. I en studie handlar det om hur en orientering i kunskapsfältet mot bakgrund av forskningsintresset sker och hur en initial förståelse av kunskapsobjektet väljs. Pendlingen sker under forskningsprocessen genom att ett teoretiskt ramverk och empiri speglas i varandra och utvecklas eftersom. Tillvägagångssättet innefattar att både det generella och det partikulära beaktas. Abduktion möjliggör att kunskapsbidraget kan ta form som didaktiska modeller eller begrepp som kan bilda utgångspunkt för analys av skeenden och utgöra grund för planering av aktioner i undervisning. Processen kräver en reflexivitet med en kritisk blick riktad mot val av teorier och hur väl de fungerar. Väsentligt blir även att göra medvetna och relevanta urval av empiri och rikta uppmärksamhet mot hur empirin produceras. Såväl kvantitativa som kvalitativa metoder kan bidra till förståelse och förklaring. I den mån komplexiteten i skolans verksamhet erkänns och betraktas som ständigt föränderlig blir framåtriktning viktigt i didaktisk forskning, något som vi menar abduktion stödjer.

Tabell 1.

Presentation av avhandlingarnas forskningsintresse

<p>I avhandlingen av Eriksson (2019) var forskningsintresset gränslandet mellan didaktik och makt vilket fokuserades genom elevinflytande i grundskolan. Kunskapsintresset utgick från den komplexitet som frågan om elevinflytande innefattar där såväl moraliska, politiska som teoretiska och praktiska dimensioner bidrog till problembeskrivning och ansågs viktiga att inkludera. Motiv för elevinflytande framskrivna i policydokument inkluderade såväl</p>	<p>Syftet med Dambers (2010) avhandling var att utforska bidragande faktorer till att vissa skolklasser presterar på högre nivåer i läsning än vad som kan förväntas med hänsyn till socioekonomiska bakgrundsfaktorer och språkbakgrund. Framför allt kom så småningom läraren och undervisningen att hamna i fokus i de tre studier avhandlingen baserades på. I en första storskalig statistisk studie jämfördes över- och underpresterande årskurs-3-klasser i läsning. Lästester, lärarenkäter och</p>
---	---

<p>teoretiska som praktiska dimensioner gällande barns rättigheter, demokratiforstran, vad kunskap är och förutsättningar för lärande. Demokrati, kunskap och lärande är på samma gång att betrakta som omtvistade begrepp. Därigenom menades det vara motsägelsefullt att utgå från en snäv teoretisk avgränsning i studien. Istället framstod en framkomlig väg att särskilt lyfta fram och beakta relationen mellan teori och praktik givet kunskapsintresset. Det bedömdes som väsentligt att skapa förutsättningar för både ett internt fokus på teoribygge och ett externt fokus som handlar om ett praktiskt intresse (Fritzell, 2009). Intresset för frågor om makt och didaktik synliggjorde särskilda krav på vikten av att beakta lärare och elevers perspektiv och erfarenheter av elevinflytande. Frågor som tangerar aspekter i praktikinära forskning blev väsentliga att beakta, men utan att forskningen genomfördes genom samverkan. Kritisk realism bidrog som vetenskapligt förhållningssätt och tillsammans med att betrakta undervisning som social praktik utgjorde det en grund för metodologiska övertväganden och en abduktiv ansats och strategi. I kombination med en multipel fallstudiedesign och etnografiska metoder för produktion av empiri utvecklades och konstruerades ett teoretiskt ramverk under forskningsprocessen. Sammantaget gav det möjlighet för att formulera kunskapsbidraget i form av didaktisk modell med begreppsliga verktyg.</p>	<p>elevenkäter utgjorde empiri. Resultaten indikerade positivt klassrumsklimat, högfrekvent fritidsläsning, autentisk litteratur i undervisningen samt lärares långa yrkeserfarenhet som karaktäristika, men framför allt framstod socioekonomisk bakgrund som den allom predicerande faktorn. Skillnader mellan klassrum uteblev i stort sett när socioekonomisk bakgrund kontrollerades för. I en uppföljande studie, fokuserades åtta överpresterande klasser i ett multikulturellt förortsområde med låga utbildnings- och inkomstnivåer från samma datamaterial. I studien djupintervjuades vuxna som varit aktiva i klasserna under tiden för datainsamlingen. De samlade analyserna av kvalitativa och kvantitativa data gav lärares förhållningssätt en nyckelroll, då ett brist-synsätt ersatts av framtidsorienterad pedagogik, med inslag som estetisk verksamhet, dynamisk utvärdering, fasta strukturer, riklig läsning av skönlitteratur och eget skrivande. I en tredje kvalitativ studie djupintervjuades tidigare elever från en av de undersökta klasserna, nu universitetsstudenter, om sin skolgång och sitt framtidsperspektiv. Värdet av att få lyckas, att bli sedd och uppskattad för den man är, samt hemtamhet med litteratur och svenska språket i tal och skrift betonades som framgångsfaktorer. Bemyndigande kom att framstå som ett sammanfattande nyckelord, ett begrepp som tett sig alltför svärfångat med det inledande statistiska tillvägagångssättet.</p>
---	---

METOD

För att belysa hur forskningsprocesser med didaktiskt intresse kan gestalta sig inom ramen för en abduktiv ansats gör vi nedslag med exempel från våra två olika avhandlingar. Nedslagen illustrerar hur den abduktiva processen blir synlig i forskningsprocessen och analysarbetet. De nedslag vi gör utgår från en relativt fri tolkning av den abduktiva forskningsprocess som Danermark m.fl. (2003) beskriver när de redogör för den kritiska realismens metodologiska implikationer för samhällsvetenskaplig forskning. Därigenom uppmärksammar vi att kritisk realism som metateoretisk grund är intressant för

frågor om nytta och tillgängliggörande i didaktisk forskning. Det är viktigt att understryka att de moment som blir belysta ses som vägledande för en forsknings- och analysprocess men inte behöver följas i strikt kronologisk ordning. Momenten kan betonas i olika grad och även integreras beroende på forskningsintresset i den aktuella studien (Danermark m.fl., 2003).

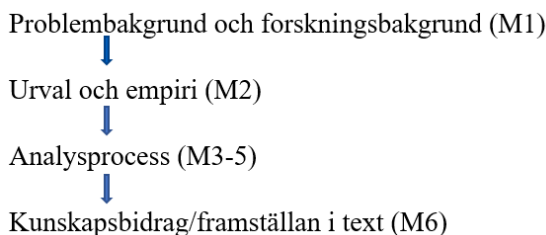
Ett första moment handlar om att sondera och beskriva forskningsintresset och problemet som ska studeras i mer allmän bemärkelse. Det andra momentet handlar om att göra en avgränsning eftersom alla aspekter och dimensioner av ett fenomen inte kan studeras. I detta moment kan ett första försök att kategorisera ett empiriskt material bidra till hur en avgränsning görs. Alvesson och Sköldberg (2008) beskriver på ett liknande sätt vikten av att initialt ge utrymme för flera aspekter i empirin och vara uppmärksam på hur och vilka olika teoretiska ramverk som kan vara förtjänstfulla och leda till att konkretisera ett mer förfinat teoretiskt ramverk. Ett tredje moment är abduktion i dess snävare betydelse, som en strategi i analysarbetet, där fokus är rekonstruktion och omtolkning utifrån teoretiska ramar. Ett fjärde moment handlar om retroduktion som innebär ett mer framåtsyftande intresse, att omtolka något. Det handlar om att argumentera för egenskaper bortom det givna som krävs för att en företeelse ska vara möjlig. Retroduktion som del i analysen riktar intresset mot de egenskaper (mekanismer) som är i rörelse och kan förstås som konstitutiva för det som sker. Det innebär en förskjutning från beskrivning och förståelse mot förklaring av bakomliggande, möjliggörande faktorer (mekanismer), för att sedan i ett femte moment pröva förklaringskraften i dessa.

Sammantaget kan processen med abduktion och retroduktion, som beskrivs ovan, leda till teoretisk precisering och utveckling av teori givet en studies kunskapsintresse. Ett sjätte moment innefattar att resultatet kontextualiseras och diskuteras gentemot problemställningen.

För vår exemplifiering bidrar momenten i första hand till nedslag som utgångspunkt för vår diskussion. Med de olika momenten [M] som utgångspunkt visar följande figur vilka nedslag i forskningsprocessen vi valt att göra:

Figur 1.

Arbetsprocess



RESULTAT

Vi redovisar resultatet i form av nedslag i forskningsprocessen där vi för varje nedslag ger en sammanfattande konklusion givet de karaktäristiska drag vi menar följer med abduktion. I vår redogörelse följer vi figuren ovan (Figur 1). Efter redovisningen av nedslagen följer en diskussion om giltighet och trovärdighet och vi behandlar frågan om abduktion och nyttiggörande i förhållande till krav på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet inom utbildningsväsendet.

Avstamp i problembakgrund och forskningsbakgrundens roll

I båda avhandlingarna fokuseras reella problem aktuella för såväl forskare som praktiker. I den första avhandlingen om elevinflytande motiverade problemområdet och forskningsbakgrunden att en abduktiv ansats blev i förgrunden och närvarande redan initialt. I den andra avhandlingen där frågan om elevers lika och olika villkor för skolframgång är fokus var det närkontakten med empirin som förändrade avhandlingens inriktning och design. Abduktion som strategi gjorde sig successivt påmind under arbetets gång. I båda fallen framstod en pendling mellan empiri och teori som nödvändig för att svara upp mot syftet med studierna, vilket fick konsekvenser för vad forskningsbakgrunden behövde omfatta. Abduktion medför och upprätthåller ett utrymme för att inramningen av problembakgrunden kan behöva förändras och utvecklas. Det ger en möjlighet till omprövning under hela forskningsprocessen och innebär ett dynamiskt förhållningssätt till forskningsproblemet och bilden av dess relevans.

