

Licentiatuppsats IPD GU 2005

REFLEKTIONENS GRÄNSER

en granskning av Schöns reflection-in-action

PETER ERLANDSON

Abstract

| | |
|----------|--|
| Title | Limits of Reflection |
| Language | Swedish |
| Keywords | reflection, control, body, discipline, discourse, teacher training, practice, profession |

Over¹ the last two decades the concepts of “reflection” and “reflective practice” have become key components in teacher-programs and have frequently been discussed in scientific journals. Although the starting point of this movement is not possible to exactly determine¹, the extensive use of the concepts coincides with the publications of Schön’s *The Reflective Practitioner* and the sequel *Educating the Reflective Practitioner* which are also extensively referred to. Schön’s texts are widely spread and have influenced a whole generation of teachers and lectures but also researchers in the field of education.

In this thesis, by re-reading some examples put forth in Schön’s texts as examples of reflection-in-action and analyzing Schön’s claims related to them, I argue that the concept of reflection-in-action, vital in the discussions brought forward in *The Reflective Practitioner*, is structured as a control-matrix with a Cartesian dualistic origin and that this has considerable consequences for how the body in the theory developed by Schön has been interpreted and also for how education is carried out as a science, and a practice. I also argue that reflection-in-action is a theoretical construction that snatches the interacting, working, and producing bodies from their practices and consequently, matters of politics, of discipline, of institutional interaction and of the workings of social categories are reduced to matters of thinking. Finally, I discuss an alternative way to recognize some of the problems that Schön involves in his theory(s) on reflection.

¹ The following study is a part of a project financed by the The Bank of Sweden Tercentenary Foundation (Stiftelsen Riksbankens Jubileumsfond). Jan Bengtsson at the Department of Education at Göteborgs University has been responsible for the project.

Innehållsförteckning

| | |
|--|----|
| Reflektion som forskningsfält | 1 |
| Textens syfte | 2 |
| Metod | 3 |
| Fokus | 3 |
| Forskningsfältet reflektion | 4 |
| | |
| Reflektion hos Dewey | 13 |
| Handlandets primat | 13 |
| Socialitet, verktyg och handlande | 15 |
| Reflektion som praktisk tankeordning | 18 |
| | |
| Reflektiva praktiker hos Schön | 21 |
| Praktik och teknisk rationalitet | 21 |
| Reflektion hos praktiker | 24 |
| | |
| Kontrollmatrisen i reflection-in-action | 27 |
| Kontrollmatrisen | 27 |
| Privat språk och kontroll | 33 |
| Kritik av Newmans kritik av Schön | 34 |
| | |
| Kroppslighet och reflektion | 39 |
| Materialitetens sken - Kroppens underordning | 39 |
| Kroppen och två olika förklaringsmodellens otillräcklighet | 41 |
| Kroppen-i-världen | 44 |
| Reciprocitet som existensfundament | 47 |
| Reflektion som omväg | 49 |
| | |
| Reflection-in-action som disciplinär teknik | 54 |
| Disciplinen och den fogliga kroppen | 56 |
| Reflektiv makt och förnuftets ljus | 59 |

| | |
|--|----|
| Disciplinering av transparenta kroppar | 62 |
| Disciplinär makt och lärarpraktik | 64 |
| Bortom kontrollmatrisen | 67 |
| Vad hände? | 68 |
| Reflektionens slut? | 70 |
| Pedagogiska perspektiv | 72 |
| Referenser | 78 |

REFLEKTION SOM FORSKNINGSFÄLT

Under de två senaste decennierna har en av de dominerande policydoktrinerna i lärarutbildning, utan tvivel, varit vikten av reflektion. Begreppet reflektion har frekvent diskuterats i vetenskapliga rapporter och tidskrifter (Carr & Kemmis, 1987; Grimmett & Erickson, 1988; Carson, 1995; Cinnamond & Zimpher, 1990; McIntyre, 1993; Bleakely, 2000; McIntyre, 2001) och redan 1991 pekade Zeichner & Tabachinick på att det knappast går att finna en lärarutbildare som inte poängterar vikten av reflektion (Zeichner & Tabachinick, 1991). Sedan dess har intresset för reflektion inte avtagit, snarare tvärtom. En sökning i ERIC¹ (via EBSCO HOST) ger följande resultat. Bokförda artiklar på sökordet "reflection" år 1990: 314 st, 1996: 561 stycken, 2002: 521 stycken. Anges inga kronologiska specifikationer uppgår antalet träffar till drygt tiotusen².

Den frekventa användningen av reflektion som ett central begrepp för utveckling av lärarprofessionalism sammanfaller med publicerandet av Schöns *The Reflective Practitioner - How Professionals Think in Action*³ (1983) och uppföljaren *Educating the Reflective Practitioner* (1987). Texterna har refererats flitigt och de har haft en stor inverkan på pedagogik och på närliggande forskningsområden (Grimmett & Erickson, 1988; Fenstermacher, 1988; van Manen, 1995; Newman, 1999). Denna text är en kritisk analys av några av de anspråk Schön gör. Jag startar i Deweys teoribildning till vilken Schön, också enligt honom själv, är skyldig begreppet reflektion, om än i en annan form (Grimmett, 1988, Schön 1992). Jag presenterar kort Schöns teori reflection-in-

¹ Educational Resources Information Center. Databasen täcker in utbildning och pedagogik ur de flesta aspekter och angränsande ämnesområden. Databasen refererar till artiklar ur drygt 900 internationella tidskrifter, till forskningsrapporter, konferenshandlingar och avhandlingar.

² 10036 (031203)

³ fortsättningsvis förkortad till "The Reflective Practitioner"

action och vänder mig därefter till Newman som formulerat betydelsefull kritik mot Schöns teoribildning, och framför allt mot hans begrepp reflection-in-action (Newman, 1999). Jag för denna kritik vidare genom att utnyttja Merleau-Pontys teoribildning (1962, 1997). Jag tar därefter ytterligare ett steg och kritiserar det schönska projektet med hjälp av Foucault (1977; 1993; 1998). Jag avslutar texten med att syntetisera kritiken och teckna en öppning ut ur reflektionsdiskussionen. Innan jag börjar min kritiska genomgång skall jag ange syftet med denna text och ge en kort översikt över forskningsfältet reflektion.

Textens syfte

Reflektion har sedan början av åttiotalet varit ett nyckelbegrepp i lärarutbildningssammanhang. Begreppet introducerades först i den anglosaxiska världen men har under de senaste tio åren också använts frekvent i Sverige. Fastän det inte är möjligt att exakt avgöra när denna rörelse tog sin början står det dock klart att begreppet fick sin vida spridning i och med publicerandet av Schöns texter *The Reflective Practitioner* och uppföljaren *Educating the Reflective Practitioner*. Reflektion är emellertid ett omdebatterat begrepp, framför allt i Schöns tappning (Grimmett & Erickson, 1988; Fenstermacher, 1988; van Manen, 1995; Newman, 1999) men Schöns texter har trots detta kommit att influera en hel generation lärarutbildare.

Det mest fundamentala och övergripande påståendet i Schöns teori(er) om reflektion är att ett "tänkande" inbegrips i praktikers handlande, ett tänkande som samtidigt som det ingår i handlandet, föregår det. Denna teori är kondenserad i begreppet reflection-in-action (Schön, 1983). Teorin har dock mött invändningar från ett flertal olika håll. För det första är det tveksamt om begreppet har den epistemologiska räckvidd som Schön påstår. För det andra

kan reflektion betraktas som ett begrepp som är involverat i en historisk och politisk teknik för kontroll och disciplinering. Syftet med denna text är därför att utsätta Schöns teori för en kritisk granskning och att bidra till att betrakta den problematik som Schön behandlar på ett alternativt sätt.

Metod

Detta är en teoretisk studie. Studien innehåller inget av det som vanligen benämns "empiri" inom pedagogiken. Jag har med andra ord inte gjort någon datainsamling som jag grundar min diskussion på och resonerar utifrån. I denna text genomför jag istället en teoretisk analys av och en diskussion kring Schöns teori om reflection-in-action och dess kunskapsanspråk. För detta ändamål använder jag mig av teoretiska verktyg jag som är hämtade från tre olika håll. Jag använder mig dels av resonemang från Newman, som utifrån Wittgenstein presenterat ett epistemologiskt omskrivningsförsök av Schöns teorier (Newman, 1999), dels av Merleau-Pontys kroppsbegrepp (1962; 1997) och dels av Foucault som i *Övervakning och straff* (1977; 1998) förskjuter *frågandet* om kroppen från att gälla ontologi till att gälla politik.

Fokus

Schöns texter *The Reflective Practitioner* och *Educating the Reflective Practitioner*, innehåller avdelningar med diskussioner där han explicit utvecklar teoretiska resonemang. Till exempel berör han hur han betraktar den reflexive praktikern och hur den epistemologi han pläderar för står i relation till den traditionella "teknisk-rationella". Men texterna innehåller också, och är i hög utsträckning strukturerade av, exempel från yrkespraktik, till exempel från en

arkitektstudio och från terapeutiska samtal mellan en terapeut och en patient. Dessutom innehåller texterna diskussioner kring exempel och tolkningar av dem. Det är framför allt det senare som intresserar mig. Jag inriktar mig i första hand på hur de empiriska exemplen tolkas med hjälp av teorin, det vill säga på vad teorin *gör* med empirin. Det jag fokuserar är sålunda hur Schön tolkar några av de exempel han använder sig av för att visa hur reflection-in-action⁴ konstitueras och visar sig i praktiken (Schön, 1983; 1987)⁵.

Forskningsfältet reflektion

Den vitt spridda användningen av ”reflektion” har givit upphov till olika tolkningar. Reflektion har presenterats som central för lärarutbildningsprojekt, med olika agendor och olika teoretiska utgångspunkter. McIntyre påpekar till exempel att det ofta tycks förekomma en sammanblandning mellan reflektion som mål och reflektion som medel (McIntyre, 1993). Reflektion kan vara ett medel för att lära lärarstudenter att reflektera på ett adekvat sätt under sin yrkespraktik, och det kan vara ett mål att få lärarstudenterna att reflektera på ett adekvat sätt för att nå vissa mål under i sin yrkespraktik (McIntyre, 1993). På grund av den omfattande diskussionen kring reflektion har det också varit aktuellt med försök att skapa ordning i debatten. Bland annat försöker Zeichner & Tabachinick (1991) visa att fyra olika traditioner givit upphov till fyra olika versioner av reflektion i undervisningssammanhang.

⁴ Schöns teorier kommer senare att presenteras mer utförligt.

⁵ Nu skall det dock tilläggas att Schön använder reflection-in-action på ett antal olika sätt och för att beskriva en mängd olika företeelser. Detta har jag inte för avsikt att täcka in i den här texten. Jag utnyttjar ett par exempel i Schöns texter och skapar en resonemangslinje som utgår ifrån det tematiska fält som rör kroppens lärande och dess disciplinering.

(i) Akademisk version: betonar lärarens roll som lärd ämnesspecialist. Koncentrationen ligger på frågor som gäller elevens förståelse i specifika ämnen, på lärarens förmåga att resonera kring hur någonting skall undervisas om och på vad som behandlas i undervisningen. Zeichner och Tabachinick (1991) noterar också att Shulman (1986) beskriver frågor som gäller ämneskunskaper i forskning kring undervisning och lärarutbildning som "the missing paradigm" (Zeichner & Tabachinick 1991 s 4).

(ii) Social skicklighetsversion: betoningen ligger på föreställningen att vetenskapliga studier kring lärande och undervisning skall kunna ligga till grund för lärarutbildningarnas läroplaner. Lärarna skall utbildas för att få förmåga att sätta sig in i och bedöma vilken metod som är adekvat i den konkreta didaktiska situationen.

(iii) Utvecklingspsykologisk (progressivistisk) version: betoningen ligger på tron att lärandets naturliga utveckling utgör basen och riktningvisaren för vad som bör läras ut till studenterna och för hur det bör läras ut, t.ex. Piagets observationer kring barns beteende och förståelse för olika utvecklingssteg. Traditionen använder sig av en trehövdad metafor: läraren ses som naturalist, som forskare och som konstnär. Som naturalist studerar hon barns beteenden och utveckling för att klargöra deras behov och lärandemöjligheter. Som forskare undersöker hon sin egen klassrumsmiljö och försöker förbättra sina undervisningsmetoder. Som konstnär använder hon sin egen kreativitet och kunskap för att skapa stimulerande lärandesituationer.

(iv) Social rekonstruktionistisk version: betoningen ligger på strävan att åstadkomma ett mer rättvist och bättre fungerande samhälle. Versionen har tre karaktäristiska drag:

(a) Uppmärksamheten riktas dels inåt mot den egna praktiken och dels utåt mot de sociala förhållanden som skapar förutsättningarna för praktiken.

(b) Lärarna bör ägna sig åt emancipatorisk verksamhet, som t ex att sätta sociala orättvisor, liksom de institutioner och diskurser genom vilka orättvisorna bevaras, i fokus.

(c) Reflektionen bör vara en kommunikativ verksamhet. Lärare bör organisera sig och tillsammans arbeta för social förändring.

Grimmet m.fl. å sin sida försökte redan 1988 att bringa reda i hur reflektion användes i lärarutbildningssammanhang och relaterade fält. I en studie som presenteras i *Encouraging reflective practice in education - An analysis of issues and programs* (Clift, Houston & Pugach, 1990) beskriver författarna olika sätt att använda begreppet reflektion i den litteratur som diskuterar reflektion i relation till lärarutbildningssammanhang. De illustrerar skillnaderna genom att ta tre olika kategorier i anspråk (s 35):

(i) Reflektion är ett instrument för förmedling av handling: Perspektivet innebär att man förlitar sig på externa aktörer för att få den kunskap reflektionen skall baseras på, t ex från de rön som presenteras i vetenskapliga artiklar, i teoretiska diskussioner om reflektion etc. Det görs försök att mer eller mindre applicera den kunskap som vunnits ur de externa källorna på den aktuella problematiken. Reflekterandets syfte är att styrka handlandet.

(ii) Reflektion som grund för val av konkurrerande undervisningsmetoder. Även det här perspektivet innebär att man förlitar sig på externa kunskapskällor. De externa källorna är i det här fallet dock i första hand kollegor i och kring de faktiska undervisningssituationerna. Utgångspunkten är att kunskap om lärande är till för att medvetandegöra hur man bör agera i den specifika didaktiska situationen. Reflekterandets syfte är med andra ord att informera, att utveckla grunden för handlandet.

(iii) Reflektion som rekonstruktion av erfarenhet. Perspektivet innebär att man vinner kunskap ur det som framkommer i det konkreta agerandet och genom

de erfarenheter som görs när egen kunskap testas. Handling förändrar erfarenheterna som ligger till grund för ny handling etc. Reflekterandets syfte är att begripliggöra och förändra⁶.

Sedan dessa, i pedagogiska reflektions sammanhang, tidiga försök att ge en systematik av reflektionsbegreppets användning har reflektionsbegreppet mer eller mindre kommit att integreras i den pedagogiska vardagsspråkliga vokabulären. Den stora variationen i hur reflektion används gör att reflektion inte är att betrakta som ett begrepp med en fixerad innebörd, utan snarare som ett problemfält. Det är också ett problemfält som har genomgått förändringar över åren.

Tidiga reflektionstexter, tillkomna före publiceringen av Schöns *The Reflective Practitioner* (eller åtminstone innan den fått det genomslag som den senare fick) behandlar i Deweys efterföljd reflektion som en speciell typ av tänkande som är kopplat till handling. Exempel på detta är Handal & Lauvås *Promoting Reflective Teaching - Supervision in Practice* (1987(1983 på norska)) i vilken författarna försöker ge praktisk vägledning till handledning såväl som teoretiska förklaringar till handledandets problem. Textens utgångspunkt är att erfarenhet och reflektion skall leda fram till bättre handledning.

Författarna använder sig av en figur som de benämner ”The Practice Triangle” (1987, s 32) med hjälp av vilken de avser illustrera tre nivåer som läraren bör fungera på. P1 är nivån av manifest handling. Detta är när läraren handlar, ställer frågor, motiverar et cetera i konkreta klassrumssituationer. P2 är nivån av reflektion och planering av den egna praktiken. Detta är när läraren funderar över de tänkta didaktiska situationerna, liksom blickar bakåt mot den gångna arbetsdagen. P3 är nivån av etiska bedömningar och ställningstaganden. Även

⁶ Van Manens skrifter tillhör den här underavdelningen (1977, 1991) liksom Habermas (1971), McIntyres (1991) och Schöns (1983; 1987; 1990)

detta är en reflektiv nivå. Läraren frågar sig om hon eller han undervisar politiskt och moraliskt försvarbart. Med denna indelning försöker författarna ge en schematisk bild av hur olika "dimensioner" av handledning ställer olika krav och involverar olika sorters reflektion.

Liknande problematik, dock delvis utifrån andra utgångspunkter, diskuterar Boud m.fl. i antologin *Reflection: Turning Experience in to Learning*. Författarnas grundfråga lyder: "What is it that turns experience into learning?" (1985, s 7). Deras huvudpoäng är att det inte räcker med erfarenhet för att man skall lära. Erfarenheten måste också behandlas på något sätt för att lärande skall kunna ske. Det är här reflektionen kommer in. Genom att *reflektera* över den egna erfarenheten kan man lära sig av den. Tre steg menar de ingår i de exempel man brukar använda för att gestalta den reflektiva processen (s 8-9): "(i) preparation, (ii) engagement in an action, (iii) processing of what has been experienced".

The general goal of reconstruction is central, continuing and pervasive. In order to pursue this goal, however, learners need to describe their experience, to work through the attitudes and emotions which might color their understanding, and to order and make sense of the new ideas and information which they have retained (Boud, m.fl., s 11)

Författarna spårar reflektion tillbaka till Aristoteles (1988) men framhåller att i moderna tider är det Dewey som varit den mest inflytelserike tänkaren i reflektionssammanhang (Dewey, 1960; 1997a⁷). Det bör emellertid noteras att författarna i sitt förord påpekar att en text av stor relevans för deras problemfält nyligen publicerats, nämligen Schöns *The Reflective Practitioner*, men att den har kommit till deras kännedom alltför sent för att kunna tas i beaktande i antologin.

⁷ Olika versioner av *How We Think* publicerade 1911 respektive 1933.

Utän att ta till överdriva generaliseringar kan man konstatera att reflektionsfältet successivt förändrades efter publicerandet av Schöns båda verk *The Reflective Practitioner* och uppföljaren *Educating the Reflective Practitioner*. Reflektionsdiskussionen kom att handla om reflektion som en nyckelkomponent i en praktikens epistemologi (och involverades därmed i diskussioner om tyst (tacit) kunskap (Molander, 1996; Rolf, 1995)). Reflektion var en del av (eller borde i alla fall vara en del av) det praktikinriktade tänkande som yrkesverksamma praktiker successivt tillägnar sig. Exempel på författare som varit influerade av Schön, och liksom Schön varit frekvent citerade i vetenskapliga artiklar på reflektionsområdet, är Zeichner (1982, 1987, 1991) och van Manen (1977, 1991, 1995).

Utifrån Schöns grund har Zeichner under lång tid arbetat med aktionsforskning och byggt upp ett lärarutbildningsprogram på Wisconsin University med reflektion som ett av de bärande elementen. Man skulle möjligen kunna säga att Zeichner försökt implementera Schöns teorier i praktiken, dock inte reservationslöst. I en sen skrift jämför Zeichner och Liston två olika sätt som lärare arbetar på: (i) teacher as technician, (ii) teacher as reflective practitioner (Zeichner & Liston, 1996). I första fallet tenderar läraren att lokalisera eventuella problem till eleven. Hon förlägger dem till elevens inre. Hon tenderar också att betrakta klassrummet och didaktiska frågor utifrån grundantaganden som hon inte ifrågasätter. Lösningar på problem tenderar att bli tekniska. Hon använder sig av olika metoder som skall hjälpa eleven att förstå. I andra fallet ifrågasätter läraren sina egna ställningstaganden och problematiserar den kontext problemet uppstår i. Hon försöker sedan betrakta problemet som ett specifikt problem med sina karaktäristika. Hon strävar efter en elevcentrerad och långsiktig lösning. De utnyttjar här Schöns teori om den reflekterande praktikern och denna lärartyp lär sig av sin egen praktik. Samtidigt vänder de sig mot det solipsistiska draget som de menar att Schöns teoribildning ofta kritiserats för. Det finns ingenting som hindrar att reflektion kan ske kollektivt poängterar de.

Den mest namnkunnige författaren i reflektionsdebatten tillsammans med Schön är van Manen. Van Manen har fört vidare Schöns teorier, men också, utifrån fenomenologiska utgångspunkter, pekat på angörande brister i antaganden i Schöns teoribildning och framför allt i hans begrepp reflection-in-action. I *On the Epistemology of Reflective Practice* (van Manen, 1995) diskuterar han reflekterandets temporala möjligheter med avseende på lärarpraktik.

Van Manen utgår från Schön som, menar han, i och med uttryck som "thinking with your feet", "keeping your wits about you", ger uttryck för inte bara att "we can think about doing something" utan också att "we can think about something while doing it" (Schön, 1983, s 54, i van Manen, 1995). Detta kritiserar Van Manen. "The thinking on or about the experience of teaching and the thinking in the experience of teaching seem to be differently structured" säger Van Manen. Reflektion i den första betydelsen, där reflekterandet sker över undervisningen, är i temporalt avseende inte speciellt problematisk, det är däremot reflektion i den andra betydelsen där reflekterandet sker medan undervisandet sker. Att reflektera medan man undervisar är, menar van Manen, knappast möjligt. Reflektion förutsätter en distans som inte finns i klassrumssituationer. Läraren som håller på med en lektion har inte de temporära möjligheterna att reflektera över sitt eget görande. Tvärtom förutsätter klassrumsagerande handlande som det inte finns tid att medvetet reflektera över. Teoretiska kunskaper, ämneskunskap, pedagogiska insikter, didaktisk förtrogenhet är inte är direkt applicerbara i konkreta klassrumssituationer som präglas av kaos, samtidighet, oförutsägbarhet. Det krävs ett annat kunnande för att behärska dessa situationer. "Pedagogisk takt" är det Van Manen föreslår som begrepp för att beskriva denna specifika praktisk-pedagogiska erfarenhetsbaserade kompetens, som han ger en "tredje epistemologisk position"; en position mellan teori och praktik, mellan tänkande och handling (Van Manen, 1991, 1995).

Den andra påtagliga förändringen som ägt rum i reflektionsdebatten är att den postmoderna kritik som riktades mot modernistiska teoribyggen och förhoppningar trängde in även på detta område, om dock sent omsider. Detta kan man se i tidskriften *Reflective Practice* som grundades år 2000 och är den första och enda internationella tidskriften som är dedicerad till området reflektion. Tillsammans med de praktikorienterade och Schöninfluerade artiklarna samsas också artiklar som behandlar metaforernas betydelse och skrivande som (reflektiv) praktik utifrån postmoderna positioner.

I det första numret av *Reflective Practice* behandlar t. ex. Bleakely i artikeln "Writing With Invisible Ink: narrative, confessionism and reflective practice" (Bleakely, 2000) praktiken och det praktiserande jaget som språkbemängda, narrativt organiserade företeelser. Nödvändigheten av att problematisera "jaget" och utlokalisera dess struktur och resurser accentueras. Bleakelys perspektiv skulle kunna sammanfattas på följande sätt: de pågående mångahövdande berättelserna är det "jaget" uppstår ur, transformeras genom och återskapas som sig med hjälp av. Jag, praktik, och berättelserna kring mig och min praktik - berättelser som jag ringar in och traderar - avgränsar och formar mina praktikers möjligheter.

Hos Cavallaro Johnson diskuteras i samma tidskrift en explicit "post-personell" positionen i relation till "reflective practice" i "Taking up a Post-personal Position in Reflective Practice: one teacher's accounts" (Johnson, 2002). Den traditionella föreställningen är att lärares resonemang kring sitt praktiska arbete är stabil. Denna föreställning bygger på antagandet om att minnen befinner sig orörda, fixerade i "the mind" och väntar på att bli upptäckta, menar Cavallaro Johnson som vänder sig emot detta stabilitetsideom och hävdar att lärares beskrivningar av sin praktik varierar med situation och undersökningmetod.

I "Speaking What I Speak, Speaking Words not my Own: hypomnemata in practice" (Kalmbach Phillips, 2002) analyserar Kalmbach sina egna analyser av sin läsning av läraressäer. Utgångspunkterna tas i Foucaults läsningar och framskrivningar av det grekiska begreppet "Hypomnemata" som process för självanalys. Kalmbach säger:

Hypomnemata was a process employed by the ancient Greeks in the analysis of self. Foucault describes Hypomnemata as 'account books'. Public registers, individual notebooks serving as memoranda. They constituted material memory of things read, heard, or thought, thus offering these as an accumulated treasure for rereading and later meditation' (Kalmbach Phillips, 2002).

Med hjälp av bland annat psykoanalytisk teori ifrågasätter och skriver hon fram glömda, gömda, överhoppade passager och tolkningar i sina läsningar av text. Närvaron av Foucault och psykoanalys i Kalmbach text placerar in henne nära Butler (1993).

Trots förekomsten av dessa positioner som (delvis) utnyttjar postmoderna texter domineras forskningsfältet av Schön. Det är ett fält som uppstått i kölvattnet av Schöns teoribildning och den genomslagskraft den fick. Vill man förstå forskningsfältet reflektion inom pedagogiken och förstå de speciella problem som finns inom detta fält, är det därför hos Schön man bör ta sin utgångspunkt.

REFLEKTION HOS DEWEY

Som bakgrund för Schön och den angloamerikanska reflektionsdebatten ligger, som så ofta i pedagogiska sammanhang, Deweys intellektuella landskap (Dewey, 1997a, 1997b, 1960), framför allt gäller detta Schöns reflektionsbegrepp. Reflektionsteoretikern Grimmett säger i en tidig sammanställning av essäer som berör Schön och reflektion i lärarutbildningssammanhang (Grimmett & Ericson, 1988):

His [John Deweys] influence has been so pervasive (particularly on Schön himself) that no understanding of research in this genre [reflection] is possible without first acknowledging the common properties enunciated so long by this intellectual giant." (Grimmett & Erickson, 1988, s 6)

Innan jag kan ta mig an en diskussion av Schöns teori verkar det därför påkrävt att jag presenterar centrala drag i Deweys teorier kring reflektion. Av särskild betydelse för Schöns begreppsbildning är Deweys pragmatism i allmänhet och hans teori om reflektion inom denna referensram.

Handlandets primat

Dewey vänder sig mot den klassiska epistemologin. Han sätter "inquiry" (som han använder mer eller mindre synonymt med "reflective thinking" och "reflection"⁸) i fokus i stället för sanning. En illustrativ poäng framträder i en kommentar till en omtalad diskussion mellan Dewey och Russell. Burke, en amerikansk Deweyforskare, säger:

⁸ en synonymitet som bland annat Schön poängterar (Schön, 1992).

The empirical character of inquiry /.../ is what Dewey is calling attention to when he talks about "the function of consequences as necessary tests of the validity of propositions, provided these consequences are operationally instituted and are such as to resolve the specific problem evoking the operations" (Dewey 1938, s iv) – a point which Russell /.../ did not see as having any relevance to logic (Burke, 1994, s 137).

Kontrasten mellan Deweys pragmatism och "åskådningens filosofi" är stor. Den då dominerade västerländska tanketraditionen förutsatte å ena sidan en redan ordnad värld, och å andra sidan ett registrerande subjekt: kunskap var frukten av iakttagelse. Detta vände sig Dewey emot. Oupplöslighet mellan värld, språk, teknologi, verktygsanvändande, tänkande, handlande och de sociala institutioner, inom vars intellektuella, ekonomiska och kommunikativa ramverk subjektet erbjuds resurser och handlar, låg till grund för Deweys syn på kunskap. Hos Dewey är handling det som kunskap vinnas och modifieras genom (Dewey, 1960). Kunskap är en konsekvens av handlingspräglade relationer i specifika sociala, språkliga, instrumentella och institutionella situationer, där kunskap redan är inflätad och används (Dewey, 1997a).

Vändningen som Dewey stod för var ett byte av idiom, av böjningsmönster, och samtidigt ett byte av metaforik. Passivitet byttes ut mot aktivitet. Sökande efter eviga former, efter universella sanningar, ersattes av den pågående, fortgående kampen om resurser. Det pedagogiska idealet hos Dewey blir det etiskt och religiöst polyfona klassrummet där det förespråkas diversifierad, ständigt pågående problemlösning och samtidigt lärande till medborgarskap (Dewey, 1997a; 1997b). Handlingar, dess effekter och förutsättningar, sätts i fokus. "Det rena tänkandet" förpassas ut i periferin. Förbättrad handling är syftet med kunskap, lärande och tänkande.

The need of thinking to accomplish something beyond thinking is more potent than thinking for its own sake. All people at the outset, and the majority of people probably all their lives, attain ordering of thought through ordering of action (Dewey, 1997a, s 41).

Tänkande är ett verktyg för handling och en biprodukt till handling. Tänkande struktureras genom handling och förändras genom handling⁹.

Socialitet, verktyg och handlande

Det deweyiska landskapet innebär en kollektivisering av perspektivet. På samma sätt som fokus flyttas från ett "inre" (rum - tillstånd) till "yttre" synbara konsekvenser (någoting som Rorty som efterföljare till Dewey gör en stor poäng av i sin uppgörelse med "the mind" (Rorty, 1979)) flyttas epistemologin från individen till kollektivet. Kunskap bärs inte främst individuellt utan mellanindividuellt och samhälleligt. Instrumenten (artefakterna), den kultur de är sammanvuxna med och legitimeras av och används som kunskapsmedierare i, producerar procedurer för tänkande: språkliga, sociala och kulturella regler för individer att preformeras av. Att tänka väl är att lära sig handha problem på vissa, för kulturen godkända sätt (Dewey, 1997a).

"The child today soon regards as constituent parts of object qualities that once required the intelligence of a Copernicus or a Newton to apprehend" (Dewey, 1997a, s 18). Det är i västerlandet idag "common sense" att jorden är rund. Det är någonting jag inte behöver fundera över eller förhålla mig till. På motsvarande sätt kan jag, utan att fundera över det och utan att förklara mig, använda mig av begreppet "atom", någonting som för hundra år sedan skulle ha varit otänkbart. Däremot är det främmande för mig att resonera om hur arvsynden har drabbat mig, någonting som en medeltida människa däremot säkerligen skulle ha kunnat göra. De lösningar på problem, de handlingsalternativ som jag står inför är delvis (och i första hand) kulturellt

⁹ Säljö betraktar analogt (och i deweyisk efterföljd) lärande som en biprodukt till handling (2000).

givna. Drabbas jag av en sjukdom går jag till läkaren, att uppsöka en präst är inte det första jag tänker på. Jag är preformerad till och av en värld, av och till en viss tro, till viss kunskap och vissa ”rimliga” handlingsalternativ.

I detta historisk-politiska och sociokulturella vetenskapstraderande spelar språket en avgörande roll. Genom att använda en kulturs språk använder individen en kulturhistoria, en kulturs tros- och kunskapssystem som producerar henne och gör henne till subjekt. Individen lär sig genom språkanvändning handhavande av sig själv och världen, (liksom, skulle en neopragmatist tillägga, kategorierna ”själv” och ”värld”).

Tiles diskuterar Deweys resonemang kring språk (Tiles, 1988). Han menar att språket hos Dewey i första hand är att betrakta som ett redskap: ”the tool of tools” (Tiles, 1988, s 98). Tiles argumenterar därför för att Deweys språksyn har påfallande likheter med Wittgenstein (Wittgenstein, 1953) och jämför dessa båda tänkare: ”where Wittgenstein wrote of ’agreement in use’, Dewey wrote of ’agreement in action’ (institutioner, byggnationer, teknologi kan, menar jag, betraktas som tillryggalagd, avklarad, ”agreement in action”, dvs som språk- materiella (diskursiva) manifestationer av en kultur). ’To fail to understand is to fail to come into agreement in action; to misunderstand is to set up action at cross purposes’” (Dewey, i Tiles, 1988, s 98)¹⁰.

Kunskapens arkitektoniska genes som en mellanmänsklig konsekvens exemplifieras hos Dewey av vetenskapen. I systematiskt uppbyggda system av övertro kan felaktigheter stötta varandra inom systemet. Individer lär sig handskas med världen på ett konsistent men felaktigt sätt. Detta har dock,

¹⁰ Tiles använder också ett citat från Deweys Logic (Dewey, 1998(1938)) “the convention or common consent, which steps (speech) apart as a means of recording and communicating meaning is that of agreement in action; of shared modes of responsive behavior and participation in their consequences... Agreement in the proposition arrived at is significant only through this function in promoting in action” (Tiles, 1988, s 98).

hävdar Dewey, vetenskapen kommit tillräta med (Dewey, 1997a). De västerländska samhällena har mer och bättre kunskap om naturen än för tusen år sedan. Förmåga att effektivare vidareföra, använda, konstruera och transformera naturen visar detta. Vetenskapen har *procedurer* för att avgöra vad som betraktas som riktiga resonemang, riktiga observationer, riktig verktygsanvändning, riktiga slutledningar¹¹.

For all anybody can tell in advance, the spilling of salt is as likely to import bad luck as the bite of a mosquito to import malaria. Only systematic regulation of the conditions under which observations are made under and severe discipline of the habits of entertaining suggestions can secure a decision that one type of belief is vicious and the other sound. The superstition of scientific for superstitious habits of inference has not been brought about by any improvement in the acuteness of the senses or in the natural workings of the functions of suggestions. It is the result *of the conditions* under which observation and inference take place (Dewey, 1997a, s 21).

De faktorer som reglerar individens tänkande lägger Dewey i regeluppsättningar, i språk och i handling. Men samtidigt innebär den kulturella formeringen genom regelsystem och avklarad (tillryggalagd) "agreement in action" att kulturen och dess artefakter ingår i individens "förmågor", i individens "tänkande"¹².

¹¹ Motargumentet är att ingenting hindrar att detta också skulle kunna vara inbyggt i ett system av övertro, men att procedurerna med våra mått skulle vara felaktiga. Å andra sidan skulle Dewey kunna svara på detta, att systematiska felaktigheter visar sig i praktiken, när världen konkret handhas.