Särskilt viktigt är hur relationen mellan teori och praktik beaktas initialt i en studie. Deduktion kan vara begränsande i den mån en alltför entydig teoretiskt orienterad förklaringsgrund tas som utgångspunkt. Komplexa fenomen eller begrepp och perspektiv från empirin kan då gå förlorade (Peirce, 1990). Abduktion skiljer sig också från induktionens sökande efter mönster i praktiken som empiriska fakta (Alvesson & Sköldberg, 2008; Creswell, 2014; Danermark m.fl., 2018). Att utgå från empiri kan ändå inte ge en rättvisande bild av helheten. Empiri kan inte reduceras i sig själv utan blir meningsfull utifrån den problematisering som görs utifrån teoretiska antaganden i en studie (Danermark m.fl., 2003).

I avhandlingen om elevinflytande riktades särskilt intresse mot såväl en teoretisk som praktisk kontext tidigt i forskningsprocessen. I genomgången av tidigare forskning framträdde elevinflytande som mångtydigt och studerat genom olika teoretiska utgångspunkter där elevinflytande definierats på skilda sätt. De olika intressen som fanns i tidigare forskning hade även begränsats till särskilda aspekter i undervisning. Elevinflytande hade studerats genom utsnitt av dess innebörd och på så sätt avgränsats till vissa sammanhang i undervisning. Problembakgrunden som delvis skrevs fram utifrån intentioner

gällande elevinflytande som framkom i samband med 1990-talets skolreformer bidrog till att rikta det empiriska intresset mot kommunikativ interaktion mellan lärare och elever. Det synliggjorde dilemman att hantera i undervisning och komplexiteten av elevinflytande som fenomen. Sammantaget gav det motiv för ett mer holistiskt synsätt där en teoretisk och praktisk kontext behövde förstås som dialektiska i förhållande till varandra. Det stod klart att en alltför stark betoning av teori och att utgå från en snävare teoretisk avgränsning behövde undvikas, såväl som att välja ut vissa skeenden på förhand i undervisning. Policybakgrunden och problembild från praktik och tidigare forskning blev en intäkt för att studera och förstå elevinflytande som didaktisk praktik. Den teoretiskt intressanta frågan var att belysa gränlandet mellan didaktik och makt i undervisning och utbildning. En abduktiv ansats och strategi bedömdes som tillämpbar eftersom forskningsprocessen då innefattar att succesivt kunna precisera teoretiska ramar och utveckla teori. Valet av vetenskapligt förhållningssätt påverkades därmed och landade i kritisk realism och en metodologisk inramning där undervisning betraktades som social praktik. Eftersom språkets betydelse framträdde som särskilt viktigt, inte bara för lärande i allmänhet utan specifikt när det gällde elevinflytande, söktes även inspiration från kritisk diskursanalys (Fairclough, 2012).

I den andra avhandlingen om lärares betydelse för gestaltningen av literacy-praktiker, var utgångspunkten annorlunda. Här gjordes först en sammanställning av kvantitativa studier. I detta forskningsprojekt, finansierat med externa medel, var frågeställningar och syfte på förhand formulerade av projektägaren och en design utifrån framför allt psykologisk forskning skapades med kvantitativ metod och hypotestestande som huvudprincip. Avseende elevers läsförmåga finns en rik flora av tidigare studier som belyser relationen mellan socioekonomiska bakgrundsfaktorer och elevers läsprestation. Redan på 1960-talet visade en första storskalig amerikansk statistisk studie (Coleman m.fl., 1966) på korrelationen mellan SES och läsförmåga. Sedan dess har studie efter studie, såväl nationellt som internationellt fastställt elevers läsförmåga som prediktion för skolframgång, utan att dessa studier medfört några större skillnader för den ojämlikhet som ter sig svår att avskaffa. Likaså finns sedan lång tid tillbaka indikationer om ordförrådets betydelse för läsförmåga och dess beroende av hemförhållanden. En intressant aspekt av avhandlingens problembakgrund är att i förstone endast svenskspråkiga elever skulle ingå i databasen som utgjorde empiriskt material. Elever med annat modersmål än svenska raderades för att undvika frågetecken i det statistiska materialet. Samtidigt framstod flerspråkighet, som i den tidens litteratur kunde beskrivas som ett fall för specialpedagoger eller i alla fall ett avvikande fenomen, som den förhärskande normen i många skolor (jfr Damberg, 2010) och här skedde det första avsteget från den planerade färdvägen. Författaren klistrade helt sonika tillbaka de flerspråkiga eleverna

och kom att inkludera flerspråkighetsutveckling i litteraturgenomgången, som ett första steg mot en mer teoririk bakgrund. Därmed började ett utforskande av teorier kopplade till flerspråkighet och mångkultur. En följd blev att den initiala forskningsbakgrunden kom att kompletteras med ett sociokulturellt perspektiv på literacy-praktiker, där läsning inte endast betraktas som färdighet (Gough & Tunmer, 1986). När läsförmågan betraktas oberoende av kontext och oberoende av vilka omständigheter läsaren befinner sig i kommer hela läsningen att handla endast om ljud och bokstäver. Elevernas bakgrund, olika språkkunskaper, tidigare erfarenheter och intressen kan filtreras bort från analysen av barnens läsutveckling. I kontrast till detta autonoma synsätt på läsning står ett ideologiskt, sociokulturellt synsätt på läsning, där läsning som deltagande i en social och kulturell praktik är det centrala (Street, 1995) och där inslag från kritisk litteracitet även ingår (Freire & Macedo, 1987; Janks, 2010).

Problemställningar som rör didaktiska frågor bottnar ofta i en komplex bakgrund som rymmer kopplingar både till att vara människa och till undervisningspraktikens varierande villkor, något studier måste ta hänsyn till. Den abduktiva forskningsprocessen erbjuder möjligheter att närma sig en problemställning från två håll. Dels med utgångspunkt i en praktikorienterad problembild hämtad från skolpraktiken och dess samhälleliga kontext. Dels sker ett närmande från teoretiskt håll genom att prova olika teoretiska ramar och resultat av tidigare forskning. Problemställningen kan även behöva utvecklas genom den empiri som produceras. Dessa olika närmanden innebär att problembakgrunden succesivt behöver förfinas inom ramen för en studie, som i exemplen ovan. Den komplexitet som inryms i didaktisk forskning mellan teori och praktik kan beaktas på det sätt olika teoretiska perspektiv kan prövas. Eklekticismens möjligheter när det gäller teoretisk inramning framträder. Arfwedson (1995) menar att ”didaktikens objekt bara [kan] ringas in genom ‘överlagring’ av, eller genom dialektiken mellan, flera ansatser” (s. 27).

Urval och empiri

När forskningsintresset är didaktiskt blir hur urval av empiri görs viktig för att bibehålla en närhet till den praktik som studeras. Närheten handlar om möjligheten att beskriva, förstå och förklara det fenomen som studeras. Gemensamt för de båda avhandlingarna var en önskan om bredd i materialet och behovet av en lyhördhet inför det empiriska materialet. Det stämmer överens med att betrakta produktion av empiri som ett insiktsinsamlade, vilket emellertid inte sker riktninglös (Alvesson & Deetz, 2000).

I båda studierna användes etnografiskt inspirerade metoder. I etnografiskt orienterade studier understryks betydelsen av att upprätthålla en balans så att varken empiriska beskrivningar av mänskliga aktiviteter eller teoretiska for-

muleringar och abstraktioner får företräde (Beach, 2011). Ett material som enbart produceras i förhållande till teoretiska utgångspunkter kan begränsa analysen (Trondman, 2008), då enbart fokus på aktualiteter kan försumma det teoretiskt intressanta. Etnografi bidrar till att bibehålla fokus på relationen mellan teori och empiri under både empiriproduktionen och i efterföljande beskrivning och analys (Silverman, 2001). Med abduktion betraktas ett empiriskt material snarare som argument då data inte motsvarar hur något faktiskt är eller i sig kan leda till en entydig tolkning (Alvesson & Skoldberg, 2008). I båda avhandlingarna blev en annan eller mer preciserad teori betydelsefull för att förstå empirin.

Betydelsen av att utveckla relationen mellan teori och praktik uppdagades och tog plats på skilda sätt i urval och empiriproduktion satt i relation till analysarbetet. I avhandlingen om elevinflytande var en multipel design väsentlig och val av fall baserades på tre kriterier som beskrivs av Stake (2006). Först gjordes urval av skolor utifrån en kännedom att de hade ett särskilt intresse för elevinflytande, men där det skiljde sig åt i hur de valt att ta sig an arbetet med att utveckla elevinflytande i praktiken (Eriksson & Bostedt, 2011). Val av extremfall är viktigt när egenskaper är ett analytiskt intresse (Danermark m.fl., 2018). Andra kravet på att det fanns en variation mellan skolorna bekräftades initialt i studien av lärare och elevers beskrivningar. Valet av flera fall innebar att skolorna kunde kontrasteras mot varandra, en process som inom etnografi beskrivs som juxtaposition (Hammersley & Atkinson, 2007). Skillnader och likheter mellan fallen bidrog till att skapa distans till empirin, vilket motverkade att fastna i ett igenkännande som annars kan vara fallet i etnografiska studier (Jeffrey & Troman, 2004). En distans upprätthölls genom ett didaktiskt ramverk som teoretisk ingång i studien. De didaktiska frågorna: hur, när, var, vem, vad och varför (Jank & Meyer, 1997) var initialt i fokus och som en första brygga mellan empiri och teori söktes känsliggörande begrepp [sensitising concepts] (Willis & Trondman, 2002). Det tredje kravet, att kunna behandla en frågas komplexitet och innehåll mer nyanserat genom en rik och varierad kontext som sträcker sig över olika sammanhang uppfylldes likväl genom urvalet av skolor. I avhandlingen bedömdes etnografiska metoder kunna bidra till ett rikt material givet intresset för språk och kommunikativ interaktion i undervisningssammanhang.