¹² Moderna förespråkare för en liknande hållning är till exempel Bruner, (1986), Wertsch (1995) och Säljö (2000).

Reflektion som praktisk tankeordning

Centralt i det praktiska genomförandet av reflektion är det rekursiva användandet av, vad Dewey benämner ”data” (Dewey, 1997a, 1960). Reflektion innebär en återgång till och en undersökning av konkreta förhållanden, att man arbetar vidare med dem, utarbetar hypoteser och förkastar dem. Att reflektera är därför att använda en konkret problembearbetningsstrategi som Dewey menar människor behöver för att kunna leva som handlande varelser. Dock bör det poängteras att inte alla lösningar på en uppkommen problematisk situation godkänns. Dewey säger:

When a situation arises containing a difficulty or perplexity, the person who finds himself in it may take one of a number of courses. He may dodge it, dropping the activity that brought it about, turning to something else. He may indulge in a flight of fancy, imaging himself powerful and wealthy, or in some other way in possessions of means that would enable him to deal with the difficulty. Or, finally, he faces the situation. In this case he begins to reflect (Dewey, 1960, s 101).

Med utgångspunkt i pragmatistisk teori instiftar Dewey i *How We Think* (1997a)¹³ ”reflektion” som en bestämd (normativ) tankeordning¹⁴. Reflektivt tänkande är tänkande som (i) har en följdriktig ordning, (ii) syftar till kunskap, (iii) vilar på en saklig (vetenskaplig och/eller empiriskt utforskad) grund, (iv) leder till handling.

(i) ”In its loosest sense, thinking signifies everything that, as we say, is ‘in our heads’ or ‘goes through our minds’.” (Dewey, 1911 s, 2). Men reflektion

¹³ ”Reflection”, ”reflective thinking”, och ”inquiry”, gör Dewey ingen tydlig skillnad på.

¹⁴ I *How We Think* från 1933 (1960) skiljer Dewey på ”rutin” och ”reflektion”. I den dikotomin står reflektion snarast för att inte nöja sig med uppkomna lösningar utan istället fortsätta att utveckla instrument och lösningsförslag, för bättre (effektivare) handlande. Rutin står närmast för mekaniskt (automatiskt) handlande.

innebär inte endast sekvensialitet, utan också konsekvens. Det krävs en bestämd ordning där det föregående tankeledet bestämmer det efterföljande (Dewey, 1997a, s 3), och där det efterföljande "leans back on its predecessors" (Dewey, 1997a, s 3)¹⁵.

(ii) Allt "tänkande" som uppfyller kraven på att vara konsekvent, systematiskt genomfört är dock inte reflektion. Ett barn kan till exempel mycket väl berätta en sammanhållen fantasihistoria utan kunskapsanspråk. Reflektivt tänkande syftar emellertid till kunskap.

(iii) Tänkande kan vila på två sorters tro¹⁶ (belief) menar Dewey, tro som accepteras utan att grunden för tron blivit undersökt och tro som accepteras därför att grunden för den blivit undersökt (Dewey, 1997a, s, 4). I det första fallet accepteras föreställningar och uppfattningar om världen okritiskt, i det andra fallet är den föregående kritiska granskningen *anledningen* till att föreställningarna accepteras. Reflektivt tänkande är av den andra sorten.

(iv) Reflektion är tänkande som påverkar handlandet.

To think of whales and camels in the cloud is to entertain ourselves with fancies, terminable at our pleasure, which do not lead to any belief in particular. /.../ Beliefs in the worlds flatness commits him who holds it to thinking in certain specific ways of other objects, such as the heavenly bodies, antipodes, the possibility of navigation. It prescribes to him actions in accordance with his conception of these objects (Dewey, 1997a, s 5).

Institutioner, traditioner och artefakter bildar nätverk som föregår individen och erbjuds henne i de situationerna av handlingspraktik hon verkar. De resurser individen utnyttjar, tar i anspråk och sätter i spel för problemlösning, konstituerar reflekterandets möjligheter (Dewey, 1997a, 1960). Individens

¹⁵ "The stream or flow becomes a train, chain, or thread" (Dewey, 1997a, s 3).

¹⁶ Inte "tro" som i religiös tro utan tro som i övertygelse.

REFLEKTION HOS DEWEY

potentiella problemlösningsförmåga är språkligt, instrumentellt, institutionellt och historiskt preformerad. Reflektion är den handlingsinriktade aktivitet som krävs av individen för att de tillgängliga resurserna skall sättas i spel. Utvecklandet av reflektivt tänkande är ett utvecklande av individens möjligheter att använda de tillgängliga resurserna på ett fördelaktigt sätt.

REFLEKTIVA PRAKTIKER HOS SCHÖN

Redan tidigt i sin karriär intresserade sig Schön för det som senare skulle utmynna i hans mest inflytelserika verk *The Reflective Practitioner*, det vill säga hur professionella yrkesutövare handlar. Newman menar att man i Schöns doktorsavhandling, som bar titeln *Rationality in the Practical Decision-Process* (Newman, 1999, s 5) kan urskilja teman som Schöns senare utvecklade: praktikers rationalitet, kopplingen mellan teori och praktik och kritiken mot det Schön benämner ”teknisk rationalitet” som han menar svarar dåligt mot de krav praktiken kräver.

I introduktionen till *Technology and Change: the New Heraclites* (Schön, 1967 i Newman, 1999) diskuterar Schön två olika ”world views” som han benämner *stabilitetsidiomet* (vilket han identifierar med Parmenides och behovet av stabila lagar, institutioner och värderingar) och *förändringsidiomet* (vilket han identifierar med Herakleitos och erfarenhet). Schön argumenterar för att stabilitetsidiomet, som han menar upprättar och bygger på en teknisk rationalitet, blir allt svårare att upprätthålla i och med att den nya teknologin ställer andra krav och förutsätter ett annat sätt att tänka än det hävdvunna. Därför behövs det, menar han, ett annat sätt att förstå praktikers kunskap liksom frambringandet av den.

Praktik och teknisk rationalitet

Det teoretiska inflödet till Schöns *The Reflective Practitioner* och uppföljaren *Educating the Reflective Practitioner* kommer främst från Dewey (Dewey, 1997a; 1998). Schön vittnar om sin starka relation till Dewey i en essä som

publicerades 1992, *The Theory of Inquiry: Dewey's Legacy to Education* (Schön, 1992). Schön säger där att han betraktar *The Reflective Practitioner* som sin egen *Logic* (Dewey, 1998¹⁷), som ett epistemologiskt omskrivningsförsök liknande Deweys (Schön, 1983).

Noterbart är att Schön i denna artikel (1992) påpekar att han själv ursprungligen inte uppskattade Deweys *Logic* (Dewey, 1998) på grund av dess begreppsliga grumlighet (muddiness), men att han senare kommit att omvärdera texten och betrakta dess grumlighet som generativ (generative muddiness):

When I was a graduate student at Harvard in the 1950s, my friend, Chester, urged me to read Dewey. But when I tried to do so, I found him muddy, and unintelligible. Later on /.../ I saw that Dewey's was a generative muddiness: he was trying to say new things that were bound to seem muddy to anyone trained as I had been in the logical empiricism fashionable at the time (Schön, 1992, s 123)

Schöns kommentar visar på ett medvetet försök att arbeta sig i och vidareföra samma tradition som Dewey. Men, får man anta, den är också ett försök att komma i åtnjutande av visst skydd för den kritik han själv fått utstå för de begreppsliga oklarheterna i *The Reflective Practitioner*. Samtidigt är Schöns kommentar också ett implicit argument för den skriv- och arbetsmetod han använder sig av i *The Reflective Practitioner*. Han försöker i denna text bryta ny mark. Han försöker, på liknade sätt som Dewey, arbeta sig ur rådande traditioner. Den generativa grumlighet Schön tillskriver Dewey sprids över till *The Reflective Practitioner*. Och trots oredan i *The Reflective Practitioner* är vinsterna med texten odiskutabla. Slutgiltig klarhet hålls på avstånd, liksom föreställningen att begreppen och beskrivningarna kan tvingas in i en sista mening. Schön håller diskussionen öppen.

¹⁷ *Logic* publicerades första gången 1938.

Schöns text *The Reflective Practitioner* är uppbyggd kring exempel. Exempelen har många gånger refererats och använts. Molander gör i *Kunskap i Handling* en utmärkt summering av vissa av Schöns poänger (Molander, 1996). Det mest flitigt använda exemplet - Schön återkommer till det i *Educating the Reflective Practitioner* - rör arkitektstudenten Petra och hennes handledare, arkitektläraren Quist.

Petra har till uppgift att skissa fram arkitektoniska lösningar. Hon använder sig av penna och papper. Hon skisserar och hon diskuterar med sin lärare Quist. Quist framkastar lösningsförslag, dels muntligen, dels genom att göra snabba skisser. Petra söker vidare, bildar nya visuella konstruktioner, presenterar dem för Quist, och diskuterar dem med honom. Han kritiserar dem varsamt och förbättrar dem. Petra studerar Quist och försöker på nytt (Schön, 1983).

Schöns beskrivningar av Petras ansträngningar, av Quists handhavande av problem och verktyg, liksom av diskussionerna mellan Petra och Quist är omfångsrika och empiriskt observanta. Schön beskriver hur Petra successivt tillägnar sig förmåga att behandla arkitektoniska problem och hur hon tillsammans med Quist utvecklar *convergence of meaning* (Schön, 1983; Newman, 1999), alltså samförstånd kring hur de uppkomna arkitektoniska problemen skall lösas. Ett viktigt bidrag är att Schön påpekar att kommunikationen mellan Quist och Petra involverar skisserna, verktygshandhavandet, och att det därför knappast skulle bli meningsfullt att endast analysera de sagda orden.

De problem Schön diskuterar i *The Reflective Practitioner* är väldeliga i omfattning. Ett otal olika problemkomplex involveras. Ett antal frågeställningar lämnas obesvarade. Frågor om tyst (tacit) kunskap aktualiseras. Vad menar man med tyst kunskap, hur kan synpunkter på detta område på ett meningsfullt sätt formuleras, läras, vidareföras och diskuteras? Likaså blir frågor om lärande av central vikt. Ur vilka teoretiska perspektiv är Schöns exempel

intressanta och rimligt framskrivna? Hur skall de förstås? Kan man göra teoretiska poänger av dem och dra konsekvenser som kan ge implikationer till andra situationer och institutionella förhållanden än de exemplen ramas in av och uttrycker? Vilken syn på språk, kultur och användning av artefakter, på mellanmännisklig interaktion, kommunikation och relationella, habituella former förutsätts respektive omöjliggörs beroende på hur exemplen analyseras, tolkas och förklaras?

Det är i denna virvel av potentiella problem som *reflektion* finns infört som ett syntetiserande begrepp. Newman, som publicerat en epistemologisk omtolkning av Schöns författarskap med fokus på reflektionsbegreppet i *The Reflective Practitioner*, hävdar att reflektion¹⁸ snarast är ett begrepp som skyler över problem än förklarar dem (Newman, 1999). Det är lätt att hålla med Newman, användningarna av ”reflektion” i Schöns texter (1983; 1987) är långt ifrån enhetliga. Men Schön har gjort retoriska vinster med sina något svepande formuleringar. Det faktum att ”reflektion” är ett vitt och rörligt begrepp i Schöns texter och därmed kan appliceras på olika sätt i olika sammanhang för olika läsare och resonemangstraditioner är sannolikt en av anledningarna till att texterna har fått den spridning de har.

Reflektion hos praktiker

Schön tar i *The Reflective Practitioner* avstamp i professionalismens kris i det amerikanska samhället och försöker utveckla ett alternativt sätt att resonera kring professionalitet. Det är, menar Schön, inte längre självklart att specialiserade professionella yrkesgrupper skall ha högsta beslutanderätt över

¹⁸ Mer exakt reflection-in-action (Newman 1999).

sina egna fält. Oförmåga att se till yrkesutövandets sociala och moraliska konsekvenser har givit professionalismstanken dåligt rykte.

Problemet är att professionalism direkt har kopplats till teknisk rationalitet (och positivism) menar Schön (1983). Idealet har varit att praktikern skall tillägna sig exakta, förutbestämbara lösningar på givna problem. Praktiken har betraktats som någonting som vinnas ur teorin. De professioner som innebär en yrkesutövning som inte direkt kan härledas ur ett teoretiskt system, till exempel socialt arbete och undervisning, har tenderat att betraktas som präglade av lägre grad av professionalism, som mindre utvecklade professioner. Naturvetenskapliga krav har lagts på humanistiskt och samhällsvetenskapligt yrkeskunnande.

Schön hävdar dock att t ex en arkitekt, en psykoterapeut (eller en lärare) använder sig av tyst (tacit) kunskap (Schön 1983; 1987). Detta är kunskap som av olika anledningar aldrig explicerats (och möjligen inte kan expliceras) och därmed inte heller ingår i det som lärs ut vid utbildningarna. Det är en praktisk, situerad kunskap som endast blir tillgänglig i och med att yrket utövas. Detta "knowing-in-action" är grunden för det handlingsinriktade förhållningssätt som den erfarna yrkesutövaren håller sig med i sitt professionella handlande och som Schön benämner "reflection-in-action" (1983; 1987).

Reflection-in-action är centralt i *The Reflective practitioner*. Det är med hjälp av detta begrepp som Schön försöker instifta en alternativ epistemologi. Reflection-*in*-action innebär att praktiker reflekterar över sitt professionella görande *samtidigt* som de utför det. Detta är att skilja från reflektion-*on*-action, som innebär att man reflekterar över praktiken före eller efter handlandet.

Schön hävdar att professioner som arkitekt, psykoanalytiker och lärare (Schön, 1987) präglas av unika situationer som kräver resurser att skapa mönster för

professionsspecifika situerade problemställningar (frame-making) för att möjliggöra problemlösning. Professionerna kräver föränderligt komplext tänkande som inte är tekniskt-rationellt, utan erfarenhetsbaserat och i detta tänkande är "reflection-in-action" centralt.

KONTROLLMATRISEN I REFLECTION-IN-ACTION

De främsta och flesta invändningarna mot Schöns texter rör som poängterats den begreppsanvändning Schön håller sig med (Grimmett, 1988; Shulman, 1988; Fenstermacher, 1988; Gilliss, 1988; Hills & Gibson, 1988). Det problem jag fortsättningsvis kommer att diskutera är dock kroppens problem i relation till Schöns begrepp reflection-in-action. Van Manens resonemang i den redan refererade artikeln *On the Epistemology of Reflective Practice* (Van Manen, 1995) ger en utmärkt introduktion till problemets struktur.

Van Manens utgångspunkt i denna artikel är där reflekterandets temporala möjligheter med avseende på lärarpraktik. Han argumenterar för att det knappast är möjligt att reflektera medan man undervisar, något som Schöns begrepp reflection-in-action implicerar. Van Manens lösning på detta är "en tredje epistemologisk position" som han benämner "pedagogical tact"; en position mellan teori och praktik, mellan tänkande och handling (Van Manen, 1991, 1995). Van Manens resonemang pekar ut ett centralt problem i Schöns teoribildning. Det är ett problem som jag kommer att närma mig från något olika håll och som kommer att diskuteras under benämningen "kontrollmatrisen" i detta kapitel.

Kontrollmatrisen

Sina genealogiska anor har kontrollmatrisen i främst Descartes dualism men den kan spåras tillbaks till Platon. Kontrollmatrisen innebär i den mening jag (ofta(st)) använder beteckningen (i inledande temporära och generella ordalag)

att det inre (själen) *styr* det yttre (kroppen). Detta skall dock betraktas som en sammanfattning av ett flertal teman som är möjliga att ställa olikartade frågor kring och därmed generera olika problem ur. Till exempel kan man koncentrera sig på frågor som (i) distinktionen mellan kroppen som automat och själen som kontrollerande instans, (ii) relation mellan att vilja någonting och att göra någonting, (iii) distinktionerna och/eller relationerna mellan "medvetenhet", "tänkande" och "kontroll" (iv) språklighetens betydelse för kontroll, själen och/eller kroppsligheten¹⁹. Jag kommer här inte att gå närmare in på principiella frågor rörande problemkomplexen utan nöja mig med att diskutera det som är relevant för Schöns teoribildning (Schön, 1983; 1987).

Newman menar att en av de grundläggande svagheter med Schöns epistemologiska anspråk är att de är intrasslade i problem av just kontrollkaraktär (Newman, 1999). I *Educating the Reflective Practitioner* beskriver Schön en situation med en baby och en mor, som Newman gör en kritisk analys av.

Situationen är den att en mor med hjälp av handklappningar kommunicerar med en baby. Modern klappar, babyn härmar. Modern ändrar takt på klappandet, babyn ändrar takt likaså. Baby klappar fortare respektive sänker takten på klappandet när modern gör det. Newman säger:

From this Schön concludes that the baby 'must be able to produce and control from internal cues of feeling, what it apprehends through visual observation of external cues. Somehow, it manages to coordinate inner and outer cues to produce actions that conform, in some essential respects, to the actions observed' (Newman, 1999 s 41, citat från Schön, 1987 s 108).