Den abduktiva ansatsen motiverade att producera det empiriska materialet tidigt i forskningsprocessen. Materialet kom att omfatta aktörernas egna beskrivningar, observationsdata från undervisning och offentliga policydokument för skolorna. Materialet gav möjlighet att beskriva och analysera en inre kulturell organisatorisk skolkontext, samt att i analysen beakta en yttre institutionell och samhällelig kontext. Särskilt viktigt var att materialet gjorde det möjligt att pröva olika teorier för förståelse och förklaring. En öppenhet för empirin och att inte utgå från tydliga avgränsningar var viktigt initialt. Elevinflytande präglas av en mångtydighet och dilemman vilka behövde både

kunna förstås och hanteras givet kunskapsintresset för gränslandet mellan didaktik och makt. I arbetet med empirin var det viktigt att det teoretiska ramverket som valdes och verktyg för analys kunde betraktas som en följd av och överensstämmande med teoretiska antaganden som gjorts i förhållande till kunskapsintresset och studiens syfte. Den abduktiva ansatsen förutsatte att observationer av praktiken dokumenterades med ljud och bild och inte endast med fältanteckningar för att dels pröva olika sätt att beskriva, förstå och analysera materialet, dels för att kunna återgå till materialet för att göra en fördjupad analys med hjälp av preciserade analysverktyg. Designen medförde att initiala och mer intuitiva förståelser kunde omprövas.

I avhandlingen om literacy visade det initiala arbetet på behovet av att inkludera elever med annat hemspråk än svenska i databasen. Greppet utifrån storskalig statistik med hypotestestande, med positivistiska utgångspunkter som från början var tänkt som allennärådande visade sig inte räcka till. Projektet inleddes med statistiska analyser av databaser med lärarenkäter och testresultat från läsförståelsetester, utan att någon teori var närvarande, förutom tidigare forskning. Sedermera inkluderades kvalitativ metod och synen på vad läsning är förändrades från ett färdighetsperspektiv med läsning som en produkt av avkodning och förståelse (Gough & Tunmer, 1986) till ett literacy-perspektiv med synen på litteracitet som deltagande i en social och kulturell praktik där kontexten, dess historia, läsaers erfarenheter och preferenser också antas bidra till hur läspraktiker gestaltar sig och hur elever skapar förståelse av det lästa (Street, 1995). Sociokulturell teoribildning fick genomslag i samtliga faser i forskningsprocessen.

Av en slump dök ett resultat upp när databasens siffror scrollades fram och tillbaka, vilket blev en vändpunkt för avhandlingens inriktning. I en av de Stockholmsförorter vi idag refererar till som ”utsatta områden” fanns en klass med årskurs 3-elever som inte bara presterade bra i läsförståelse, utan exceptionellt bra. Eleverna var överpresterande, med hänsyn till rådande SES-faktorer. En ny sökning avslöjade att det var åtta klasser som var överpresterande, trots att analys av de faktorer som antogs påverka undervisningen fortfarande inte avslöjade fler hemligheter än att det lästes frekvent i dessa klassrum. Fyndet fick metodologiska konsekvenser. De aktuella skolorna kontaktades och lärare verksamma under tiden för datainsamlingen djupintervjuades. En mer riktad kunskapssökning startade för att kunna beskriva det sociokulturella forskningsfält som existerade rörande literacy, men som fram till denna punkt varit okänt för författaren, som tidigare enbart ägnat sig åt ”evidensbaserad” forskning i mer klassisk bemärkelse, det vill säga kvantitativ forskning med tillräckligt stora urval för att kunna producera signifikanta och reliabla resultat. Nu var det istället forskningens validitet eller trovärdighet som blev urvalskriterium för påfyllnaden av den teoretiska och empiriska bakgrunden med etnografiska förtecken (Heath & Street, 2008).

Denna resa kan beskrivas som ett utforskande av de latenta mönster som krävde förståelse, mönster förklaringsbara med såväl externa som interna faktorer. Elev- och lärarröster från undervisningsverksamheten ledde till ett induktivt tillvägagångssätt där metoder med etnografiska förtecken valdes. Designen med kopplingar till en abduktiv strategi utvecklades över tid som en reaktion på att det positivistiska tillvägagångssättet inte ledde till svar på forskningsfrågorna. Att kunna få syn på klassrummens praktik och de faktorer som verkade där krävde helt enkelt både ett skifte i metod och av teoretiska glasögon för att betrakta "läspraktiken". Flermetoddesignen var oundviklig och i likhet med den abduktiva processen som beskrivits i anslutning till avhandlingen om elevinflytande, blev inspiration från etnografi, kritisk teori och diskursanalys viktig för förståelse.

Närheten till och lyhörddheten för praktikens skeenden är betydelsefull när forskningsintresset är didaktiskt och skapar behov av ett rikt material. Oavsett om det handlar om olika kvalitativa data, eller en kombination av kvalitativa och kvantitativa data, öppnar abduktion upp för att pröva och ompröva empirins bärkraft fortlöpande under forskningsprocessen. Att ta höjd för ytterligare behov av empiri, eller en förnyad eller fördjupad analys av befintlig empiri blir en styrka som abduktion för med sig till didaktisk forskning. Abduktion som betonar genomtänkta val av teori och urval av empiri för att upprätthålla relationen mellan teori och praktik underlättar att förstå och förklara komplexa didaktiska fenomen.

Analysprocessen

Även om abduktion är närvarande som ansats för en studie som helhet blir den särskilt tydligt som strategi under analysprocessen. En abduktiv strategi i analysprocessen innebär en succesivt fördjupad analys genom en växelverkan mellan teori och empiri (Peirce, 1990). Svårigheten kan vara att hitta ett sätt att hantera förhållandet mellan teoretisk abstraktion och bibehålla undervisningens komplexitet i analysarbetet, samt att klargöra de avgränsningar och val som görs. Analysprocessen innebär att avgränsa materialet, låta teori få tonvikt i analysarbetet genom att välja eller skapa termer och begrepp som kan bidra till förståelse för det som händer (Beach, 2005). I avhandlingen om elevinflytande var detta något som var inbyggt i den ursprungliga designen, medan det i avhandlingen om literacypraktiker framträdde under bearbetningen av data.

Elevinflytandets mångtydighet ramade in forskningsproblemet om elevinflytandets gränser och bidrog till valet att studera genomförande och organisering av undervisning mer öppet. I forskningsprocessen, men särskilt i analysarbetet, var fokus på att ställa frågor om vad som har betydelse och gör det som sker i undervisningen möjligt (Bhaskar, 2008; Danermark m.fl., 2018; Lukes, 2008; Peirce, 1990). Den första tematiseringen av materialet utgick från

en öppen fråga om vad det blir av elevinflytande i undervisningen. Nyfikenhet präglade analysarbetet där de didaktiska frågorna bidrog till en första tematisering. Tidigt i arbetet med empirin utkristalliserades ordning, ansvar och genomskinlighet som tre begrepp med tydlig koppling till bakgrunden för forskningsproblemet. De framstod även som gemensamma för skolorna som fall även om gestaltningen skilde sig åt. Beträktade som känsliggörande begrepp (Willis & Trondman, 2002) blev de en första brygga mellan det producerade empiriska materialet och teori. Det var centralt för att kunna förstå hur ett handlings- och tolkningsutrymme skapas och gestaltas. Därefter valdes ett mer specifikt teoretiskt ramverk för att rekonstruera empirin där det var fortsatt viktigt att undvika en förenklad beskrivning av undervisningspraktiker. I det ramverket som valdes uppmärksammades att dikotomier mellan individ och samhälle, kunskap och färdigheter, elevcenterad- eller ämnescenterad kunskap är olämpliga för en kategorisering då dessa är samtidiga i en komplex empirisk undervisningsverklighet (Alexander, 2008). Fallen kunde beskrivas så att skillnader mellan undervisningspraktikerna bibehölls. Erfarenheter från empirin, kategoriseringen med hjälp av ramverket och med forskningsintresset i åtanke, bidrog sammantaget till att formulera mer specifika analysfrågor. Det mest väsentliga var att ordning kunde beskrivas utan att kontroll likställs med begränsning av elevinflytande eller att friutrymme likställs med möjliggörande. Efter en deskriptivt didaktiskt inriktad rekonstruktion användes ordning och omförhandling som analysverktyg. Dessa konstruerades förutom med didaktik som ramverk med hjälp av teorier om makt. Makt betraktades som tredimensionell (Lukes, 2008) och som en potentiell kontextberoendeförmåga (Morriss, 2002). Avsikten var att förklara och reducera komplexiteten som framträtt i beskrivning med analysverktygen ordning och omförhandling. Fokus var hur, vad och varför ”något” har betydelse och gör det som sker möjligt. Maktorienterade förklaringsanspråk var i förgrunden där ansvar och transparens (tidigare känsliggörande begrepp) prövades som egenskaper för hur de villkorade möjligheter att åstadkomma någon effekt. Då teoretiska begrepp som demokrati, kunskap och lärande betraktas som omtvistade behövdes någon form av värdeomdöme som grund för diskussionen. De värdeomdömen som prövades grundades i olika ideal för utbildning, vilket gav en möjlighet att förklara förståelsen av det som sker i undervisning och att diskutera resultatet i relation till studiens problemställning.

I den andra avhandlingen följdes ingen strikt ordning utan driften att förstå vad som låg bakom statistikens siffror blev framåt drivande. Behovet av kvalitativa data blev uppenbart när de statistiska analyserna visade sig sakna förklaringskraft. Samtidigt stod det klart att den kvantitativa forskning som underbyggde delar av teorin om läsinlärning fyllde en funktion, även om ett autonomt synsätt på läsning (jfr Street, 1995) inte ensamt kunde ge tillräckligt med underlag för analys av den kontext som visade sig viktig för de lyckade

läsresultat som uppvisades i klasserna utvalda för delstudie två. För författaren blev det viktigt att visa hur två skilda teoretiska utgångspunkter kunde beskrivas som ett kontinuum och inte som varandra uteslutande motpolar. Tillvägagångssättet med flermetodsdesign medförde även att såväl kvantitativ analys av data gjordes, samtidigt som kvalitativ innehållsanalys tillämpades. För att i avhandlingens konklusion sedan kunna föra resonemang om avhandlingens resultat tillbaka till samhällsnivå, kom även kritisk teori rörande litteracitet in, då frågor rörande andraspråk och relationen mellan första- och andraspråk inte enbart kan begränsas till språkfrågan utan handlar om över- och underordning sett ur ett bredare perspektiv. Frågan om flerspråkiga elevers ställning, möjligheter och framför allt förutsättningar utmynnade således i reflektion över övergripande samhällsfrågor. De abduktiva drag som går att iakttä handlar dels om pendlingen mellan olika teorier med olika metodologiska angreppssätt, men också mellan teori och empiri, vilket konkret påverkade hela forskningsprocessen. Ordningen mellan faserna var i denna avhandling mer slumpmässig. I båda avhandlingarna växte liknande frågor fram relaterade till makt, demokrati, kunskap och lärande.

Genom abduktion som strategi framstår det ytligt neutrala i analyserna som värdeladdat. Med ett didaktiskt forskningsintresse upprätthålls därmed vikten av att frågor om utbildningens och undervisningens syften beaktas. En kritisk dimension där makt kommer in som en aspekt blev närmast givet i båda avhandlingarna. När det handlar om undervisning och utbildning är makt i olika former ofta viktiga att analysera för att förklara lyckanden och misslyckanden samt varför det betraktas som sådana (Lindblad & Lundahl, 2015). Abduktion ger möjlighet att uppmärksamma makt, som kan avse makt över tillträde till undervisning, makt att påverka elevers förutsättningar att följa undervisningen liksom elevers livschanser och bemyndigande (Cummins, 2000). Pendlingen mellan teori och empiri belyser ofrånkomligt olika ideal för utbildning, ämneskonceptioner och synsätt på lärandets vad och varför. Inte minst blir de samtidigt närvarande dikotomierna individ-samhälle och kunskap-färdigheter framträdande i båda avhandlingarna och ett kritiskt intresse fick betydelse för val av teori.

Framställan i text och kunskapsbidrag

Överväganden för framställan i text blir särskilt påtagligt med abduktion som ansats då redovisning i text inte kan motsvara forskningsprocessen. Analysprocessen behöver beskrivas för att möjliggöra reflektion över valen som skett under vägen (Rogers m.fl., 2005). En nära koppling till befintlig praktik och öppenheten för relationen mellan teori och praktik medför att det kan bli svårt när det gäller att redogöra för komplexiteten av ett empiriskt material och forskningsprocessen som karaktäriseras av ett prövande av perspektiv. Inte heller delar den skildrade praktiken och vetenskapssamfundet kraven på

producerad text. När ett teoretiskt ramverk succesivt preciseras genom möjlighet till omtolkningar mellan teori och empiri ställs särskilda krav på att kunna synliggöra hur teorin haft betydelse i analysarbetet (Fairclough, 2001).

Abduktion med en växelverkan mellan teori och praktik innefattar en ambition att utveckla teoretiska begrepp (Peirce, 1990). I didaktisk forskning medför det att kunskapsbidraget kan formuleras som teoretiska begrepp och didaktiska modeller för analys och planering av verksamheten i skolan. En möjlighet är att tänka om kunskapsbidrag i termer av didaktiska modeller som Blankertz beskriver ”en teorikonstruktion för analys och planering av didaktiskt handlande i undervisnings- och inlärningsituationer” (Jank & Meyer, 1997, s. 18).

I avhandlingen om elevinflytande beskrevs forskningsprocessen som helhet med hjälp av en modell som benämns ’krokodilen’ (Fritzell, 2009; Sundberg, 2015). Modellen synliggjorde pendlingen mellan en teoretisk och praktisk orientering för att visa hur teoretiska förklaringsmodeller för förståelse och förklaring av förståelsen succesivt fördes in i analys. Hur pendlingen mellan teoretisk och empirisk orientering format analysarbetet och analysverktygen skapats, samt när de använts blev synliggjort. Genom att presentera empirin nogsamt var syftet att den skulle kunna utgöra en ställföreträdande erfarenhet för läsaren (Stake, 2006; Stake & Trumbull, 1982) för förståelse av de teoretiska begreppen. När elevinflytande betraktades som mångtydigt var det viktigt att undvika en positionering som kunnat stipulera vad elevinflytande borde vara.

Problemställningen om elevinflytandets gränser formulerades i förhållande till praktiska erfarenheter och med intresse att teoretiskt belysa gränslandet mellan didaktik och makt i påverkans- och fostransprocesser i undervisning och utbildning. Designen bidrog till en succesiv precisering av teori som begreppsliga verktyg, följande en abduktiv ansats. De begreppsliga verktygen skapades mot bakgrund av att det inte ansågs möjligt att empiriskt eller teoretiskt definiera elevinflytandets gränser. Kunskapsbidraget blev utveckling av en didaktisk modell där verktygen; *subjektiva orienteringar, en dubbeltydig agenda* och *osynliga budskap*, avsåg att bidra till fortsatt analys och kritisk diskussion av elevinflytandets gränser som kan besvaras olika beroende på sammanhang och värdemässiga premisser. Det möjliggör en kontinuerlig prövning av elevinflytande som didaktisk praktik i teoretisk som praktisk mening. Utveckling kan ske i såväl undervisningspraktiker som forskningspraktiker där en demokratisk relation mellan forskare-praktiker stöds av ett samtal som handlar om makt och didaktik.

En abduktiv ansats tillsammans med kritisk realism förhindrade en entydig förståelse av elevinflytande och bidrog till att upprätthålla en kritisk distans till policy och praktik, något som också sker gällande flerspråkiga elevers läsinläring i Dambers (2010) avhandling. Det var väsentligt att inte begränsa in-

tresset till traditionella uppfattningar eller vedertagna teorier. Didaktisk teori behöver en distans till policyintentioner så att de kan prövas (Uljens, 1997).

Studien om läspraktiker presenterades som tre delstudier i form av vetenskapliga artiklar, vilka troligen inte lästs av verksamma lärare. Med den teoretiska nyorienteringen och med aktörers röster problematiserades den inledande statistiska bilden. Den första studiens resultat att ”läraren har ingen betydelse” för läsresultaten ifrågasattes samtidigt som småskaliga studier visade sina bilder av praktiken. Studien synliggjorde en positiv läsutveckling och högpresterande elever, resultat dolda i en rådande statistisk trend för områden med låg utbildningsnivå, låga inkomster och låga testresultat. Avhandlingen nyanserade diskussionen om sjunkande PISA-resultat. Ifrågasättandet av undervisning huvudsakligen utformad efter enspråkiga svenska elever är ett av avhandlingens kunskapsbidrag. En reflektion rör hur resultatet i studien kunde synliggöra lärarkompetens i klassrummet.

Med en abduktiv ansats är utmaningen att hitta en adekvat nivå i framställan så att praktikens komplexitet balanseras i förhållande till abstraktion och generalisering. Det praktiska och det teoretiska intresset behöver föras samman och illustreras så att kunskapsbidraget svarar upp mot både teori och praktik – något båda avhandlingarna eftersträvat.

DISKUSSION

Det som vi menar följer med abduktion diskuteras här i ljuset av nyttiggörande av didaktisk forskning med spänningsfältet mellan teori och praktik. Att utveckla teorier och begrepp för att förstå och förklara praktiken är centralt, där begreppen kan vara en grund för och ge riktning åt aktioner i verksamheten. Diskussionen belyser epistemologiska och metodologiska frågor som är av betydelse för att relationen teori-praktik kan betraktas som ett kontinuum och inte framstå som oförenliga motpoler. Vi berör frågor om giltighet och trovärdighet samt behovet av kontinuerlig utveckling. Detta ger anledning att återkomma till hur krav på vetenskaplig grund, beprövad erfarenhet och inte minst diskurser om evidensbaserad praktik inom det utbildningsvetenskapliga området manifesterar sig.

En studies giltighet handlar om två generella frågor, om problemet som studeras är relevant och om kunskapsanspråken är tillräckligt övertygande och trovärdiga (Silverman, 2001). För en diskussion av giltighet med abduktion som ansats och strategi är ett alternativ att utgå från studiens praktiska relevans och om den är teoretiskt sammanhållen. Giltighet betraktas som en förhandling mellan praktiska, teoretiska och empiriska kontexter (Fritzell, 2009). Vetenskap är inte objektiv i sig och kunskapsanspråk behöver därför diskuteras mot bakgrund av en disciplinär utgångspunkt och de val som gjorts av teoretiska perspektiv. En studie ses som teoretiskt sammanhållen om det

som studeras är placerat i en relevant kontext och om teorierna som valts har kapacitet att tolka och förklara de empiriska förhållandena (Sundberg, 2015). Abduktion lyfter fram samtliga kontexter genom att förståelse- och förklaringsgrunder för det problem som studeras *omprövas* under forskningsprocessen. Abduktion bidrar även till kritisk reflektion över relationen mellan teorier och hur politiska och etiska frågor framträder i forskningsprocessen (Alvesson & Sköldberg, 2008).