¹⁹ Dessa frågekomplex tematiseras framgångsrikt av bland annat Merleau-Ponty (1962, 1997) men också, delvis utifrån andra utgångspunkter och på andra sätt, lika framgångsrikt av Foucault (1977, 1998). Detta kommer att diskuteras senare.

Newman menar att enligt Schön utför babyn en intelligent handling när den härmar sin mor: ”we can see that the mother, and Schön, take the baby’s behavior as a meaningful performance of some inner intention (reflection)” (Newman, 1999, s 122). Newman säger i sin kritik av Schöns tolkning av den uppskissade situationen med modern och babyn:

The implication of Schön’s thesis is that the baby, in order to mimic its mother and so in Schönian terms achieve convergence of meaning, *must already have a language* where it can take its perceptions of its mother and in a ‘constructive process’ privately translate them into its own performance (Newman, 1999, s 122).

Newmans poäng är att för att babyn skall kunna utöva *kontroll* och styra sitt beteende måste det ha *ett inre språk*, med vars hjälp den kan tolka moderns beteende och sedan aktivt utföra sina egna intelligenta handlingar. Men därmed blir Schön tematiskt indragen i Wittgensteins ”privatspråksdiskussion” (Wittgenstein, 1997²⁰) och motsagd av den. Wittgensteins språkanalyser i *Philosophical Investigations* (1997) är synnerligen komplexa. Newmans använder sig dock av en standardtolkning som i princip innebär följande:

(i) Språkliga uttryck får inte sin mening genom att de refererar till ting i världen, utan genom att vi kan delta i språkaktiviteter med hjälp av dem. I ett välkänt exempel säger Wittgenstein:

Suppose everyone had a box with something in it: we call it a ‘beetle’. No one can look into anyone else’s box, and everyone says he knows what a beetle is only by looking at *his* beetle. – Here it would be quite possible for everyone to have something different in his box. One might even imagine such a thing constantly changing. – But suppose the word ‘beetle’ had a use in these people’s language? – If so it would not be used as the name of the thing. The thing in the box has no place in the language-game at all; not even as a *something*: for

²⁰ *Philosophical Investigations* publicerades ursprungligen 1953.

the box might even be empty. - No, one can 'divide through' by the thing in the box; it cancels out, whatever it is. That is to say: if we construe the grammar of the expression of sensation on the model of 'objects and designation' the object drops out of consideration as irrelevant (Wittgenstein, 1997, § 293, 100e).

(ii) Detta leder in på en annan diskussion, nämligen att användning av språk innebär att följa regler. Så länge reglerna följs så fungerar kommunikationen²¹.

Några klargöranden är nödvändiga. För det första att regelföljandet hör ihop med användning: man lär sig inte språk genom att lära regler, man lär sig regler genom att använda språk enligt praxis. För det andra är poängen med detta inte att man därigenom lär sig formulera reglerna eller lära sig tänka kring dem, utan att kunna använda dem. För det tredje innebär att *kunna* en regel att man kan tillämpa den men också att man kan tänja (och eventuellt åsidosätta) den.

(iii) Språk är någonting som man (för att för tillfället hålla fast vid den upprättade matrisen) lär *utifrån* och *in*. Genom att delta i språkspel lär man sig successivt att använda språket inom ramen för dessa språkspel. Man *förstår* så småningom språkspelens regler. Vad innebär då förståelse i detta fall? Kanske är frågan fel ställd. Snarare bör man fråga hur man vet att någon förstår något. Svaret är att förståelse är någonting som visar sig genom att man förmår delta i språkspelet enligt vedertaget bruk.

(iv) Eftersom språk betraktas som någonting som man praktiskt deltar i är språk också primärt någonting "yttre", någonting som tillhör en praktik. Detta gör att språk inte är, och principiellt inte *kan* vara privat. Wittgenstein poängterar att man antagligen inte ens själv skulle kunna veta vad man avsåg

²¹ Att följa regler i detta sammanhang innebär inte att tänka på att följa regler eller vilja följa dem eller besluta sig för att följa dem, utan att följa dem som konkret språkhandling.

om man använde ett privat språk²². Hur skulle man till exempel kunna avgöra om man tillämpade ett språkligt uttryck enligt regler eller inte (Wittgenstein, 1953)? Man skulle också kunna fråga: hur skulle den *praktik* se ut där vi upprättade ett helt igenom privat språk?

Newman argumenterar för att babys härmande av mamman inte är en effekt av tänkande utan att det är ett nytt kommunikativt beteende. Babyn lär sig nya kommunikationsmönster genom att delta i en specifik praktik tillsammans med sin mor. Deltagandet innebär lärande till ett visst beteende²³. Därmed är Schöns resonemang att babyn behöver reflection-in-action för att kontrollera och effektuera sitt beteende felaktigt menar Newman. Mot bakgrund av den förda diskussionen skulle man kunna säga att Schön uppvisar en intellektualistisk hållning. Beteende och språk (kommunikativt beteende) anses vara en effekt av ett tänkande som förs ut i kroppen (från själen (the mind)).

Newman för diskussionen vidare längs samma linje. Schön menar att genom reflektion når Quist och Petra *convergence of meaning* och de förstår varandra. Denna konvergens är enligt Schön en konsekvens av "inre" tänkande. Detta vänder sig Newman emot och använder resonemang från Wittgenstein som argument:

That convergence of meaning does not and cannot emerge from reflection can be illustrated by /.../ phrases such as "I am in pain" or "it hurts". Wittgenstein's suggestion is that the "learned verbal expressions of pain are no

²² Man skulle möjligen kunna argumentera att Wittgensteins huvudpoäng är att man inte kan *legitimera* sitt regelföljande, och inte att man inte kan följa regler. Denna tolkning skulle också få konsekvenser för hur problemet med privat språk kan förstås och det skulle möjligen också undergräva Newmans resonemang kring Schöns begrepp reflection-in-action när det gäller privatspråksargumentationen. Men det är en diskussion som för alltför långt från ämnet.

²³ Schön gör ingen tydlig skillnad mellan "beteende" och "handling". Allt tenderar att vara avsiktlig *action* och vara beroende av *reflection*.

more due to thinking or reasoning (reflection) than are the instinctive preverbal behaviors” (Newman, 1999, s 101, citat från Malcom 1981, p 1).

I samband med detta anför Newman följande Wittgensteincitat:

How do words refer to sensations? – There doesn’t seem to be any problem here; don’t we talk about sensations every day, and give them names? But how is the connexion between the name and the thing named set up? This question is the same as: how does a human being learn the meaning of the names of sensations? – of word “pain” for example. Here is one possibility: words are connected with the primitive, the natural, expressions of the sensation and used in their place. A child has hurt himself and he cries; and then adults talk to him and teach him exclamations and, later, sentences. They teach the child new pain-behavior. ‘So you are saying that the word “pain” really means crying? – On the contrary: the verbal expression of pain replaces crying and does not describe it (Wittgenstein, 1997, § 244 s 89e).²⁴

Newmans invändning i detta fall består i att det inte är rimligt att Petra och Quist genom *reflektion* blir mer och mer samstämmiga när det gäller vad som behöver göras i en specifik problemlösningssituation. De blir mer och mer samstämmiga genom att de handlar och samtalar tillsammans. De konstituerar ett nytt språkbeteende som de båda är överens om. ”Knowledge is not

²⁴ Newman för också vidare resonemanget: “Wittgenstein reminds us that language is a natural development of human behaviour; indeed, that it is itself behaviour (McGinn 1984, s.42). Here, language is ‘not added to social life to facilitate communication, as though language were simply a means to express something apart from itself’ (Keightley, 1976, s 46). Wittgenstein’s suggestion that the meaning of phrases such as “I am in pain” does not therefore depend on knowing or reflecting on some supposed inner state, but on our primitive, natural reactions to situations (PI, § 7 [P - Philosophical Investigation]). Without our immediate, instinctive (PI, 310), spontaneous (PI, s. 224e) reactions (cf Malcom 1981), and without our natural attitude towards other animate and inanimate things (PI 284, s.98e; s 178e), we would not have our concepts of, for example, pain, and understanding. When we see this, it gives us a clearer appreciation of the confusions involved in the idea that our actions reveal ‘tacit knowledge’ (PI §§ 246, 304; Z § 202 [Z - Zettel])” (Newman, 1999 s 102).

translated into words when it is expressed. The words are not a translation of something else that was there before they were (Wittgenstein, 1997, § 191)". Det man ser då Petra och Quist successivt närmar sig varandra när det gäller att handha arkitektpraktiken, när det gäller konkret problemlösning i form att skisser, i form av sätt att tala kring verksamheten är inte ett *tecken* på en bakomliggande konvergens. Det är det "konvergens" består i. Ryle säger: "overt intelligent performances are not the clues to the workings of minds; they are those workings" (Ryle, 1949, s 58).

Privat språk och kontroll

Newman hävdade att Schön i yttrandet som beskrev en moder och hennes kommunikation med en baby förutsätter ett privat språk. (Newman, 1999). Newmans argumentation bestod av i huvudsak tre led, (i) att Schön i sin argumentation förutsätter en inre kontroll, en inre reglering av yttre handlande, (ii) att denna inre kontroll förutsätter ett privatspråk, (iii) att Wittgensteins argumentation för privatspråksföreställningens orimlighet är övertygande. Det som möjligen kan betraktas som diskutabelt i Newmans resonemang är mellanledet i Newmans argumentation (ii), det vill säga om det är *nödvändigt* att den inre medvetna kontrollen också innebär språklighet. Det tycks som att Newmans argumentation är riktig²⁵, men ett viktigt konstaterande för min fortsatta argumentation kan här göras. Nämligen att även om det skulle vara möjligt att på ett trovärdigt sätt *förneka* att den inre medvetna begreppsliga

²⁵ Om man med att babyn "har kontroll" menar att den har en strukturell och medveten möjlighet att tolka mammans klappningar och med hjälp av (någon form av) "tankeoperation" förstår hur den själv skall göra för att åstadkomma ett beteende liknande mammans tycks det nämligen förutsättas ett språk i vid betydelse (ett kommunikativt teckensystem). Men eftersom babyn inte har tillgång till det (de) "allmänna" språken så måste hon ha någon annan typ av för-språk alltså ett privat språk.

kontrollen innebär språklighet, har Newman pekat ut en kritisk punkt i Schöns resonemang²⁶ nämligen att Schöns hävdanden innebär att babyns rörelser är en effekt av en *inre medveten kontroll*, att härmandet är en effekt av en *inre medveten tankeoperation*. Sålunda, helt oavsett om den kritik Newman utsätter Schöns resonemang för med hjälp av Wittgensteins privatspråksargumentation är fullt applicerbar eller ej har Newman uppväckt en, vad jag benämner, *kontrollmatrix* i Schöns teori om reflection-in-action.

Kritik av Newmans kritik av Schön

Newmans läsning av Schön är kritiskt effektiv. Men den är inte invändningsfri. Till exempel formar Newman en anklagelse om att Schöns epistemologi leder till infinit regress som inte är oproblematiserad. Newman tar sin utgångspunkt i ett resonemang av Gilroy och säger: "Gilroy has argued persuasively that Schön's whole epistemology is swallowed by 'the abyss of an infinite regress'; if this is so, even if the difficulties previously identified were aside, Schön's epistemological account will be incoherent logically and irrelevant practically" (Newman, 1999, s 79). Newman citerar Gilroy: "the 'knowledge' produced by reflection can only be recognized by further reflection, which in turn requires reflection to recognize it as knowledge, and so on" (Newman, 1999 s 79).

Schön uppmärksammar den potentiella infinita regressens problem men argumenterar för att i praktiken uppkommer den inte, därför att om praktikern vill reflektera över sin reflektion "he does not abstain from action in order to sink into endless thought" (Newman, 1999, s 79, citat från Schön, 1983, s 280). Dock argumenterar Newman i sin tur emot detta och säger:

²⁶ som Newman själv dock inte utvecklar vidare.

However, whether or not this is the case is irrelevant to the regress which Gilroy has identified. It is not a matter of a practical regress but the logical one accounting for the knowledge of the knowledge gained by reflection about reflection-in-action in a way, which is consistent with the epistemological account advanced, and doing so in a way which does not fall away into an infinite regress (Newman, 1999, s 79-80).

Newman bedömer Schöns praktikorienterade invändningar mot den potentiella infinita regressens problem som irrelevanta. Vad regressen handlar om är inte hur man *kan beskriva* ett praktiskt görande, en reflektion i praktiken, utan hur man *berättigar* den kunskap man säger sig vinna genom en viss aktivitet, i det här fallet genom reflektion och reflektion över reflektion, och på vilka grunder man kan säga sig ha erhållit *kunskap* överhuvudtaget.

Det som i dessa (epistemologiska sammanhang) vanligen avses med "infinite regress" (och här tycks inte Newman (eller Gilroy) utmärka sig i något avseende) är att en viss kunskap vilar på en grund, som förutsätter annan kunskap, som vilar på annan grund, som i sin tur förutsätter kunskap som vilar på ytterligare en annan grund, som i sin tur... och så vidare. Regressen är en logisk tillbakagång utan slut. Varför skulle nu detta vara ett problem? Anledningen är att man aldrig når en punkt, en slutposition från vilken kunskapsresonemanget kan säkerställas och berättigas. Denna regress är, menar Newman, en avgörande brist i Schöns epistemologi (1999 s, 79-80).

Dock är förutsättningen för att denna invändning skall vara träffande en kunskapsteori som antar att kunskap måste vila på säker ("teoretiskt" säker) grund. Frågan är emellertid om detta är en relevant invändning mot Schöns teoribildning? Utifrån den deweyiska utgångspunkt som Schön, åtminstone delvis, använder sig av är det ett underligt krav. Enligt den Deweytolkning Schön använder är kunskap de resurser som man tar i anspråk när man löser problem som uppkommit i konkreta situationer. Newmans invändning tycks istället förutsätta den "tekniska rationella" diskurs, som Schön försöker lämna.

En förklaring till Newmans kritik av infint regress kan i sin tur vara att Newman inte tycks ha uppmärksammat Schöns beroende av Deweys pragmatism. I Newmans diskussion av Schön saknas referenser till Dewey.

Den infinita regress som Newman (och Gilroy) anför som kritik av Schön bygger på en tolkning av Schön som innebär att man vinner kunskap genom reflektion, men att för att man skall veta att den kunskap man vinner genom reflektion verkligen är kunskap så måste man reflektera över den kunskap man vunnit, och så vidare infinitum. Därmed är inte säker kunskap möjlig att nå. Detta tycks dock tyda på att Newman misstar sig på radikaliteten i Schöns uppgörelse med den tekniska rationaliteten.

Utifrån Schön (och än mer Dewey, 1960, 1998) skulle man kunna invända mot Newman att frågan om kunskap kan berättigas genom att föras tillbaks på en slutgiltig grund eller inte är (i detta sammanhang) irrelevant. Schöns har en annan syn på kunskap. Det som visar *att* Petra vinner kunskap som arkitektstudent är att hon i allt högre utsträckning kan göra det arkitekter gör. Ingenting annat.

En liknande problematik visar även ett parallellt resonemang av Newman där han diskuterar och kritiserar Schöns anspråk på att ha löst Menonparadoxen. Paradoxen formulerades först i Platons *Menon* (Platon, 2001). Enkelt uttryckt kan paradoxen (betraktad som ett pedagogiskt problem) sägas bestå i att en student inte kan veta vad hon behöver lära sig, därför att om hon visste vad hon behövde veta skulle hon redan veta det hon skulle lära sig. Å andra sidan, om hon inte har någon idé om vad den eftersökta kunskapen består i kan hon inte påbörja inläringen, hon kan då nämligen inte avgöra om hon lär sig det

som avses eller inte²⁷. Newman återger kort Schöns lösning och kommenterar den.

The paradox is resolved, Schön claims, by convergence of meaning between master and student, carried out by processes where several types of learning interwoven, including telling and listening, demonstrating and imitating. Schön terms these processes 'the ladder of reflection' (Newman 1999 s 73).

Newman hävdar att Schöns förslag med "convergence of meaning" visserligen är *möjligt* som en empirisk förklaring men att den är fullkomligt ovidkommande som ett logiskt argument, eller som ett förslag på en lösning av den upptecknande paradoxens logiska sida. Schön har inte alls löst Menon-paradoxen menar Newman. Schön har undvikit den genom att definiera om situationen. Newman citerar Gilroy: "the whole point of a paradox is that it cannot be resolved within its own terms for, if it could, it would no longer be an authentic paradox" (Newman, 1999, s 77).

Av anledningar som tidigare anförts är Schöns lösningsförslag med "convergence of meaning" synnerligen tveksamt, men det är inte dessa Newman diskuterar här. Som synes argumenterar han här för att Schöns lösning på logiska grunder är suspekta. Schön har inte, menar Newman, löst upp paradoxen logiskt. Denna invändning är emellertid tveksam.