Trovärdighet prövas genom vilka tolkningar som är möjliga av empirin, om de sammantaget motsvarar empirin och är produktiva i förhållande till syftet med studien (Alvesson & Sköldberg, 2008). Abduktion och dess krav på reflexivitet ger förutsättningar för utveckling av och integrering av teori och praktik. Integreringen framstår som dynamisk och kontinuerlig där kunskapsbidraget betraktas som tillfälligt och fortsatt kan utvecklas teoretiskt och praktiskt.

Nyttiggörande av forskning förutsätter att de forskningsresultat som presenteras erbjuder möjlighet för verksamma i skolpraktiker att kontextualisera resultatet i sin verksamhet (Håkansson & Sundberg, 2016). För att skapa goda förutsättningar för att forskningen får genomslag är det viktigt att undvika en position där forskare ges tolkningsföreträde. Det är viktigt att lärare och elevers förståelse och handlingsbenägenhet inte ogiltigförklaras genom alltför snäva teoretiska avgränsningar eller synen på aktörer som inlåsta i förutbestämda strukturer. Abduktion styrker att aktörer inte framstår som passiva i metodologiskt hänseende, även om deras deltagande begränsas till att vara en del av empirin. Vem texten riktar sig till blir med en abduktiv ansats en levande fråga under hela processen då frågor om vetenskapliga krav och praktikens förutsättningar ständigt omförhandlas.

Vi ser en potential med abduktion då forskning i det pedagogiska och didaktiska fältet ständigt behöver anpassa sig till nya förutsättningar i ett snabbt föränderligt samhälle. Enligt Archer (1996), växer såväl struktur, kultur och agentskap ständigt fram i nya skepnader, på olika platser och olika lokala förhållanden, tvinnas över tid samman och i en ekologisk relation omdefinierar de varandra i aldrig avstannande sociala transformationer. Behovet av reflektion och ifrågasättande av givna antaganden behöver vara levande i förhållande till såväl policy, praktik och vetenskap så länge ett polariserat samhälle med ojämlika villkor för studieframgång och bristdiskurser består. Inte minst behöver statistiska resultat kompletteras med lärares och elevers erfarenheter och även vikten av aktörers handlingsbenägenhet främjas av studier med abduktiva förtecken. En demokratisk utbildning förutsätter ett tolknings- och handlingsutrymme för samtliga aktörer (Eriksson, 2019). Inom exempelvis läsforskningsfältet existerar normativa sanningar där ett autonomt perspektiv på läsning enligt tradition haft ett starkt fäste och fått ge form åt läsläror och lästester. I USA har en lag som ”No Child Left Behind” bidragit till deprofessionalisering av lärare och att ännu fler barn lämnas på efter-

kälken, då lärare blev fråntagna sin autonomi, gällande hur undervisningen skulle utformas (Meier & Wood, 2004). Lärare blev föreskrivna hur undervisning om läsinlärning skulle ske, oavsett vilka barn det handlade om och vilka förutsättningar och behov som förelåg. Signalen blev att tilltron till deras professionalism att forma undervisningen som de själva fann vara det bästa för just de elever de hade i klassrummet inte längre fanns, utan central styrning skulle ersätta lärarens kunskap. Svenska lärare å sin sida har engagerats i olika ”lyft”. Utan att värdera eller kommentera innehållet i Skolverkets genomförda insatser går det att fundera över vad ordet ”lyft” signalerar.

Abduktionens beredskap för förändringsbenägenhet och beredvillighet att betrakta fenomen ur olika perspektiv kan bidra till att motverka en snäv förståelse av den didaktiska forskningens möjlighet till evidens. Testresultat må vara reliabla men mäter de vad de säger sig mäta? Den didaktiska forskningens validitet behöver ständigt prövas genom dess nyttiggörande (Pigott m.fl., 2021). Abduktionens mål att skapa teori sätter fingret på hur forskningen publiceras och att universitetens tredje uppdrag om samverkan mellan forskning och verksamhet inte hamnar i bakvatten. Att möjliggöra för lärarprofessionen att ta del av originalforskning borde vara en självklarhet vilket kan hindras av de meriteringssystem som idag styr forskarnas publiceringar inom vetenskapssamfundet.

REFERENSER

- Adolfsson, Carl-Henrik, Forsberg, Eva, & Sundberg, Daniel (2018). När evidensrörelsen kom till den svenska skolan. I Daniel Alvunger & Ninni Wahlström (red.), *Den evidensbaserade skolan: svensk skola i skärningspunkten mellan forskning och praktik* (s.71-99). Natur och kultur.
- Alexander, Robin (2008). Talking, teaching, learning. I Robin Alexander, *Essays on pedagogy* (s. 92-120). Routledge.
- Alvesson, Mats, & Deetz, Stanley (2000). *Kritisk samhällvetenskaplig metod*. Studentlitteratur.
- Alvesson, Mats, & Sköldberg, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Archer, Margaret (1995). *Realist social theory: The morphogenetic approach*. Cambridge University Press.
- Archer, Margaret S. (1996). *Culture and agency: the place of culture in social theory*. (Rev. uppl.) Cambridge University Press.

- Arfwedson, Gerd B. (1995). Allmändidaktikens kunskapsintressen och forskningsfrågor. I Björn Hasselgren, Ingrid Carlgren, Maud Jonsson, & Sverker Lindblad (red.), *Lära till lärare: En vänbok till Karl-Georg Ahlström* (s. 13-28). HLS Förlag.
- Askling, Berit (2008). *Värdering av kvaliteten i forskningsprojekt: Erfarenheter från utvärderingar och bedömningar av projekt finansierade av Utbildningsvetenskapliga kommittén*. Vetenskapsrådets rapportserie: 13.
- Beach, Dennis (2005). From fieldwork to theory and representation in ethnography. I Geoff Troman, Bob Jeffrey, & Geoffrey Walford (red.), *Studies in Educational Ethnography*, 1, 1-17. JAI Press.
- Beach, Dennis (2011). On structure and agency in ethnographies of education: Examples from this special issue and more generally. *European Educational Research Journal*, 10(4), 572-582. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2011.10.4.572>
- Bhaskar, Roy (2008). *A realist theory of science* (3. uppl.). Verso.
- Carlgren, Ingrid (2011). Forskning ja, men i vilket syfte och om vad? Om avsaknaden och behovet av en "klinisk" mellanrumsforskning. *Forskning om undervisning och lärande. Lärare som praktiker och forskare. Om praxisnära forskning*, (5), 64-79.
- Carlgren, Ingrid (2017). *Undervisningsutvecklande forskning: exemplet Learning study*. Gleerups.
- Coleman, James, Campbell, Ernest, Hobson, Carol, McPartland, James, Mood, Alexander, & Weinfeld, Fredric (1966). *Equality of educational opportunity*. Government Printing Office.
- Creswell, John W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4:e uppl.). Sage.
- Cummins, Jim (2000). *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters.
- Damber, Ulla (2010). *Reading for Life: Three Studies of Swedish Students' Literacy Development*. [Doktorsavhandling? Lärosäte?] Linköping University Electronic Press.
- Danermark, Berth, Ekström, Mats, & Karlsson, Jan C. (2003). *Att förklara samhället* (2:a uppl.). Studentlitteratur.
- Danermark, Berth, Ekström, Mats, & Karlsson, Jan C. (2018). *Att förklara samhället* (3:e uppl.). Studentlitteratur.
- Eriksson, Inger (2018). Lärares medverkan i praktikinära forskning: Förutsättningar och hinder. *Utbildning och lärande*, 12(1), 27-40.

- Eriksson, Linda (2019). *Elevinflytande i gränslandet mellan didaktik och makt: en studie av undervisningspraktiken i tre grundskolor*. [Doktorsavhandling, Mittuniversitetet].
- Eriksson, Linda & Bostedt, Göran (2011). *Elevinflytande i spänningsfältet mellan skolans kunskapsuppdrag och demokratiska uppdrag: En studie av fyra skolor*. Mittuniversitetet (Utbildningsvetenskapliga studier 2011:1).
- Fairclough, Norman (2001). *Language and power* (2:a uppl.). Longman.
- Fairclough, Norman (2012). Critical discourse analysis. I James Paul Gee, & Michael Handford (red.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (s. 9-19). Routledge.
- Ferguson, Joseph Paul, & Prain, Vaughan (2020). Revisiting Perices's account of scientific creativity to inform classroom practice. *Educational Philosophy and Theory*, 52(5), 524-534. <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1653282>
- Freire, Paulo, & Macedo, Donaldo (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Routledge & Kegan Paul.
- Fritzell, Christer (2009). Generaliserbarhet och giltighet i pedagogisk forskning och teoribildning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 14(3), 191-211.
- Gough, Philip, & Tunmer, William (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Hammersley, Martyn, & Atkinson, Paul (2007). *Ethnography principles in practice* (3:e uppl.). Routledge.
- Heath, Shirley B., & Street, Brian V. (2008). *On ethnography: approaches to language and literacy research*. Routledge.
- Hintikka, Jaakko (1998). What is Abduction? The Fundamental Problem of Contemporary Epistemology. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 34(3), 503-533. <https://www.jstor.org/stable/40320712>
- Håkansson, Jan, & Sundberg, Daniel (2016). *Utmärkt skolutveckling – Forskning om skolförbättring och mål uppfyllelse*. Natur & Kultur.
- Janks, Hilary (2010). *Literacy and power*. Routledge.
- Jank, Werner, & Meyer, Hilbert (1997). Nyttan av kunskaper i didaktisk teori. I Michael Uljens (red.), *Didaktik* (s. 17-34). Studentlitteratur.
- Jeffrey, Bob, & Troman, Geoff (2004). Time for ethnography. *British Educational Research Journal*, 30(4), 535-548. <https://doi.org/10.1080/0141192042000237220>
- Lindblad, Sverker, & Lundahl, Lisbeth (red.) (2015). *Utbildning: Makt och politik*. Studentlitteratur.
- Lukes, Steven (2008). *Maktens ansikten* (Henrik Gudenäs, Övers.). Daidalos.