Om paradoxen är att betrakta som ett logiskt problem, då har den som Gilroy mycket riktigt påpekar inte någon logisk lösning, eftersom det i så fall rimligen inte kan röra sig om en paradox (Newman, 1999, s 77). Men vad har

²⁷ Paradoxen som sådan bygger på antaganden om lärande som man inte nödvändigtvis behöver hålla med om, men menon-paradoxen är tveklöst en pedagogisk klassiker och om inte annat därför intressant. Till exempel diskuterar Marton & Booth den i *Learning and Awareness* (1997) och Grimmett argumenterar att denna paradox, tillsammans med Deweys pragmatism, är det som framför allt influerat Schöns diskussioner kring begreppet reflection-in-action (Grimmett & Ericson, 1988).

paradoxen då med ett situerat lärande att göra? Är paradoxen tolkad på detta sätt överhuvudtaget en lärandets (eller undervisandets) paradox? Svaret är nej. I så fall är Newmans kritik poänglös. Om paradoxen å andra sidan inte är att betrakta som ett logiskt problem, då är det lösningsalternativ som främst står till buds att man formulerar om situationen, det vill säga ändrar teoretiska utgångspunkter, så att paradoxen inte uppstår. Det är också just detta Schön gör.

Sammantaget kan man emellertid konstatera att den wittgensteinska teoribildningen är kraftfull och med hjälp av den formulerar Newman effektivt kritik mot Schöns begrepp *reflection-in-action*. Det finns dock alternativa sätt att tolka de situationer som tecknats upp av Schön och som här diskuterats. För att åskådliggöra ett alternativ tar jag min utgångspunkt i Merleau-Pontys teoribildning om kroppen (1997) och återvänder därefter till Schöns exempel för att diskutera dem med nyformulerade verktyg. Innan detta tar vid kommer jag dock helt kort att placera in Schöns kontrollmatris idéhistoriskt.

KROPPSLIGHET OCH REFLEKTION

Jag har med hjälp av Newmans resonemang argumenterat för att Schöns reflection-in-action rymmer en kontrollmatris som (i den mening jag (ofta(st)) använder beteckningen) innebär att det inre (själen) *styr* det yttre (kroppen). Jag har också redan påpekat att denna kontrollmatris har sina genealogiska anor hos Descartes och Platon. Detta förtjänar dock att utvecklas något innan jag fortsätter analysen av denna matris.

Materialitetens sken - Kroppens underordning

Den amerikanske neo-pragmatisten Rorty kritiserar i Dewey-sk anda "åskådandets filosofi". Han menar att seendet har fått stå modell för den dominerande (i första hand epistemologiska) traditionen i västerlandet (1979). Rorty förlägger uppkomsten av denna tradition till Platon där det "inre ögat" ställs mot kroppens öga. Kroppens öga är hänvisad till skenet (som i den välbekända grottniknelsen) medan de själsliga förmögenheterna kan tränga igenom detta sken och nå sanning (sann kunskap). Denna, den inre visualitetens metaforik har, argumenterar Rorty, givit upphov till ett idiom för hur kunskap vinnas och erkänns som varande kunskap. Och det är lätt att ge Rorty rätt på denna punkt. I västerlandet har den samtidiga åtskillnaden mellan kroppens och själens "vetande" och kroppens underordning under själen transporterats vidare genom seklen i former som förnuft före sinnlighet, vetenskap före känsla. På liknande sätt har de kategorier som vi i vardagligt tal använder för att beskriva mänskliga förehavanden som "tänkande" och "kropp" dikotomiserats och fossiliserats²⁸.

²⁸ Samtidigt skall det poängteras att de böjningsmönster som utgår ifrån Platon och temporärt kan sammanfogas under beteckningar som "platonism" knappast är enhetliga, låtta att

Det står också klart att de platonistiska böjningsmönster som ligger till grund för Descartes som efter att ha fört det radikala tvivlets metod till vägs ände utropar ”cogito ergo sum” som bevis på sin egen existens. Att han tänker kan han inte tvivla på (eftersom även tvivlet på att han tänker innebär ett tänkande)²⁹. Däremot kan han tvivla på kroppens existens. Descartes renodlar (och förändrar delvis) den platonska ordningen genom att själen tilldelas en existenssfär som är skild från kroppens: *res cogitans* och *res extensa*, den tänkande saken och den utsträckta saken. Problemen med denna tudelning och samtidigt reifiering av både kropp och själ är välkända. Men trots att kritiken mot de cartesianska (platonska) böjningsmönstren varit omfattande har de på olika sätt spökat i samhällsvetenskaplig teoribildning (Erlandson, 2006). Inom pedagogiken har behaviorism och kognitivism utifrån olika utgångspunkter trasslat in sig i detta problemfält, och så även Schön. Den kontrollproblematik som Newman detekterat i Schöns resonemang är sålunda inte på något sätt unik. Dock för Schön problemet vidare på ett nytt sätt genom att flytta in tänkandet i själva handlandet.

I avsikt att fortsätta diskussionen av Schöns reflection-in-action flyttar jag nu successivt över från en anglosaxisk kulturtradition in i en kontinental³⁰ genom att kort redogöra för Merleau-Pontys kroppsuppfattning som innebär en radikal uppgörelse med den cartesianska dualismen. Detta innebär att Merleau-Ponty också får stå som representant för en icke-cartesiansk kropp-själ

uppteckna eller okvalificerade. En mängd olika frågor som rymmer olika problem och gäller olika företeelser ryms i dessa beteckningar.

²⁹ Detta är inte en helt vattentät slutsats, ens givet Descartes egna premisser. Det finns till exempel inte någonting om säger att det måste finns ett ”jag” som tänker, eller att det skulle vara samma jag som utbrister ”cogito ergo sum” vid olika tidpunkter (eller att det är samma jag som utbrister ”cogito ergo sum” och som omfattas av satsen).

³⁰ Denna förflyttning innebär också det successiva framskrivandet av nya teoretiska positioner som skulle kunna behandlas betydligt utförligare än vad som motiveras här. Jag begränsar mig emellertid till att behandla de teoretiska formuleringar som behövs för att den inledda diskussionen skall kunna föras vidare.

uppfattning som han är långt ifrån ensam om att omfatta. Förutom Heidegger, som Merleau-Ponty tar sina utgångspunkter ifrån, utgår även den moderna debatt om subjektets status och tillblivelse som under 1980- och 1990- talen pågick som hetast, med deltagare som Deleuze, Butler, Žizek, *i just detta avseende* från en liknande kroppsuppfattning (dock med stora skillnader i övrigt, dels inbördes och dels, och framför allt, i relation till fenomenologin³¹). Detsamma gäller även Foucault, vars projekt, som Deleuze framhåller, påverkats teoretiskt av Merleau-Pontys (Deleuze, 1990). Nedan presenterar jag därför Merleau-Pontys kroppsbegrepp med utgångspunkt i det han vänder sig emot och som Schöns begrepp reflection-in-action tematiskt är en del av.

Kroppen och två olika förklaringars otillräckligheter

Med utgångspunkt i de böjningsmönster som Descartes överlämnat och den demarkationslinje mellan ”det fysiologiska” och ”det psykologiska” som följer i dess spår och som sedan länge sociokulturellt och historiskt-politiskt cementerats i västerlandet genom institutionellt handhavande som skiljer på ”fysionomi” och ”psykologi”, diskuterar Merleau-Ponty kroppens status och konstaterar att de båda hävdvunna modellerna är otillräckliga (Merleau-Ponty, 1997, s 24). Han för inledningsvis några resonemang som fångar in kontentan av hans teorier.

³¹ ”Fenomen” härstammar från det grekiska phainomenon – observerbar, och den fenomenologiska traditionen är med centrala begrepp som ”visar sig” och ”framträder” impregnerad av och strukturerad kring en visualitetens metaforik. Men även om man liksom jag inte omfattar fenomenologin, är det tveklöst så att den uppgörelse med den cartianska kroppen som Merleau-Ponty företar är värd att ta i beaktande som ett förtjänstfullt försök att organisera om förlegade men seglivade uppfattningar om kroppens och tänkandets relation och status.

(i) *Den fysiologiska förklaringsmodellens otillräcklighet.*

Ett föremål definieras av att det existerar *partes extra partes* (Merleau-Ponty, 1997, s 24). Endast yttre relationer mellan föremålets delar eller mellan delarna och andra föremål är tillåtna (och kan användas i förklaringsmodeller). Den fysiologiska förklaringsmodellen rör sig med en begreppsapparat som involverar och förutsätter "orsak" och "verkan". Detta innebär att när en organism skall förklaras måste de referenser som innebär att organismen hänvisar till händelser som involverar den själv i termer av *mening* översättas till ett språk som erbjuder beroendeförhållanden och orsaksförklaringar. Men Merleau-Ponty menar att detta inte är möjligt (Merleau-Ponty, 1997). Den organiska helheten, det nätverk som organismen utgör, är överordnad delarna genom en organisation av icke-mekanistisk art. Merleau-Ponty exemplifierar med hjälp av sjukdomsfall för att stödja sina argument (Merleau-Ponty, 1997).

Ett exempel han använder sig av är hur retningar på huden framstår för en patient med nervskador (Merleau-Ponty, 1997, s 22). Vissa skador gör sig gällande genom att mycket korta retningar hos den sjuke blir tjugo till trettio gånger kraftigare. Retningarna blir mindre distinkta. De framträder långsammare, består längre och blir svåra att lokalisera. "Den otydliga lokaliseringen av påverkan förklaras inte som ett förstört lokaliseringscentrum utan av nivelleringen av retningarna, som inte längre är i stånd att organisera sig i en stabil helhet där var och en får ett entydigt värde och bara överförs till medvetandet genom en bestämd förändring" (Merleau-Ponty, 1997, s 22). Merleau-Ponty konstaterar att retningarna av ett och samma sinne skiljer sig mindre genom det materiella instrument som de använder än genom hur enskilda stimuli spontant organiserar sig. Det är "organisationen" som är avgörande³².

³² Merleau-Ponty fortsätter argumentationen: om man till exempel retar ett visst hudområde med ett hårstrå åtskilliga gånger förändras perceptionerna. Först får man tydliga punktuella perceptioner, men allteftersom retningarna fortsätter blir perceptionen mindre tydlig, mindre

Mot bakgrund av detta säger Merleau-Ponty: "Det innebär att 'sinnesegenskapen', det perciperades rumsliga determinationer och till och med förekomsten eller avsaknaden av en perception inte är verkningar av den faktiska situationen utanför organismen, utan representerar det sätt varpå organismen kommer stimuleringarna till mötes och förhåller sig till dem" (Merleau-Ponty, 1997, s 23). Den "psykofysiska" händelsen handlar därför inte om kausalitet, snarare är hjärnan platsen för "gestaltning" - *mise en forme* (Merleau-Ponty, 1997, s 23).

Den "fysiologiska förklaringsmodellen" räcker inte som förklaring. För att sinnesretningarnas perceptualitet skall bli begriplig krävs ett moment av "helhet", av gestaltning, som överskrider de mekanismer som är godtagbara enligt den fysiologiska förklaringsmodellen.

(ii) *Den psykologiska förklaringsmodellens otillräcklighet.*

Merleau-Ponty konstaterar att "de fysiska retningarna" kräver en gestaltning av stimuli, en kroppsmedvetenhet som besätter kroppen. Men nu skulle man kunna invända, menar Merleau-Ponty, att denna kropps medvetenhet i själva verket är en "föreställning" i betydelsen "psykiskt faktum", ett sista led i en lång kedja av föregående fysiska händelser (Merleau-Ponty, 1997). Det är dock, visar Merleau-Ponty, inte fullt så enkelt.

Han använder sig av exemplet "fantomlem". Han konstaterar att starka känslor som är förknippade med omständigheter som påminner om skadan kan framkalla av förnimmelser av en förlorad lem. Likaså kan det hända att en amputerad lem som känns påträngande direkt efter operationen successivt "uppslukas" av stumpen. Det förekommer även att patienter som är omedvetna om sin förlamade högra hand och räcker ut sin vänstra när man ber om den högra, trots detta talar om sin förlamade hand som en "lång kall orm". Det

distinkt. Utbredningen går från att vara specifik i rumslig mening till att bli mer generell och mindre distinkt. Till slut avtar perceptionen helt (Merleau-Ponty, 1997, s 24).

tyder på att det inte alls rör sig om fysisk känslolöshet utan om ett tillbakavisande av känslan. Men, poängterar Merleau-Ponty, detta innebär inte att man kan förklara fantomlemmen som ett rakt igenom "psykologiskt" fenomen. Skär man av de sensoriska banor som leder till hjärnan, försvinner fantomlemmen nämligen (Merleau-Ponty, 1997, s 25).

Samtidigt vill inte Merleau-Ponty gå med på att man skulle kunna lösa problemet med en "blandteori" som innehåller både psykologiska och fysiologiska moment. Han säger:

Ty för att dessa två olika betingelser tillsammans kan determinera fenomenet, precis som två komponenter kan determinera en resultant, skulle de behöva en och samma stödpunkt eller ett gemensamt område, och vi ser inte vilket område som skulle vara gemensamt för "fysiologiska fakta" som befinner sig i rummet, och för "psykiska fakta" som inte finns någonstans, eller för objektiva processer som nervimpulserna, som tillför kategorin i sig, och cogitationes såsom accepterandet och tillbakavisandet, medvetandet om det förflutna och känslan, som tillhör kategorin för-sig (Merleau-Ponty, 1997, s 26).

Vad som krävs är, menar han, ett *nytt* sätt att knyta samman det "psykologiska" och det "fysiologiska".

Kroppen-i-världen

Ett centralt resonemang när det gäller den position som Merleau-Ponty förfäktar gäller *rörelsen* i varat-till-världen *être au monde* (Merleau-Ponty, 1997). Merleau-Ponty tar ett exempel från experiment som genomförts med insekter. En insekt som får ett ben bortklippt ersätter det saknade benets rörelser. Men denna ersättning sker inte när djuret endast har fått benet fastbundet. Den fastbundna lemmen ersätts inte av den fria lemmen eftersom

”den ström av aktivitet som strävar mot världen fortfarande cirkulerar genom den” (Merleau-Ponty, 1997, s 27).

När man säger att ett djur existerar, att det har en värld, menar man inte att det percipierar denna värld eller att det har ett objektivt medvetande om den. Situationer djuret hamnar i är inte fullt artikulerade eller bestämda. Den konkreta situationen präglas istället av att den *inbjuder* till ett kroppsligt igenkännande. Situationen är ”öppen” och framkallar djurets rörelser ”precis som melodins första toner framkallar ett visst upplösningssätt utan att den självt känner till det, och det är just detta som gör det möjligt för lemmarna att ersätta varandra, att ha samma värde inför uppgiftens faktum” (Merleau-Ponty, 1997, s 27-28). Varat-till-världen förankrar subjektet i en bestämd omvärld. Kanske skulle man kunna säga att ”världen” i detta avseende är att betrakta som situationellt erbjuden beteendepotentialitet.

Som alternativ till den cartesianska dualismen väver Merleau-Ponty ihop den levda kroppen med världen. Existensen är inte det som skall förstås utan den enda rimliga utgångspunkten för förståelse. Tre poänger som Merleau-Ponty gör är framför allt av vikt för diskussionen kring reflection-in-action.

(i) Min kroppsliga existens är fenomenell, inte objektiv. Merleau-Ponty använder sig av ett upplysande exempel. Den som blir stucken av en geting finner bittet omedelbart. Han behöver inte veta någonting om var bittet är placerat i termer av koordinataxlar, det vill säga i någon ”objektiv” mening. Det handlar om att ”föra sin fenomenella³³ hand till ett visst smärtställe på sin fenomenella kropp, och därför att det i den egna kroppens naturliga system finns ett upplevt samband mellan handen som en potens att klia sig med och bittet som en punkt att klia på” (Merleau-Ponty, 1997 s 60).

³³ Översättningen från franskan lyder i den citerade texten ”fenomenal” vilket är en översättningsmiss.

(ii) Subjektet är alltid redan i ett system av bestämda meningsrelationer till världen. I detta system är kroppen bara ett element. Subjektet är situerat tillsammans med artefakter i system³⁴. Ett av Merleau-Pontys egna exempel är då man skall sy: arbetsbänken, saxen, läderstyckena ”framstår som handlingspolar, de definierar en viss situation genom sina förenade värden, en öppen situation som ropar på en viss lösning, på ett bestämt arbete” (Merleau-Ponty, 1997 s 61).

(iii) Kommunikativa meningsrelationer är att förstå som riktade situationella helheter. Merleau-Ponty säger:

När jag ger en vän ett tecken att komma närmare så är min intention inte någon tanke som jag har förberett i min själ, och jag percipierar inte tecknet i min kropp. Jag ger tecken genom världen, jag ger tecken ditåt, där min vän befinner sig, avståndet mellan honom och mig, hans samtycke eller avvisande kan omedelbart avläsas på min gest, det är inte tal om perception följt av en rörelse utan perception och rörelse bildar ett system som ändras som enhet. Om jag till exempel märker att han inte vill lyda mig och att jag i konsekvens härmed ändrar min gest, så är det inte tal om två skilda medvetandeakter, utan jag ser min partners dåliga vilja och min otåliga gest framgår av denna situation utan någon tanke emellan dem (Merleau-Ponty, 1997, s 67).

Det är med andra ord inte en fråga om att det är olika moment som fungerar i en akt, eller i en situation med hjälp av tänkande, eller att tänkande håller ihop olika akter eller olika moment i denna situation av teckenkommunikation. Det är inte fråga om att medvetandegöra skeendet, utan om att *vara* i det³⁵.

Merleau-Ponty visar på ett övertygande sätt på den fysiologiska respektive den psykologiska förklaringsmodellens otillräcklighet när det gällde att ge rimliga beskrivningar av hur ”psyke” och ”kropp” hänger ihop. Den utgångspunkt

³⁴ Liknande positioner intar till exempel Bateson (1987), Wertsch (1995) och Säljö (2002)

³⁵ I Merleau-Pontys speciella vara-till-världen mening (Merleau-Ponty, 1997).

Merleau-Ponty istället föreslår är "existensen". Denna innebär inte bara att psyke och kropp är integrerade, utan en diskvalificering av "psyke" och "kropp" som disparata storheter. Den integration Merleau-Ponty föreslår är en rekonstruktion av de kategorier man använder sig av för att uttrycka sig om sitt organiska system varande i världen. Utifrån detta behöver också Schöns exempel tolkas om.

Reciprocitet som existensfundament

När det gäller den kontrollmatris som identifierats i Schöns argumentation kunde man lägga märke till att Schön skriver fram kommunikationen mellan mamman och babyn som ett skeende som innebär att babyn *är konfunderad* (confused) (Schön, 1987, s 108). Enligt Schön är mammans förändringar i handklappsordning någonting babyn först *inte förstår*. Men efter en stund ger babyn respons "Confused at first, the baby soon responds..." (Schön, 1987, s 108). Responsen lämnas när babyn inte längre är konfunderad, när den har begripit, när den *löst problemet*. Schön tecknar sålunda upp ett händelseförlopp där babyn först får information, sedan behandlar informationen, och därefter låter detta komma till yttre uttryck i form av en "medveten" respons.

Utifrån Merleau-Ponty är situationen med babyn och mamman att betrakta som en riktad situationell helhet där de olika momenten i babyns agerande hör ihop. När mamman ger babyn ett tecken, det vill säga klappar sina händer betar sig babyn receptivt och gör detsamma. Det är inte något babyn behöver förbereda eller tänka ut. Situationen är analog med Merleau-Pontys exempel när han säger: "När jag ger en vän ett tecken att komma närmare så är min intention inte någon tanke som jag har förberett i min själ, och jag perciperar inte tecknet i min kropp". Babyns perception av mammans handklappning är inte sekventiellt uppdelade moment. Merleau-Ponty säger: "Jag ger tecken

genom världen, jag ger tecken ditåt, där min vän befinner sig, avståndet mellan honom och mig, hans samtycke eller avvisande kan omedelbart avläsas på min gest, det är inte tal om perception följt av en rörelse utan perception och rörelse bildar ett system som ändras som enhet.”. Babyn har en ”systemförståelse” av kommunikationen som äger rum.

Det babyn gör är att den svarar på en gest i världen som ett led i en meningsfull relation som babyn *redan är i tillsammans med mamman*. Att babyn svarar betyder inte att det plötsligt uppkommit en situation som babyn upplever som meningsfull men problematisk och därför, efter att noga ha övervägt olika svarsalternativ och efter att ha löst problemet, svarar. Babyns respons är en respons i världen som den befinner sig i. Responsen på mammans gester är en fortsättning på en pågående, vidareförd, utvecklad relation som rymmer mammans gester liksom babyns egna. Babyns handklappning är därför inte resultatet av intellektuella överväganden, av ett tänkande. Barnet reagerar som organism som interagerar i världen genom att svara på världens inbjudan. I det här fallet inbjuds barnet till att delta i en aktivitet med sin mor. Det har ingenting med tänkande i betydelsen ”intellektuell” aktivitet (till exempel att subsumera under en kategori) att göra. *Mamman ingår i vad det är att existera för babyn*. Barnets *reciprocitet* är ett kroppsligt existensfundament.

Schön gör en poäng av att barnet är förvirrat. Det finns ett temporalt gap mellan moderns växling i handklappshastighet och barnets svar. Schön tog detta som intäkt på att babyn betraktade moderns göranden, tänkte kring situationen och därefter klappade själv. Men det temporala gapet som Schön tar som intäkt för babys ”tankemässiga” tvekan, kan utifrån Merleau-Ponty istället betraktas som en temporal utsträckning som babyn som fenomenell kropp behöver för att respondera på mammans kommunikativa handlingar.

I samband med detta skulle man kunna hävda att Schön faller offer för Ockhams rakkniv (Occams razor) som (enkelt uttryckt) säger att man inte skall

göra fler antaganden än vad som behövs³⁶. Om en företeelse kan förklaras på ett flertal olika sätt är den enklaste³⁷ därför att föredra. Den schönska förklaringen med reflection-in-action *lägger till* en inre intellektuell medvetenaktivitet som inte är nödvändig för att förklara den kommunikativa situationen. Schöns förklaring är därför inte att föredra.

Reflektion som omväg

I *The Reflective Practitioner* beskriver Schön under rubriken "The underlying process of reflection-in-action" (s 102-104) hur Quist, arkitektvirtuosen, med hjälp av sin "reflection-in-action" lyckas lösa de problem som Petra inte lyckas med. Schöns poäng är att det är någonting som Quist gör som Petra inte gör. Och detta är det svårt att ha invändningar emot. Det är och borde rimligen vara skillnad i sätt att handha arkitektoniska problem mellan den erfarne arkitekten och den oerfarne arkitekten³⁸. Problemet står att finna i Schöns förklaring till skeendet. Han säger:

He zeroes in immediately on fundamental schemes and decisions which quickly acquire the status of commitments. He compress and perhaps masks the process by which designers learn from iterations of moves which led them to reappreciate, reinvent, and redraw. But this may be because he has developed a very good understanding of and feeling for what he calls "the problem of this problem". If he can zero in so quickly on a choice of initial geometry which he knows how to make work with the screwy slope, it is perhaps because he has seen and tried many approaches to situations like this one. Like a chess master who develops a feeling for constraints and potentials of certain configuration of pieces on the board, Quist seems to have developed

³⁶ plurality should not be assumed without necessity

³⁷ den som innehåller minst antal (entitet)antaganden

³⁸ Det är bland annat detta skillnaden i "erfarenhet" består i.

a feeling for the kind of conversation which this design situation sets in motion. /.../ From this source, perhaps, comes the confidence, the directness, and the simplicity of his demonstration. But Quist reflects very little on his own reflection-in-action, and it would be easy for a student or observer to miss the fundamental structure of inquiry which underlies his virtuoso performance (Schön, 1983, s 104).

I citatets första tre-fjärdedelar resonerar Schön kring Quists göranden i termer av att Quist utvecklat en god *förståelse*, en god *känsla*. Quist såsom artikektonisk virtuos liknas också vid en schackmästare. Schön fortsätter: "But Quist reflects very little on his own reflection-in-action, and it would be easy for a student or observer to miss the fundamental structure of inquire which underlies his virtuoso performance (Schön, 1983 , s 104). Quist's virtuositet kommer ur "a structure of inquire", en grundläggande struktur av reflektion ("reflection-in-action) som *ligger under* de handlingar och den kommunikation en betraktare kan observera. Denna förklaring är värd att granska närmare.

Merleau-Ponty för i samband med ett sjukdomsfall en upplysande diskussion om vad som kan kallas reciprocitet och kategorisk subsumering.

Tänkandet äventyras hos Schneider [den sjuke] inte därför att han inte kan se konkreta data som exemplar av ett enda edios eller subsumera dem under en kategori, utan därför att han tvärtom bara kan förbinda dem genom en uttrycklig subsumtion. Man observerar till exempel att den sjuke inte förstår så enkla analogier som: 'Pälsen är för katten vad fjäderdräkten är för fågeln' eller 'ljuset är för lampan vad värmen är för ugnen' eller 'ögat är för ljuset och färgen vad örat är för ljuden'. På samma sätt förstår han inte den metaforiska betydelsen av vanliga ord som 'stolsben' eller 'spikhuvud' trots att han känner till den del av föremålet som betecknar dessa ord. Det händer att normala personer med samma bildningsnivå inte heller kan förklara analogin, men det är av motsatta skäl. För den normala personen är det enklare att förstå analogin än att förklara den, den sjuke däremot kan bara förstå den när han förtydligat den genom begreppslig analys (Merleau-Ponty, 1997, s 87-88).

Den omedelbara förståelsen föregår i detta fall förklaringen. Primärt är inte att tänka, utan att vara i världen som reciprokt subjekt. Det normala är att vi förstår dessa analogier *omedelbart* och *oförmedlat*. En intellektuell operation behövs endast som stöd när man av någon anledning inte förstår dem liksom Schneider i exemplet³⁹.

Merleau-Ponty fortsätter:

Om vi beskrev analogin som apperception av två givna uttryck under samordnade begrepp, skulle vi normalförklara en process som är patologisk och bildar den omväg som den sjuke måste ta för att ersätta den normala förståelsen av analogin. /.../ Det levande tänkandet består således inte i att subsumera under en kategori. Kategorin påbjuder de termer den förenar en betydelse som ligger utanför dem. /.../ I det normala tänkandet uppfattas ögat och örat genast enligt deras funktionsanalogi (Merleau-Ponty, 1997, s 88).

Skulle man nu använda denna Merleau-Pontyska argumentation som bakgrund till de Schönska diskussionerna om reflection-in-action, skulle man kunna hävda att även i detta fall tycks reflection-in-action dubiös (alltså helt oavsett den tidigare anförda kritiken). Det som utmärker Quist som – för att använda Merleau-Pontys vokabulär – ”normal” arkitekt (som arkitekt inom ramen för arkitektpraktiken) är att han inte ”i normala fall” behöver reflektera över sina göranden. Han har genom tidigare kännedom om de artefakter och de regelsystem han befinner sig i en omedelbar relation till de uppgifter han står inför. Reflekterar i betydelsen ”tänker” (som problemlösning i vid mening) över de uppgifter han har att lösa gör han endast när hans arkitektkunnande sätts på prov genom att han ställs inför något han vanligen inte står inför, när han är tvungen att återinrama situationen (Schön, 1983).

³⁹ Analog till det här exemplet visar Martin i en avhandling hur patienter successivt lär sig att begreppsliggöra sin kropp och förändra sina rörelsemönster genom interaktion med en sjukgymnast. Men behov av detta begripliggörande uppstår när kroppen inte längre fungerar ”normalt” (Martin, 2004).

Detta innebär att man med fog kan argumentera för att Petra är den som "tänker" när hon arbetar med arkitektoniska uppgifter. Petra är inte "hemma" i den arkitektoniska praktiken. Hon behöver ta omvägen över tänkande. Liksom i fallet med Schneider blir explicita förklaringar ett tillägg, ett stöd för henne, som hon tar i anspråk som resurs därför att hon ännu inte är (fungerar som) "normal" arkitekt inom ramen för den (eller de) specifika arkitektpraktiken (-praktikerna). Man kan i samband härmed också hävda att även om det vore så att "reflection-in-action" var ett fungerande begrepp (vilket det nu inte är) så skulle det inte vara Quists aktiviteter som i första hand skulle kunna beskrivas med hjälp av det, *utan Petras*.

Denna argumentation som alltså låter sig föras när det gäller arkitekter blir desto tydligare när det gäller lärare. Anledningen står att finna i det temporalitetsproblem van Manen tecknar upp och som jag redan i korthet kommenterat (van Manen, 1995). Van Manen hävdade att givet den komplexitetsnivå en klassrumssituation har (och/eller kan ha) är det inte rimligt att påstå att reflektion och handling kan ske *samtidigt*. En "ordinär" klassrumssituation förutsätter lärarens närvaro, snabbhet och smidighet i relation till en mängd olika och samtidiga krav. Behärskning av situationen kräver inte reflektion, utan att lärarpraktiken behärskas, det vill säga att språket, gesterna, artefakterna och de olika problemlösningstrategierna fungerar *kroppsligen*. På samma sätt som Schneider behöver ta en omväg och subsumera under en kategori för att förstå en analogi som den (i detta sammanhang) icke-sjuka "greppar" omedelbart behöver en oerfaren praktiker ta en omväg över tänkande för att behärska en situation, som en erfaren praktiker, en erfaren lärare, "greppar" omedelbart.

Merleau-Ponty organiserar om relationen mellan "kropp" och "själ". Kategorierna förändras och kompliceras i jämförelse med cartesianismen. Den psykofysiska organismen som organiserad helhet överskrider de olika delarna. "Tänkandet" är en av organismens funktioner men inte den enda, inte heller

den överordnade. Merleau-Ponty avintellektualiserar organismen. Utifrån detta framstår Schöns begrepp reflection-in-action som problematiskt. I nästa kapitel är avsikten att utveckla diskussionen kring reflektion och kroppens status. För detta ändamål utnyttjar jag resonemang av Foucault (1977; 1991).

REFLECTION-IN-ACTION SOM DISCIPLINÄR TEKNIK

Foucault var en av de mest uppmärksammade författarna under den poststrukturalistiska eran. Han formulerade inflytelsekritik mot vad Taylor benämner "the classical epistemology" (1991) i texter som var omfattande i både historiskt och teoretiskt avseende. Hans texter spänner från tidiga strukturalistiska teser till sena texter om "subjektivation", som pekar bortom postmodernismen⁴⁰. Mer bakgrund av grundläggande drag i det som är känt som Foucaults diskursiva vändning⁴¹, skall jag utnyttja hans teorier kring kroppen som en arena för disciplinär makt. Dessa teorier återfinns bland annat (och kanske främst) i *Övervakning och straff* (1998). I en "upplysande" passage exemplifierar Rabinow Foucaults (diskursiva) vändning.

Michel Foucault and Noam Chomsky appeared, some years ago, on a Dutch television program for a debate on the topic "Human Nature: Justice versus Power". /.../ Starting from his own research, Chomsky asked: How is it that on basis of a partial and fragmentary set of experiences, individuals in every culture are not only to learn their own language, but to use it in a creative way?

⁴⁰ En successiv förändring som Deleuze elaborerar originellt i *Foucault* (1990).

⁴¹ Det finns idag ett flertal diskurser om diskurser. Fairclough (1989, 1995,) har till exempel de senaste åren fått stor spridning i den pedagogiska världen. Andra tillämpningar av diskurs är till exempel Laclau & Mouffe (1985) som arbetar utifrån postmoderna och neo-marxistiska positioner. En användbar inledande (och preliminär) beskrivning av Foucaults bruk av "diskurs" har Weedons formulerat. Han skriver att Foucaults diskurs är att betrakta som "ways of constituting knowledge, together with the social practices, forms of subjectivity and power relations which inhere in such knowledges and relations between them. Discourse are more than ways of thinking and producing meaning. They constitute the 'nature' of the body, unconscious and conscious mind and emotional life of the subjects they seek to govern (Weedon, 1987, p 108). Denna beskrivning är dock inte att betrakta som en definition utan som en första och högst preliminär inringning av ett central begrepp i Foucaults projekt och en ungefärlig inringning av vad Foucault skriver om.

For Chomsky, there was only one possible answer: there must be a bio-physical structure underlying the mind which enables us, both as individuals and as a species, to deduce from the multiplicity of individual experiences a unified language. /.../ Michel Foucault rejects Chomsky's view of both human nature and science. In methodological typical fashion, Foucault avoids the abstract question: Does human nature exist?, and asks instead: How has the concept of human nature functioned in our society? (Rabinow, 1991, s 3-4).

Frånsett studier av kroppen som säte för "fysiologiska processer" och studier rörande de "biologiska händelserna" inom samhällsvetenskapernas historia, behöver också *kroppens politik* studeras, hävdar Foucault (1998). Denna infallsvinkel innebär en scenväxling från de perspektiv som jag tidigare i denna text anlagt på Schöns teoribildning, både utifrån Newman och Wittgenstein men också utifrån Merleau-Ponty. Medan reflektionsproblematiken i dessa fall främst kom att handla om relation reflektion-kropp som ett epistemologiskt/ontologiskt problem fokuseras här istället kroppen som socialitet och politik. Foucault säger:

[K]roppen är [också] inlemmad i ett politiskt kraftfält; maktförhållanden äger ett direkt grepp om den; de omger den, etiketterar den, dresserar den, plågar den, tvingar den att arbeta, att delta i ceremonier, att avge vissa tecken. /.../ Kroppen blir inte någon användbar kraft förrän när den är på en gång produktiv och beroende. Detta underkuvande sker inte enbart antingen genom våld eller ideologi. Den kan mycket väl vara direkt, fysisk, spela ut krafterna mot varandra, inriktas på rent materiella förhållanden utan att därför innebära något våld. Det kan vara ett noga uträknat och tekniskt genomtänkt, det kan vara subtilt och varken begagna vapen eller terror, och ändå förbli fysiskt (Foucault, 1998, s 35-36).

Detta kondenserar några av de centrala teman som diskuteras i *Övervakning och straff* (Foucault, 1998).

Disciplinen och den fogliga kroppen

I *Övervakning och straff* (1998) tar Foucault sin utgångspunkt i de medeltida kroppsliga straffsystemen och visar på den disciplinära maktens framväxt (Foucault, 1998). Inledningsvis konstaterar han att straffskalan, före den franska revolutionen, till stor del utgjordes av fysiska straff. Den förordning som följdes föreskrev följande staffhierarki: ”Döden, pinligt förhör med förbehåll för bevis, galärerna för en viss tid, spöstraff, offentlig avbön, förvisning” (Foucault, 1998, s 42). Man kan tycka att detta är tämligen barbariskt men, argumenterar Foucault, icke desto mindre var tortyren, som de fysiska straffen på olika sätt innebar liksom den kvalfullhet som var deras effekt, en teknik.