- Meier, Deborah, & Wood, George (Red.) (2004). *Many children left behind: How the No Child Left Behind Act is damaging our children and our schools*. Beacon Press.
- McKaughan, Daniel J. (2008). From Ugly Duckling to Swan: C. S. Peirce, Abduction and the Pursuit of Scientific Theories. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 44(3), 446-468. <https://www.jstor.org/stable/40321321>
- Morriss, Peter (2002). *Power: A philosophical analysis* (2:a uppl.). Manchester University Press.
- Peirce, Charles S. (1990). *Pragmatism och kosmologi*. Daidalos.
- Pigott, Therese D., Tocci, Charles, Ryan, Ann Marie, & Galliher, Aaron (2021). Quality of Research Evidence in Education: How Do We Know? *Review of Research in Education*, 45, vii-xii. <https://doi.org/10.3102/0091732X211001824>
- Ritz, Bridget (2020). Comparing abduction and retroduction in Peircean pragmatism and critical realism. *Journal of Critical Realism*, 19(5), 456-465. <https://doi.org/10.1080/14767430.2020.1831817>
- Rogers, Rebecca, Malancharuvil-Berkes, Elizabeth, Mosley, Melissa, Hui, Diane, & O'Garro Joseph, Glynis (2005). Critical discourse analysis in education: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 365-416. <https://doi.org/10.3102/00346543075003365>
- Runesson, Ulla, & Gustafsson, Gerd (2012). Sharing and developing knowledge products from Learning Study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 1(3), 245-260. <https://doi.org/10.1108/20468251211256447>
- Rönnerman, Karin (2011). Aktionsforskning: kunskapsproduktion i praktiken. *Forskning om undervisning och lärande, Lärare som praktiker och forskare. Om praxsnära forskning*, (5), 50-62.
- Rönnerman, Karin (2018). Vikten av teori i praktknära forskning: Exemplet aktionsforskning och teorin om praktikarkitekturer. *Utbildning och lärande*, 11(1), 41-54.
- Silverman, David (2001). *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction* (2:a uppl.). Sage.
- Skollagen (2010:800)
- SOU 2018:19. *Forska tillsammans: samverkan för lärande och förbättring*. Nordstedts Juridiska.
- Stake, Robert E. (2006). *Multiple case study analysis*. The Guilford Press.
- Stake, Robert E., & Trumbull, Deborah J. (1982). Naturalistic generalizations. *Review Journal of Philosophy & Social Science*, 7 (1-2), 1-12.

- Street, Brian V. (1995). *Social literacies. Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Longman Group Limited.
- Sundberg, Daniel (2015). *Pedagogik som vetenskap*. Microsoft Word - Pedagogik som vetenskap- Sundberg-sept 2015.docx (diva-portal.org)
- Trondman, Mats (2008). Bypass surgery: Rerouting theory to ethnographic study. In Geoffrey Walford (Ed.), *How to do Educational Ethnography* (115-140). Tufnell Press.
- Uljens, Michael (1997). Grunddragen till en reflektiv skoldidaktisk teori. I Michael Uljens (red.), *Didaktik* (s. 166-197). Studentlitteratur.
- Wahlström, Ninni (2015). *Läroplansteori och didaktik*. Gleerups.
- Wahlström, Ninni (2019). *Didaktik: Ett professionsbegrepp*. Gleerups.
- Willis, Paul, & Trondman, Mats (2002). Manifesto for ethnography. *Cultural Studies Critical methodologies*, 2(3), 394-402. <https://doi.org/10.1177/153270860200200309>

English summaries

Arvid Löfberg: Abduction as a philosophy of knowledge as well as a research method

A challenge for theories of knowledge and philosophy is the relation between the world we perceive around us and knowledge or ideas about this world. What is it that we see? And how is what we see transmitted to mental images. Perception has therefore been seen as an important question within psychology. The question of what characterise the world we see comes to the foreground. Neurophysiology has developed during recent years and can identify where in our brain different perceptions are located. This development will continue with more and more refined knowledge of our brains functioning identifying neurons and locations in the brain where much of our perceptions take place. But this research can never answer the question **what** we see and perceive or answer the question how we build or construct knowledge of our world so that it becomes understandable and manageable for us as human beings. In this article I therefore discuss abduction as a possible theoretical point of departure to understand how we as humans with our way of perceiving the world we live in have been able to emerge as thinking individuals and social beings. In this part of the article I lean heavily on thinkers and researches such as Charles Sanders Peirce's pragmatism, Jean Piaget's constructivists theory of knowledge /learning and also on James Gibson's research on perception. The pragmatic philosophy of Richard Rorty contributes by his global view on human knowledge.

The idea of emergence in contrast to the idea of development is central to my discussion in this article. Gibson provides us with the concept of abduction, that is how we as humans relate to our perceptions of the world around, providing us with a context that provokes action from us as perceiving individuals. Piaget's research shows us how the child in interaction with his or her environment emergences as a knowing and knowledgeable person. Connecting these thought structures with Peirce idea of human

thought as constituting three phases, that is firstness, secondness and thirdness where thirdness is our theoretical understanding of the world, secondness is the world we perceive and firstness is the world we assume is there for us to perceive, it is possible to conceive how we as humans in fact emerge as thinking and reflecting subjects. As humans, based on our actions within the world we perceive, we actually expand the world we have knowledge about. The world around us becomes more and more differentiated as well as an environment we know more and more about. We emerge as humans in the world that is ours to live. Development on the other hand implies growing towards a final stage for example adulthood or maturity. With the concept of emergence there is no final stage and is in line with the pragmatist Richard Rorty in his philosophical discussion of the growth of human knowledge.

We as researchers, within the field of pedagogics mainly focus people's relation to the world around and conditions for different actions, thereby providing empirical data for research. The abductive reasoning about humans' construction of knowledge is also applicable to the researcher who focus conditions for individuals' construction of knowledge and action. In other words, the researcher is a participant of the object of research. What people perceive and what they understand of their life environment becomes a focus of interest that includes the researcher as well. Pedagogical research becomes in this sense an ambition to try and understand how people's life world i.e., the world that constitutes the base for their actions, emerge. I propose that by developing abduction as a research method we may have a tool that facilitates this ambition. The assumption is that we as humans construct our knowledge, learn how our life world is constituted, where abduction is a reasonable concept, and that abduction can become a fruitful tool to try and understand this process of knowledge construction. In this connection I discuss data from different sources that can be of interest, such as literature, the public debate, and different groups' participation in different activities. Here I connect to Richard Rorty and Chong Ho Yu "Dancing with the data".

Corrado Matta: The methodology of interpretation and selective abduction

In this article, I discuss the foundations of interpretation considered as a methodological approach. Both social and educational research have a long tradition of ascribing the concept of interpretation a pivotal methodological and theoretical role. Many authors have argued for the centrality of the concept of interpretation in educational theory. Furthermore, several popular

methodological approaches in educational research operate assuming the explicit aim to generate interpretations of human action.

In the article, I discuss the concept of interpretation from a methodological perspective, arguing for two main theses. According to the first thesis, every interpretation is, both in the everyday and scientific use of the term, the conclusion of an abductive inference. According to a common conceptualization, which originates in C.S. Peirce's work, abduction is a reasoning scheme involving two premises – consisting of a set of observations and a theory that is assumed to explain the observations – and a conclusion stating the theory is (tentatively) true. Several scholars have stressed the creative dimension of Peirce's conception of abduction. The function of this inferential scheme is to discover new and innovative explanations, and not primarily to produce justified or credible theories. This creative dimension is still nowadays considered central by contemporary theoreticians of abduction.

The second thesis that I argue for is that when interpretation is used as a methodological tool, it must rest on a special form of abduction, i.e., selective abduction. Selective abduction entails that several hypothetical theories are compared and that the theory that best explains the observations is accepted. Selective abduction can, if considered as inference to the best explanation, be conceptualized as focusing on justification rather than on discovery. From this perspective, the application of selective abduction is supposed to generate credible theories. In the more recent discussions about abduction selective and creative interpretations have been considered as describing two distinct and opposite inferential schemes.

In this part of the paper, I provide an argument that the reasoning that is typical of interpretive approaches in the social and educational sciences cannot avoid a contrastive, comparative and thus selective dimension. To interpret is in its essence to compare. I do not challenge that claim that the aim of interpretive research could be the discovery of new explanations. Instead, I argue that even if it is assumed that creativity is the general epistemic goal of interpretive theorizing, this process of theory building cannot avoid a selective dimension. Creative abduction, when applied to methodology of interpretive theorizing, is selective.

My argument has some methodological consequences that I discuss in the concluding part of the article. First, a consequence of my argument is that interpretive theorizing puts every interpretive theory in a theoretical context. Interpretations cannot exist in isolation but gets their content in relation to other concurring interpretations. Researchers using qualitative interpretive methods should make this context explicit, to make the content of their interpretative theories clearer and their methodology more transparent. Secondly, it is easy to interpret Peirce's original inferential scheme for abduction as suggesting that, when creativity is the main aim of interpretive theorizing, justification and credibility are not important. My thesis that

interpretive theorizing is an inherently selective process highlights the centrality of justification and credibility appraisals. The generation of interpretive theories involves an important testing dimension. In this way, the selective character of abduction in interpretive methodology expounds how justification and discovery are equally central in the process of theory construction.