Under 1600-talet upptäcktes (uppfanns) ”människan” i brottslingen (Foucault, 1998, s 88)⁴². ”Människa” blev en socialt verksam kategori. Samtidigt upptäcktes också kroppen som ett objekt för maktutövning (Foucault, 1998, s 160). Disciplinen som politisk teknologi uppfanns. ”Den stora boken om människan som maskin” skrev på två områden menar Foucault, det anatomisk-metafysiska och det teknisk-politiska. Den första påbörjades av Descartes och tecknades vidare av läkare och filosofer. Den andra utgjordes av samlingar av sjukhusförordningar, militära reglementen, skolstadgar och praktiska metoder för kontroll och korrigerande av kroppens rörelser.

Det rörde sig om två vitt skilda områden, eftersom det i det enda fallet gällde att kuva och utnyttja kroppen, i det andra att studera och förklara hur den fungerade: en nyttig kropp och en begriplig kropp. /.../; i centrum står begreppet foglighet som utgör länken mellan den analyserbara kroppen och den kropp som kan manipuleras. En foglig kropp är en kropp som kan underkuvas, begagnas, förvandlas och fulländas (Foucault, 1998, s 160).

⁴² En ”människa” som våra tider straffsätser i form av fängelse inriktar sig mot.

Det nya sättet att hantera kroppen var nya sätt att *foga* och samtidigt göra den *nyttig*; att göra den förutsägbar, behandlingsbar, kontrollerbar för medicin och filosofi och kringgärda den med täta reglementen av förbud och tillåtelser. Kroppen gjordes därmed användbar för militära och politiska ändamål. Detta nya sätt att hantera kroppen som ekonomiskt och socialt objekt är synligt i nya "foglighetsscheman" (Foucault, 1998, s 160).

De nya teknikerna för kontroll behandlade inte kroppen som en klump utan i detalj. Det gällde att skapa ett grepp om dess mekanik, "rörelser, gester, attityder, snabbhet: det är en makt över den verksamma kroppen som räknar med oändligt små storheter" (Foucault, s 1998, s 161). Det som kontrollerades var inte kroppens delar utan dess inre organisation, dess effektivitet. Man kan tala om "rörelsernas ekonomi" (Foucault, 1998, s 161). Tvånget som kontrollen innebar var ett mildt med oavbrutet tvång. Den innebar en ständig övervakning. Dessa tvångs- och övervakningsmetoder inriktade sig på verksamheten, på att få den att ske på vissa bestämda sätt, enligt vissa scheman (med viss ekonomi) snarare än på resultatet. Dessa metoder möjliggjorde en minutiös kontroll av kroppens verksamheter och utgör vad man kan kalla "disciplin".

Som exempel på en speciell disciplinär teknik där makt, utbildning och kunskap sammanfaller tar Foucault examenssystemet. En viss form av maktutövning binds där till en viss form att "utbilda till vetande" med vissa karaktäristika (Foucault, 1998 s 216):

(i) Den underkastade synliggörs, makten döljs. Till skillnad från den traditionella makten, som visar upp sig och hämtar kraft i detta, medan de som utsätts för makten är osynliga, är förhållandet det omvända när det gäller examen. Den disciplinära makten är i det närmaste osynlig, däremot görs de som utsätts för den, de som underkastar sig, synliga (Foucault, 1998, s 219).

(ii) Den underkastade blir administrerbar som text. Han placeras inom ett specifikt övervakningsområde. Examen ger individen en bestämd plats i "ett nät av skrivna handlingar; genom den hamnar de i en mängd dokument som infångar och låser fast dem" (Foucault, 1998, s 221). De examinerade kan förflyttas, kategoriseras, jämföras med andra och mot en norm. De blir kontrollerade, dokumenterade och hanterbara som *diskursiva* element. De blir tillgängliga för makten.

(iii) Den underkastade blir ett individuellt "fall". Individen blir de mätbara, beskrivbara värden som kan tillskrivas henne och som gör henne tillgänglig för bedömning.

Examineringen fastslår på en gång rituellt och 'vetenskapligt' de individuella skillnaderna, den når fast var och ens vid hans egen särart (i motsats till ceremonin där status, börd, privilegier, ämbete framträder omstrålade av sina känneteckens hela glans); därmed vittnar den om ett nytt sätt att utöva makt, där var och en får sin egen individualitet som stadga och där han genom stadgorna är förbundna med de drag, de mått, de avvikelser, de betyg som karakteriserar honom och i alla händelser gör honom till ett "fall" (Foucault, 1998, s 225).

Den moderna manifestationen av disciplinära och individualitetskonstruerande tekniker var menar Foucault utvecklade i fängelset. Fängelset är det arkitektoniska och institutionella materialiseringen av makten att disciplinera, kontrollera och skapa kunskap i det moderna samhället. Men på samma sätt som fängelset "ärvt" drag från klostren och de tidiga jesuitskolorna, har de disciplinerings-tekniker som förfinats inom fängelset distribuerats ut till andra institutioner i samhället. Man kan tala om uppkomsten av fängelsearkipelagen (Foucault, 1998, s 341-347).

Normaliseringsdomarna är alltså närvarande. Vi befinner oss i läraren-domarens, läkaren-domarens, uppfostraren-domarens, "socialarbetaren"-domarens samhälle; alla dessa låter det universellt normativa råda; och var och

en av dem, på den punkt han befinner sig, låter kroppen, rörelserna, beteendet, uppförandet, färdigheterna och prestationerna lyda under normerna (Foucault, 1998, s 354).

Samhället uppvisar här likheter med den arkitektoniska fulländningen av den disciplinära metoden som Foucault finner i Benthams vision *Panopticon*. Konstruktionen innebär kortfattat en rund byggnad där celler konstruerats i tårtritsform med öppningar riktade dels in mot mitten och dels utåt. I mitten befinner sig ett torn från vilket en vakthavare bakom persienner kan betrakta var och en av fångarna och deras minsta rörelse utan att själv bli betraktad. Panopticon innebär sålunda möjlighet till fullständig och minutiös övervakning. Allt kan registreras. Detta är av vikt. Övervakningen är en ständigt närvarande möjlighet, fången övervakar därför sig själv och producerar sig själv genom denna övervakning.

Radikaliteten i Foucaults panoptiska logik består sålunda i att subjektet använder tillgängliga resurser och därför - genom att vara presenterad för kraftfulla institutionella verktyg - kommer subjektets individualitet (som självproduktion genom interaktion) att vara en konsekvens av (ofrivilligt eller frivilligt) deltagande i institutionella aktiviteter. Individualitet blir en kroppsligt buren diskursiv väv⁴³. Med utgångspunkt i detta perspektiv behöver Schöns förslag om den reflektiva praktikern ramas in annorlunda.

Reflektiv makt och förnuftets ljus

I *The Reflective Practitioner* beskriver Schön hur Quist, arkitektläraren klarar av att lösa problem mästerligt tack vare sin reflection-in-action.

⁴³ Utifrån andra utgångspunkter för Hacking liknande resonemang (1986).

Like a chess master who develops a feeling for constraints and potentials of certain configuration of pieces on the board, Quist seems to have developed a feeling for the kind of conversation which this design situation sets in motion. He does not need to play out all of trees of moves which might follow from his initial reframing of the problem. It is this which permits him so confidently at the outset to describe the site as screwy and to dismiss it as a starting point for design coherence. From this source, perhaps, comes the confidence, the directness, and the simplicity of his demonstration. But Quist reflects very little on his own reflection-in-action, and it would be easy for a student or observer to miss the fundamental structure of inquire which underlies his virtuoso performance (Schön, 1983, s 104)⁴⁴.

Enligt Schöns tolkning har Quists beteende i arkitektstudion sin grund i tänkande-i-handling, något som blir tydligt genom analogin mellan Quist och en schackmästare. De problem Quist har för handen är intellektuella dilemman som löses genom "inquiry". Quists "känsla för" arkitektpraktiken är resultatet av hans reflection-in-action, med andra ord, av tänkande. Detta understryks i den sista meningen "the fundamental structure of inquire which underlies his [Quist's] virtuoso performance".

Schöns beskrivning av situationen är dock inte fullt acceptabel utifrån Foucault (1991). Sociala, politiska och kulturella företeelser reduceras till "tänkande". Utifrån Foucault skulle man i stället säga att produktionen av kunniga studenter och på samma gång av effektiva lärare är mekanismer i tekniker som utvecklats och förfinats över århundraden i västerlandet och som syftar till att göra kroppar mer kompetenta och samtidigt mer följsamma.

Disciplinen ökar kroppens krafter (dess nytta, från ekonomisk synpunkt) samtidigt som den minskar dem (från politisk synpunkt, genom att tvinga dem att lyda). /.../ Om den ekonomiska exploateringen skiljer arbetskraften från arbetsprodukten, kan man säga att disciplinens bojar i själva kroppen upprättar

⁴⁴ Detta har tidigare konstaterats vara en omväg för Quist då fokus låg på den epistemologiska/ontologiska hållbarheten i Schöns resonemang.

ett tvingande band mellan ökad förmåga och ökad underkastelse (Foucault, 1998, s 162-163).

Inom ramen för det diskursiva ramverk som arkitektstudion utgör har Quists kroppsliga krafter ökats till en högre grad av effektivitet än Petras, vilket innebär att Quist är mer en produkt av arkitektstudios institutionella (disciplinära) mekanismer än Petra. Han är mer foglig och därför mer effektiv. Anlägger man Foucaults perspektiv (1998) kan man argumentera för att Schöns tolkning av Quists arkitektbeteende tematiskt är hämtat ur upplysningsfilosofin och ett Platonistiskt/Cartesianskt böjningsmönster, inte bara därför att han involverar en kontrollmatris som innebär att förnuftet styr kroppen, utan också på grund av den tilltro han hyser till förnuftet. Förnuftet är överordnat kroppen och det är i förnuftet skillnaden mellan Quist och Petra finns. Att vara mer effektiv i en arkitektpraktik är en (positiv) konsekvens av reflektion. Det är därför också passande att Schön använder termen ”reflektion” för att beskriva Quists aktiviteter, dels med tanke på den upplysningsfilosofiska metafysiken och dels med tanke på att *reflektion* är en ljusmetafor (en analogi som är hämtad från optiken) som därmed vidareför visualitetens epistemologi (Rorty, 1979). Den reflection-in-action som “underlines his [Quist’s] virtuoso performance” i Schöns resonemang (Schön, 1983, s 104) är ett förnuftets granskande ljus som penetrerar kroppens innersta skrymslen.

Dock har Foucault i sina resonemang kring panoptikon skapat en omvänd motmetafor kring makt och synlighet som utmanar den traditionella (platoniska och cartesianska) världsbilden såväl som den upplysningsfilosofiska traditionens idiom. Den historiska resan från de medeltida fängelsehålornas mörker och folkmyller till den upplysta ensamheten i det moderna fängelset är en resa från relativ autonomi till institutionell ”själv-produktion”: från “the everyday individuality of everybody – [...] below the threshold of description” (Foucault, 1991, s 191) till “the pinning down of each individual in his own

particularity” (Foucault, 1991, s 192); från frihetens skuggor till synlighetens bojar.

Foucaults tes om den diskursiva kroppen kan sägas vara att kroppen som utsätts för disciplinär makt använder diskursiva verktyg för att utöva makt över sig själv och omkonstituera sig som objekt, tillgängligt för maktutövning, i linje med de mekanismer den disciplinära makt som utövas mot henne uppvisar. Ur detta perspektiv konstituerar sig Quist sålunda som ett objekt tillgängligt för maktutövning i och med att han producerar kunskap inom arkitektpraktikens diskursiva ramar genom att använda sig av denna praktiks disciplinära (makt-kunskaps) mekanismer, samtidigt som han konstituerar sig som ett subjekt som utövar makt genom att använda samma praktiks disciplinära, makt-kunskaps producerande mekanismer i interaktion med Petra.

Disciplinering av transparanta kroppar

Analogt till exemplet med Quist kan länken mellan ökningen av kroppens krafter i ekonomisk nytta och den samtidiga minskningen av dessa i termer av politisk kraft, anföras även för lärare. Följer man Foucaults logik så innebär ”utvecklingen” till och forandet av en lärare till att bli mer kompetent, till att bli mer ”professionell” också en ökning i disciplinering. Samtidigt som lärarens kropp blir mer ”hemma” i den institutionella undervisningsmiljön, blir den också mer disciplinerad av den.

En av van Manens centrala teser i artikeln “On the Epistemology of Reflective Practice” (van Manen, 1995) är som redovisats att den erfarne läraren (the experienced teacher) reflekterar i lägre grad än nybörjaren gör (the novice teacher) i klassrumssituationen. Utifrån Merleau-Ponty lade jag fram en liknande tes där jag menade att detta kunde betraktas som att den erfarne

läraren kroppsligen erfor situationen. Men, utifrån Foucault är dessa beskrivningar som diskuterar epistemologi (och ontologi) som icke-politiska (och icke-diskursiva) företeelser, och som därför placerar dessa beskrivningar i en position som är fullt jämförbar med den Chomsky anförde i det holländska teveprogrammet "Human Nature: Justice versus Power" (Rabinow, 1991) knappast adekvata. Skillnaden mellan den erfarna lärarens kroppsliga erfarande av en undervisningssituation och den oerfarnes är en skillnad av graden av disciplinens verkan i kroppen.

Följer man Foucaults argumentation är lärarkroppens skicklighet en skicklighet som länkar kroppen till disciplineringsmekanismer men samtidigt också till kapitalackumulation. Foucault poängterar att disciplinen ökar kroppens krafter i termer av ekonomisk nytta samtidigt som den minskar dem i termer av politisk genom att tvinga dem att lyda, och skriver:

"Surveillance thus becomes a decisive economic operator both as an internal part of the production machinery and as a specific mechanism in the disciplinary power. 'The work of directing, superintending and adjusting becomes one of the functions of capital, from the movement that the labor under the control of capital, becomes cooperative' (Marx, Kapitalet, vol. I, s 313 i Foucault, 1977, s 175).

Den "effektive" läraren, som med hjälp av (Schöns) reflektion (reflection-in-action) utvecklar sina "förmågor" (i till exempel att instruera elever att utveckla sina förmågor) är en funktion av produktionen av institutionaliserade kapitalaccumulerade kroppar. Följaktligen är det "neutrala" diskursblinda perspektiv som tidigare anförts problematiskt utifrån Foucault. Läraren som (i Schöns mening(ar)) reflekterar över sig själv tolkar sig själv som ett objekt för kontroll i samstämmighet med den upplysningsfilosofiska traditionen tolkar därmed sin kropp som ett transparent och intellektuellt manövrerbart objekt som skall göras mer kunnigt, mer till en "reflective practitioner" det vill säga mer effektiv och därför mer lönsam (i ekonomiska termer) och på samma gång

mer underdånig (i politiska termer). Reflection-in-action är ett disciplinärt redskap och tillika en politisk teknik som gör kroppen tillgänglig för makt genom att kroppens krafter sätts i arbete.

Disciplinär makt och lärarpraktik

I *The Reflective Practitioner* argumenterar Schön för vikten av att inte beskriva arkitekters, psykoterapeuters och i uppföljaren *Educating the Reflective Practitioner* lärares praktik som att de präglas av minde grad av effektivitet än till exempel juristers praktik. Arkitekter, terapeuter och lärare använder sig av en annan rationalitet, än den ”teknisk-rationella” menar han. Schöns projekt (helt bortsett från diskussionerna om han har rätt eller fel i epistemologisk (eller ontologisk) mening) har varit ytterst framgångsrikt betraktat som diskursiv företeelse. Genom att etablera begreppet reflektion och i synnerhet i formen reflection-in-action som ett verktyg för att beskriva och studera lärares ”förmåga” liksom deras praktik har Schöns reflektionsbegrepp bidragit till att göra lärarpraktiken hanterbar inom ramen för de akademiska diskurserna. Från de praktiserande lärarnas perspektiv är det dock inte självklart att det varit helt igenom att föredra att inlemmas i den akademiska världens beskrivningskategorier.

Introducerandet av Schöns reflektion som ett verktyg för lärare att bedöma sig själva och sin egen praktik kan tvärtom betraktas som en parallell till den individualitetens historiska utveckling som Foucault tecknar upp. På motsvarande sätt som individualiteten har förändrats från att karaktäriseras av relativ autonomi och som “the everyday individuality of everybody – [...] below the threshold of description” (Foucault, 1977, s 191) till institutionell “self-production” som “the individuality that is pinning down of each individual in his own particularity” (Foucault, 1977, s 192) har reflektion i

Schöns tappning och den medföljande akademiska professionsdiskussionen inneburit en förändring av lärarpraktik från att ha varit en arbetande lärares angelägenheter kring sina egna sysslor till att bli ett forskningsfält som definieras av akademiska diskurser.