Inger C. Berndtsson & Monica Vikner Stafberg: The contribution of lifeworld phenomenology to abduction within pedagogical research: the example of becoming a teacher

In this article abduction is discussed within a lifeworld approach for empirical research in education. The aim is to identify and describe how abduction could be used as a methodological tool within a lifeworld approach, but also to discuss how this clarification could be used more generally within pedagogical research. The research questions are: 1) which elements could be described as abduction related to analysis and interpretation within a lifeworld approach? 2) What kind of results are possible to obtain through the use of abduction within empirical lifeworld phenomenological research? A study about lived curricula and becoming a teacher is used throughout as an example of how abduction could be used for the purpose of lifeworld analysis.

The theoretical basis for the lifeworld approach and the use of abduction within pedagogical research is to be found within the phenomenological and hermeneutic philosophical tradition. The concept of the lifeworld is of particular importance, putting forward the intermingling between life and world, subject and object, individual and society, et cetera, as a kind of pluralism. Of special importance for the used empirical example is also the theory of the lived body, developed by Merleau-Ponty, and intersubjectivity. Methodology used in the study is primarily lifestory narratives, which have been transcribed verbatim and then analysed within the frame of the lifeworld, where the theory has been used as a kind of lens for analysing the material. The guiding star is openness to the studied phenomenon. We argue that in the lifeworld approach there already exists a tradition or methodological praxis, very similar to the use of abduction in educational research.

In this article several approaches are identified and articulated as included in processes of abduction. First and foremost, abduction is characterized as a kind of closeness to the studied lifeworld. It deals with elucidating the taken for granted, where one tries to grasp the meaning of the studied phenomenon and conditions for existence. The researcher's preunderstanding is here important as a prerequisite for understanding the others' lifeworld.

The process of abduction is to a large extent characterised by a hermeneutic analysis where the phenomenon is interpreted as an intermingling between lived life and lifeworld theory or philosophy. Through phenomenological theory also aspects of existence come into focus. It deals with having the studied phenomenon articulated and viewed in new and perhaps not earlier identified ways. The analysis is primarily featured and identified through an intermingling between theory and the narratives, but also through the use of aspects of understanding and explanation, in a kind of mix. The described phenomenological concepts were used in the abductive process in the empirical study elucidating various ways of becoming a teacher.

Rickards story is an example of interpretation and abduction where life and world are intertwined. His lifestory is understood in terms of trajectories when he becomes a teacher. Despite from the teacher education's plans for education, so called the normative trajectory, Rickard's trajectory is about health and feelings. Rickard probably moves in several educational trajectories at the same time but his way of becoming a teacher is dominated by the health trajectory. To become a teacher, as Rickard tells us, could be understood in the lived perspective, as a lived body in the world where he exists. In Rickard's trajectory we can identify new knowledge in the meeting between theory and practice, in an abductive attitude – like a commuting movement.

Finally, there are contours of five educational trajectories with different properties: a normative trajectory, an unhealthy trajectory, an emotional trajectory, an ambitious trajectory and a misleading trajectory. Students probably belong to several educational trajectories at the same time. A clue to understand the becoming of a teacher could be to understand the lived perspective of students. These trajectories are new knowledge in the meeting between theory and practice.

Jutta Balldin: Noticeable movements: on abductive thinking in educational research

In this article I aim to explore abduction as a scientific tool for the social sciences and for educational research in particular. My ambition is to shed light on abduction as a specific and durable attitude to human life and knowledge construction – an opening of doors into human acceptance of the limitations of our knowledge and the continual change of natural phenomena beyond human truth. The dynamic object of abductive research demands of the researcher a creative mind to be able to withdraw a reasonable hypothesis. Abduction is a sensitive and long-term type of research that offers no determined conclusions or secured methods, but according to the founder of

abduction, Charles Sanders Peirce, is the only type of research that can produce new knowledge.

Peirce's preoccupation with knowledge production and the limitations and possibilities of human knowledge is not educationally contextualised by Peirce himself, although it approaches the same questions about human conditions as the ones troubling pedagogues and educational researchers. From within this coinciding field of interest I would like to emphasise triadic knowledge production as contrasting the dominant position of general, abstract knowledge and put forward sensation as the basis of human knowledge. To Peirce (1891), a feeling is an isolated state of mind, as well as reflecting human reaction to natural and cultural phenomena. The truth of nature is accessible to humans through sensations only. Further on, I describe and reason about the connection between the triadic epistemology of Peirce and abduction as research, thereby translating the role of sensation in knowledge production to the attitude and openness of the abductive researcher. In order to give these connections clarity, the article is built up in three parts.

In the first part I describe the triadic knowledge production structure defined by Peirce (1892) as 'the law of mind'; a triadic and continuing mental process that starts out with a sensation of a quality (firstness), through an element of reaction (secondness) and ends with generalising or the making of common concepts (thirdness). This triadic mind process is continuous and reflects the continuous changing movements of nature. The human being is in Peirce's synechistic perspective part of the world's coherent all, and our sensations reflect the connection we cannot avoid but constantly escape through the conceptualising of thirdness. Firstness is the element that hosts the clue to the truth, and although humans cannot grasp this with their conceptualised knowledge, it represents the element of possibilities. Secondness, on the other hand, is the element that exceeds the duality of feeling and concept, while reacting to how feelings and ideas correspond, or not. With the conceptualising of secondness, knowledge is kept open to changes in line with a changing world and human meaning making.

Inspired by the American philosopher Elizabeth Cooke and her reading of Peirce, I describe and reflect on three steps within abductive reasoning that connect triadic knowledge production with abductive research. A playful attitude, successive questioning and sensitive speculation are all characteristics of abductive reasoning, but also controversial acts in contemporary research. They all seem to match badly with pre-planned research projects, which demand pre-posed aims and questions, as well as pre-viewed and generalisable conclusions. To Peirce, these pre-determined ways of conducting research block the way to new knowledge, while an open, creative attitude makes room for and notices sensations and reactions as parts of human knowledge-making. Cooke (2006, 2018) argued that these seemingly indeterminable

phases are marked by reason and direction by way of the experiences and ideals of the researcher.

In the third and final part of the article I aim to strengthen the abductive steps and methods in a speculation about my own fieldwork on preschool children's journeys on a bus. The young children's common reactions to the world are here interpreted following the principles of abduction and with the attitude of a sensitive and playful researcher. In this part I describe how questions are formulated successively and according to reactions between people and various phenomena. My attention and questions are in turn characterised by an attitude towards the children's acts as important to their emergence in the world. The speculation of what is at stake assumes a careful interpretation of the children's acts as expressions of their experiences of travelling through their city surroundings. From their expressions and my own experiences of the journey I speculate on the event using Peirce's triadic law of mind and geographic concepts as space, spacing and choreography, to thereby suggest an explanatory relation between the children's reactive movements, a re-construction of space, and knowledge construction. An educational hypothesis of learning beyond educational places is formulated by putting together and reasoning using the three concepts of social choreography, space making, and room for action.

Birgitta Qvarsell: On abduction – in educological research and educational practice

This chapter treats the relationship between abduction as a methodological device in social research and educology as an academic discipline. It might be appropriate to say some words about the term educology and its relationship with abduction. This ambition calls for some definitions although I usually am not convenient with definitions. My own interest within what I prefer to name educology concerns primarily childhood culture and the possibility to interpret its importance with the help of theories of socialisation and knowledge formation, which in my case have an origin in psychology of perception and philosophy. Abduction is a necessary approach in educology and this combination points to important new ambitions in research as well as practice. This theme brings to the fore problems of research related to other disciplines, primarily psychology but also social anthropology and sociology. When theory is discussed for educology, it is important to consider that concepts like ideology and practice in the empirical world which offers data are very near in this scope of concepts. Central concepts and how they may be used in various contexts, e g developmental tasks, meaning and

affordances, intermediate domains and times, generative themes and how to make people aware of e.g. their rights and possibilities, to take some examples. The problem of creation of data in abductive research is important to consider, e.g. how you proceed from data to theory, or diverse, in the variation and multitude of impressions, perhaps via so called convergent operations. The article treats specifically an evaluation project that became a research task. In the text I use a project called Folk Project where we developed means to detect and interpret children's ways of understanding what is of priority in their own world and their contacts with other children as well as adults.

The Folk Project as an empirical basis in practice oriented research shows variation of data and of perspectives. It also varies according to quality and quantity as dimensions in educological research. In this context I have taken up some important thinkers and authors who are not always acting within the discipline of Educology, or even the educational sciences, but being rather important as challengers in a broader sense. As theoretical tools I use the theories of James Gibson (1989) and Eleanor Gibson (2003) who both take up the affordance phenomenon as a means to interpret what is inviting for perceptual tasks. As a more explicit educational device I take up Paulo Freire's thoughts (1971 and 1993) about the generative aspects of various situations and tasks. This combination of perceptual and educational aspects runs in well suited tasks for children learning to read as well as for adults learning to understand written texts.

I finish my article with a view towards future development, pointing out possibilities to broaden as well as focusing new important challenges, without losing scientific ambitions.

Margareta Aspán: Children as naughty or creative agents. Using the abductive strategy to see in new ways

In this article one focus group interview from previous research on a school-project is discussed. The project concerned students' experiences of artistic education, in which professional artists were teaching. By using Charles Sanders Peirce's idea of *abduction* this interview with four young children is re-interpreted. Instead of considering the interview as being totally out of the scope of the research, what was happening can be set in new perspective out from the abductive analytical approach. The unexpected form of children's agency is reconsidered, and the children are no longer appearing as naughty girls and boys. Instead, the relations between the children are seen as agentic and as a starting point for challenging the relation to the adult as well as the norms in school, and thereby also the children's conventional subordination.

In the empirical example the children are creative in their using of the material for drawing, and they are plying the line for the, in school usually, 'forbidden' pictures and words, and they are playing with their voices and make quite a lot of noise. But scrutinizing the transcriptions closely, it also shows that they are partly following the adults' intention and actually make contributions to the research but in a broader sense. Instead of sharing their experiences of the art-project, they perform playfully, in their peer-culture, meaning-making around their own child position, and in this play the aspect of power is challenged.

With a theoretical standpoint in childhood research, the intension with the study's ethnographic approach was to come close to children's experiences. The abductive strategy (Paavola, 2014) was used for to go back to this, at first glance misconducted, focus group interview. By using other analytical concepts for interpretation, here *aesthetic sublation* (Ylönen, 2021), the situation is re-contextualized. Hence dimensions of children's agency as well as their possible resistance towards the adult's intention becomes salient.

By applying the concept or *aesthetic sublation* (Ylönen, 2021) the communication and relations within the interview turned out to be possible to interpret as a process of self-creation in which what is seen as 'disgusting' places the children out of reach from the adult order. Children's agency can be expressed in different ways and to recognize these variants the researcher's openness is required.

The article approaches the question of ethnography as abductive in itself, as it requires an open-minded and not fixed expectation of the phenomenon of interest. In the ending discussion pragmatism is related to what abduction – and recontextualizing – can bring forward in terms of new possibilities to understand the practical consequences of meaning-making.

Susanne Andersson: Perspective shift as an abductive method to explore frustrations

Abduction is described by Peirce as a process that arises when the researcher encounters something that is puzzling in an empirical material and which, after some thought, contributes to the emergence of new ideas that can be investigated further. Despite Peirce's extensive publications dealing with this process, he is extremely frugal in providing methodological advice on how to move from something puzzling to new insights. Peirce's concept of habituation can provide some guidance, which according to Peirce means that the researcher needs a readiness to think in new ways, i.e. an ability to constantly learn in order to develop new thought patterns where inspiration

can be obtained from a variety of materials and people. This article presents a shift of perspective as a method which can help the researcher with the moving from limiting to new thought patterns. The method initially means that the researcher stops at the statements and reflects on her/his own perspective, in fact her/his own thought patterns formed from previous experiences. The own understanding is then placed in relation to the perspective from which the interviewee speaks, which is also shaped by previous experiences. How to use the method is illustrated on the basis of an ethnographic interview material with older male community police officers that tells about the new organizational practice that arose with the community police reform.

Ann-Christine Vallberg Roth: Abductive analysis in collaborative research: A focus on didaktik¹ models in preschool

Abductive analysis is linked to the concept of abduction, which focuses on interpretive processes that create meaning, moving between empirics and theory on encountering unexpected results. In addition to the fact that abduction can deepen and change current research in pedagogy and didaktik, abduction can also constitute an approach that is related to democracy. Shedding light on abductive analysis in collaborative research is important in that it regards all participants in collaborative research as knowledge users and potential knowledge developers, potentially leading to multivocal traces in the analysis. In this way, the possible multivocality of collaborative research holds democratic potential. In addition, democracy can be found in abductive analysis that results in didaktik models that unite multivocal practices and theories. In this context, there is a need for abductive studies conducted over long periods of time in collaboration between, for example, preschool teachers, leaders and researchers.

The article provides examples of abductive analysis tried out in collaborative research in two large-scale research and development (R&D) programs. The programs were implemented over a six-year period, with two consecutive three-year periods between 2016-2018 and 2018-2021². The empirical data in the R&D programs were generated over long periods of time and assessed against several theoretical perspectives, in line with abductive analysis.

There is a shortage of abductive studies focused on practice-based didaktik models in preschool. This article gives examples of abductive analysis that result in "multivocal didaktik modeling". Multivocality entails multiple voices being included in both practice and theory. In the R&D programs, the

participants were involved in question formulation, method design, data generation, co-exploratory conversations, and analysis. Didaktik models can be both verbal and graphic. Two classic didaktik models are didaktik questions and the didaktik triangle. The models can provide support for teachers and leaders to make didaktik choices.

This article reveals the contribution of abductive analysis to the development of multivocal practical-theoretical models in collaborative research. The purpose is to provide knowledge about abductive analysis in collaborative research, with a focus on didaktik models in preschool.

When teaching was written into Sweden's governing document for preschool in 2010, an uncertainty emerged as to what teaching could mean in preschool. In response, it was determined that education and teaching should rest on a scientific basis and proven experience. It turned out that there was a deficit of both teaching-oriented, Nordic research and of proven experience of teaching in preschool. A mismatch emerged between governing documents, research and practice. This mismatch was a driving force behind the R&D programs in which preschool teachers and leaders, from 18 municipalities and school authorities, raised questions about what characterizes teaching in preschool.

Abduction, as described in the article, requires that we pay attention to nuances in empirical material and try approaches that in being multivocal at both the action level and the (meta) theoretical level are democratic in nature. In the complex reality of teaching in a preschool, a multivocal rather than unilateral approach favors nuance over reduction and creates conditions for contributing knowledge at both the action and the (meta) theoretical level about the complex nature of reality. In other words, the logic of abduction can add a critical, nuanced and openly change-oriented dimension to didaktik collaborative research within the framework of democracy.

The contribution of this article lies in abductive analysis having been tried out and proven to be feasible in large-scale R&D programs over a six-year period. Abductive analysis in collaborative research makes it possible to generate research findings that include empirical examples, proven concepts and didaktik models. Having the abductive analysis replicated in two R&D programs strengthens credibility, generalizability and usability. All in all, the abductive analysis resulted in “multivocal didaktik modeling”, which could be related to democracy.

NOTES

¹In this article the German word “didaktik” (with use of the letter k) is used, which is common in continental Europe and the Nordic countries. This term is distinct from the Anglo-Saxon word “didactics,” which refers to a narrow way of teaching, for example, learning-outcome oriented teaching.

In the article, collaborative research refers to research conducted in R&D programs (ibid). The article uses the third-person plural “we” instead of “I” to emphasize that didaktik models have been tried out in collaboration.

²The article has been written within the framework of the R&D programs Teaching in preschool (Undif) and Multivocal teaching in preschool (Fundif) in a collaboration between 18 Swedish municipalities, the independent Institute for innovation, research and development in school and preschool (Ifous) and Malmö University (Mau). The study was co-financed by Mau and the 18 municipalities. The research group thanks everyone who participated and contributed with funds, materials and views in analysis and discussions. The peer-reviewed article in this themed issue is based on a scientific report that was reviewed by Professor Stig Broström at Aarhus University in Denmark (Vallberg Roth et al., 2021).

Linda Wilhelmsson & Ulla Damber: Abduction as an Alternative In Didactic Research

This article aims to highlight how abductive logic may contribute to didactic research. The relationships between practice and theory are important as conditions for scientific knowledge production. More specifically the relation is important for practitioners' possibilities to experience that the research is relevant for them. Design-wise abduction contributes to placing reflection on relationships between theory and practice in the foreground. In the article, the relations are discussed as challenges linked to utility of didactic research and how research may be made available to practice. With this, we aim to contribute to a discussion about methodological considerations in didactic research. Earlier, the importance of theoretical choice has been illuminated in terms of the applicability of theories in practice, and choice of methods has primarily been described in action research and learning/lesson studies. In collaborative projects between researchers and practitioners' questions have been raised about who formulates the research question, who is responsible for the design, and who benefits from the results. Metatheoretical points of departure and methodological issues in a more general sense have not, however, drawn significant attention. In a rapidly changing society, like ours, demands are constantly made on education and teaching to be reviewed and reshaped according to needs and demands that are formulated at different levels, both by practitioners, principals, and politicians. Phenomena studied in education are complex, thus, creating specific conditions for understanding and explaining those phenomena. Education involves cultural, psychological as well as physical, and external factors. Abduction may counteract too narrow understandings and explanations in research on teaching, by focusing on continuous development. Thus, the knowledge contribution may be formulated as didactic models and, or, concepts that contribute to the

analysis, planning, and development of teaching. We provide examples from two different dissertations to illustrate how research background, selection of participants, settings, analyses, and contribution of knowledge may turn out in abductive processes. The two dissertations are of different character. One of the dissertations displays abductive processes from the start in describing and analyzing how students' influence on their education may work. The other dissertation displays three studies on literacy practices, how they may be described by use of statistics, students' voices, and teachers' voices, where the abductive process rather got visible over time. In the final discussion validity and availability are given special attention and we hope that the article may contribute to a discussion of how the utility of didactic research may benefit methodologically and be strengthened by the employment of abduction. We claim that the validity of didactic research constantly must be tried and questioned, as the utility of the research may not be taken for granted. Research in the field of educational science is expected to respond to demands of proven experience and scientific principles. Design in didactic research needs a methodologic approach where the outcomes of research can be a common concern. Nevertheless, that working teachers have opportunities to take part in and employ novel research in their teaching could be an aim for researchers in the field of education. Another important implication that evolves in the article that is interesting is the possibility of a critical stance towards the influence of external factors and discourses that may affect how students' life chances are manifested, when didactic issues are considered. Critical realism may provide such space and the role of abduction promotes possibilities to challenge questions concerning evidence-based practice that could be narrowing the scope of research. Hopefully, our article will stimulate a further discussion among the readers and create interest in some of the ideas and procedures that abduction involves as one way to bridge the gap between practice and research, as well as concerning issues of power in the teaching-practice and dealing with power relations between researchers and practitioners.

PfS.

Pedagogisk Forskning i Sverige är en vetenskaplig tidskrift som dokumenterar, granskar och debatterar pedagogisk forskning och dess villkor i Sverige.

Tidskriften tillämpar granskning enligt dubbel peer review för artiklar. Övriga bidrag granskas av redaktionen.

Pedagogisk Forskning i Sverige ägs av föreningen SWERA,
Swedish Educational Research Association.

ISSN1401-6788