Viljan att legitimera och beskriva praktikers vardagliga göranden i vetenskapliga termer är sålunda inte (inte endast och inte i första hand) att betrakta som grundade i praktikers vardagliga verksamhet, utan som en diskursiv funktion av universitetens textbaserade institutionella universitetspraktiker. Analogt med resonemangen kring Merleau-Ponty (1997) och min tidigare argumentation där jag hävdade att Schöns reflektionsbegrepp innebär att aktiviteter som tillhör den reciproka kroppen tillskrivs ett "tänkande", har konstruerandet av en epistemologi som utgått från reflection-in-action inneburit att praktikers vardagliga göranden kommit att bli hanterbara som text och fixerats i "a network of writings" (Foucault, 1977, s 189). Den situerade praktiken har därmed blivit ett "fall" och blivit möjlig att jämföra med andra och med en norm. Universitetet är ur detta perspektiv att betrakta som en del i en gulagarkipelag av normaliserande examinerande institutioner som invaderar sociala praktiker som historiskt, åtminstone före 1900, var under "the threshold of description" (Foucault, 1977). Lärare som återanvänder ljusmetaforen från upplysningsfilosofin (med en Platonistisk genealogi) och tolkar sina egna situerade handlingar i termer av reflektion gör sig själva tillgängliga för den pedagogiska vetenskapens makt-vetande axel. Detta innebär möjligen att läraren blir mer effektiv (och därför mer lönsam i ekonomiska termer) men också att hon förlorar inflytande (i politiska termer).

Samtidigt innebär inte detta nödvändigtvis att läraren skulle vara mera "fri" att göra som hon vill utanför de akademiska diskursernas rāmärken utan kanske endast att den disciplinära makten skulle ha en annan form. I ett exempel taget från teckningskolan i Les Gobelins visar Foucault (1998, s 185) på den successiva framväxten av disciplinen som en speciell politisk teknik, där

”eleven” successivt framträdde i stället för ”lärjungen”. Parallellt växte ”läraren” fram som institutionsspecifik form istället för ”mästaren” tillsammans med den successiva tillblivelsen av dagens skola som lånade drag från militärexercis och klosterväsende. Lärarpraktiken är en praktik i den disciplinära maktens tjänst.

På samma sätt som Petra successivt tillägnar sig ett kunnande (som innebär språk, artefakthandhavande och en kroppens tillvänjning) som Quist i sin roll som lärare och interaktionspartner till Petra är den som i hög utsträckning effektuerar är Quist, som tidigare påpekats, genom att vara mer kunnig också mer formerad av makt än Petra är. *Övervakning och straff* (1998) bildar därför en skarp kontrast till Schöns texter genom att teckna upp en skarp relief till tänkandets betydelse så som Schön målar upp det i *The Reflective Practitioner* och *Educating the Reflective Practitioner* och kraftigt kringkärat det enskilda subjektets möjligheter att genom ”tänkande” påverka sin egen disciplinering till institutionellt kunnande.

BORTOM KONTROLLMATRISEN

Inledningsvis tog jag min utgångspunkt i reflektionsdebatten inom pedagogiken i den engelskspråkiga världen. Jag pekade på det stora antalet artiklar som denna debatt har genererat (10036 stycken vid sökning i ERIC 031203). Jag konstaterade vidare att reflektionsdebattens divergens är betydande. De sätt termen reflektion används på och de olika skolbildningar och resonemangslinjer som vidareförs är skiftande. "Reflektionsdebatten" bör därför betraktas som en abstraktion som har det gemensamt att den behandlar just "reflektion" i relation till pedagogisk praktik, men inte nödvändigtvis något annat. Reflektion har blivit ett pedagogiskt forskningsfält.

Jag hävdade dock att man kan se en viss förskjutning i detta forskningsfält över åren. Från tidiga texter som behandlar reflektion som en speciell typ av tänkande som är kopplat till handling (Handal & Lauvås 1987; Boud, m.fl, 1985) över till texter som behandlar reflektion som en nyckelkomponent i praktikers epistemologi (Schön, 1983, 1987; Zeichner & Liston, 1996; van Manen, 1995,) till att också bestå av texter som poängterar skilda post-moderna positioner (Bleakely, 2000; Cavallo Johnsson, 2002). Jag konstaterade dock att de odiskutabelt mest betydelsefulla bidragen inom forskningsfältet reflektion har varit Schöns texter *The Reflective Practitioner* och uppföljaren *Educating the Reflective Practitioner*. I samband med detta begränsade jag textens syfte till att utsätta Schöns teori för en kritisk granskning och att bidra till att betrakta den problematik som Schön behandlar på ett alternativt sätt. Därefter använde jag mig dels av Merleau-Ponty och dels av Foucault för att kritisera och utveckla förutsättningarna för reflektion. Utifrån Merleau-Pontys kroppsbegrepp argumenterade jag för att Schön gjorde sig skyldig till interiorisering och intellektualisering av mänskligt handlande. Utifrån Foucault gick jag sedan vidare och argumenterade för att frågor rörande kroppslighet inte endast (och inte i första hand) är en fråga om kroppens "natur", utan också

om hur kroppen kommit till användning i politisk-historiska och sociokulturella sammanhang.

Vad hände?

Var går då Schön fel? Det grundläggande misstag Schön begår är att han återanvänder en cartesiansk kontrollmatris när han försöker beskriva praktikers successiva formande (lärande och/eller disciplinering beroende på perspektiv) till utövande av yrket. Det arkitekthandhavande Quist förvärvat genom deltagande i konkreta språkliga och kroppsliga aktiviteter inom ramen för arkitektpraktiken beskrivas hos Schön som resultatet av medvetna handlingar som effektueras genom ett "underliggande" tänkande (Schön, 1983, s 104).

Samtidigt står det klart att begreppet reflection-in-action svarar mot ett behov i enlighet med Schöns egna utgångspunkter. Den "lätthet" och den "grace" Quist uppvisar inom ramen för arkitektpraktiken i jämförelse med Petra, liksom Petras successiva skolande till att bli fullvärdig arkitekt, behöver plausibla förklaringar. Och eftersom Schön inte elaborerar kroppen som tematiskt fält utan använder en cartesianskinfluerad "kroppslighet", som innebär att kroppen kommer att betraktas som ett fysiskt *föremål*, står inte förklaringar som hänvisar till en av praktiken skolad kropp till hans förfogande. Det behövs därför ett begrepp som kan förklara hur kroppen kan bete sig som den nu gör, hur den ser ut att kunna skolas till att utan nämnvärd ansträngning navigera mellan de olika aktiviteter med betydande komplexitet som till exempel arkitektpraktiken eller lärarpraktiken involverar. Reflection-in-action är därför att betrakta som ett begrepp som uppkommit i gapet mellan det cartesianskinfluerade "medvetandet" och den cartesianskinfluerade förtingligade kroppen.

En annan aspekt av Schöns resonemang som möjligen också bidrar till att föra resonemangen på avvägar är att medan mänsklig (kroppslig) aktivitet tenderar till att förklaras i termer av tänkande (reflektion), tenderar tänkande att reduceras till ”problemlösning”⁴⁵. I Schöns text (1983) förhåller det sig till exempel inte så att Quist deltar i en praktik som innebär socialt samspel och kommunikation, där också småprat över gårdagens händelser, vädret och fotbollsmatcher finns med därför att de fyller *andra* funktioner än problemlösning. I Schöns beskrivningar av Quist är Quist inriktad på att lösa arkitektoniska problem och Quists aktiviteter beskrivs i termer av att de *bidrar* till lösningen av problem (Schön, 1983; 1987).

Denna betoning på problemlösning blir tydlig i exemplet med modern som kommunicerar med babyn. Utifrån Schöns egna diskussioner är det befogat att betrakta det som att babyn har *ett problem* att lösa när den skall kommunicera med sin mor. Därför blir det fullt rimligt att införa reflection-in-action för att förklara hur denna problemlösningsakt går till. Men utifrån andra utgångspunkter kan man tycka att det är någonting underligt med att betrakta babyns och mammans kommunikation som att den har något med problemlösning att göra överhuvudtaget.

⁴⁵ I detta kan man spåra både ett inflöde från Dewey och ett brott i förhållande till dennes texter. Hos Dewey utgår konkret problemlösning från historiska och samhälleliga resurser. Individens tillämpar mer eller mindre effektivt, framför allt beroende på grad av träning och träningens art, dessa resurser då problem behöver lösas (1997). Detta tycks delvis vara en utgångspunkt även hos Schön, men Schön instiftar samtidigt ett lösningsförslag (reflection-in-action) för att samordna tanke och hand, som knappast är deweyiskt (åtminstone inte på detta sätt eller i denna form).

Reflektionens slut?

Kan man tala om reflektionens slut? Det kommer naturligtvis an på vad man menar med reflektion. Det finns åtskilliga reflektionsteorier både i historien och i samtiden som har helt andra utgångspunkter och helt annan struktur än Schöns och som inte behandlas i den här texten. De uttalar jag mig inte om. Men, linje med den diskussion jag förde i indelningen kan man hävda att termen ”reflektion” har kommit att överutnyttjas i den pedagogiska debatten på ett sätt som gör att den numer är problematisk att använda. Det förhåller sig dessutom så att de dominerande användningarna av ”reflektion” varit och är kopplade till Schöns begreppsbildning som jag här har granskat. Dessutom genererar den, som jag behandlade i samband med att Foucault diskuterades, en tveksam metaforik. Den innebär ett vidareförande av en föreställning om en ”transparent” människa där kroppen besätts av förnuftet som effektuerar viljor och önsknings ut i kroppen. Det finns sålunda skäl för att överge termen.

Emellertid finns också skäl som talar för att det är förhastat att kasta ut termen reflektion från pedagogiken. Den tjänar sitt syfte på åtminstone tre olika sätt. För det första håller den ihop det forskningsområde som jag beskrivit. På samma sätt som ”lärande” markerar det en kategoriell tillhörighet. Det står klart, åtminstone på ett ungefär, vilken vetenskaplig och ämnesmässig diskussion man deltar i om man anger ett bidrag till ”den pedagogiska reflektionsdebatten”. För det andra ger det vardagliga termen reflektion allmänna implikationer om vad temat är. Det har sålunda ett kommunikativt värde och detta helt oavsett, eller snarare tack vare, att dess betydelse är så allmän. För det tredje är pedagogiska klassiker som till exempel Deweys *How We Think* (1911) centrerade kring detta begrepp. Att helt släppa taget om ”reflektion” skulle därmed kunna innebära att pedagogiska klassiker samtidigt riskerar att falla ut ur ämnet. Sammantaget får jag därför konstatera att samtidigt som det finns skäl som talar för en användning av termen

”reflektion” i pedagogiska sammanhang, finns det lika starka skäl som talar emot det.

Ett alternativt sätt att hantera termen reflektion skulle vara att reservera det för ett vardagsspråkligt användningsområde. Säger jag då ”jag reflekterar”, menar jag helt enkelt att jag begrundar någonting som angår mig (och då utan att ha krav på att vare sig ”reflektion”, ”angår”, ”begrundar” eller ”mig” skall ha en tydligt avgränsad eller teoretiskt underbyggd innebörd). Jag kan (utan att heller hävda att ”jag” är någonting annat än den diskursiva kroppens pronominala självreferens) inom ramen för vardagsspråk på ett begripligt sätt kommunicera vad jag menar när jag säger ”jag reflekterade över det och det”. Det är i denna icke-analytiska användning av termen reflektion som den framför allt *fungerar*. Det handlar då om reflektion som ”agreement in action” och ”agreement in use” för att återkoppla till Dewey och Wittgenstein (Tiles, 1988, s 98).

PEDAGOGISKA PERSPEKTIV

Jag har i texten hittills diskuterat och problematiserat Schöns begrepp reflektion-in-action. Jag har företagit vad som skulle kunna benämnas två vändningar för att problematisera Schöns teori. Den första innebar att jag flyttade in tänkandet i kroppen istället för att upprätthålla den cartesianska dualistiska utgångspunkt som jag menade att Schön genererar genom sina tillämpningar av reflection-in-action. Konsekvensen av tudelningen blev ett å ena sidan ett reifierat medvetande och å andra sidan en reifierad kropp⁴⁶. Den kropp jag istället, med utgångspunkt i Merleau-Ponty erbjöd, var den levda kroppen; kroppen som ett organiserat konglomerat som lever, lider, älskar, lär och undervisar. Den andra vändningen, som genomfördes med hjälp av Foucaultska resonemang, innebar att den levda kroppen med dess opolitiska *socialitet* fogades in i ett historiskt och politiskt sammanhang. Kroppen blev då ett politiskt och socialt organiserat konglomerat. I detta avslutande kapitel skall jag försöka vinkla de(t) perspektiv jag anfört mot pedagogisk praktik.

Till utgångspunkt för resonemangen utnyttjar jag ett exempel⁴⁷. Diskussionen kring exemplet är endast till för att pedagogiskt konkretisera de resonemang jag fört och ge dem pedagogisk (didaktisk) substans (därmed använder jag exemplet på liknande sätt som Schön använder sina). Exemplet i fråga är hämtat ur Silwa Claessons pedagogiska avhandling *Hur menar du då?* (1999). Läraren Bertil befinner sig i klassrummet:

⁴⁶ Med Descartes språkbruk: *res cogitans* och *res extensa*, den tänkande saken och den utsträckta saken.

⁴⁷ Det skall dock omedelbart poängteras att jag inte har några som helst empiriska anspråk kopplade till detta exempel. För att jag skulle kunna upprätta några sådana skulle det krävas att jag på ett helt annat sätt än jag nu har hade kontroll över det insamlade materialet och hur det samlats in och hur det transkriberats, likaså hade det krävts en noggrann metodologisk diskussion över förfaringssättet vid datainsamlingen samt över de empirisk-analytiska metoderna.

Vad tänker du på när jag säger substantiv, adjektiv och verb?
Bertil avbryts av en pojke som stör.
Johan, du kan väl... vädjar han. Åter till ordklasserna:
Penna är substantiv, påstår Bertil. Alla sådana sakord. Säg fem.
Jag orkar inte.
Jodå. Du har all energi i världen. Använd...
Den störiga pojken får åter Bertils uppmärksamhet.
Kan du jobba med ditt nu vädjar Bertil till denne.
Träd, flaggstång... Pojken med ordklasserna kan ett substantiv.
Vad hette alla de där orden? Undrar Bertil
Sakord.
På det där konstiga språket.
Substantiv.
Vad heter det när man talar om det man gör?
En pojke kommer och avbryter. Bertil hjälper honom.
Titta igenom lappen och jobba med substantiv. Dem tror jag du kan! Säger Bertil
till ordklasspojken och går därifrån (Claesson, 1999 s134).

Om man studerar exemplet med Bertil skulle man med utgångspunkt i det Schönska idiommet kunna förklara Bertils agerande på så sätt att Bertil visar sin professionalitet genom att han snabbt kan flytta sitt reflektiva fokus från den ena uppgiften till den andra, från den ena diskussionsparten till den andra. Han kan manövrera från att diskutera med en elev och samtidigt upprätthålla koncentration på samtalet med den andra pojken som sysslar med ordklasserna. Samtidigt skulle man kunna invända att Bertil möjligen skulle kunna hantera situation bättre. Han låter sig till slut distraheras av den störande pojken och den första eleven som håller på med ordklasserna lämnas åt sitt öde. Man skulle därför kunna hävda att Bertil inte är en lika stor virtuos inom sitt område som arkitektmästaren Quist i Schöns exempel är inom sitt. Å andra sidan visar Bertil på en relativt välutvecklad "reflection-in-action", genom att han enträget och genom frågor och svar och uppmaningar får den motvillige eleven att rikta sin uppmärksamhet mot problemet ordklasser.

Utifrån det perspektiv som framförts i min studie bör situationen omtolkas. För det första ingår Bertil tillsammans med eleven i en meningsfull relation till de uppgifter han har för handen, som konstituerar beteendepotentialitet som kroppslig mening. Han bedriver därför inte reflection-in-action utan svarar som en kommunikativ helhet på de krav som situationen ställer och med hjälp av de resurser den erbjuder. När Bertil återvänder till ordklasserna efter att ha blivit avbruten är det en effekt av den diskursiva praktik som påbjuder en viss kunskapsordning. Han för vidare den axel av samtidig makt och vetande som han är en del av. Vändningen tillbaka till ordklasserna efter att han blivit avbruten är ett uttryck för lärarkroppens samtidiga foglighet och professionalism; det är en diskursens verkan i kroppen. Och på samma sätt är när han lämnar den ene pojken och går med den sistnämnde pojken som stör: de eventuella didaktiska påbud som skulle tala för en tydligare uppföljning av lärandesituationen får träda tillbaka för kravet på social ordning (för att Bertil skall kunna bedriva undervisning). På motsvarande sätt är bruket av ordklasserna, som pojken (motvilligt) lär sig överta, där "sakord" på "det där konstiga språket" heter "substantiv", ett samtidigt och successivt vidareförande och infogande i en socialt etablerad historisk terminologi som innebär att pojkens kroppsliga begreppslighet inkorporeras i en rådande lärdomsordning. Den begreppslighet som han därmed övertar är en kroppens diskursiva infogande; han får inte andra begrepp, han blir delvis "en annan"⁴⁸. Han reagerar som situerad kropp på kravsituationen och låter den därför bidra till att omkonstituera sig. Detta är sålunda ett exempel på en lärdomsordning och en situerad praktiks spel i kommunikativa läraktiga kroppar.

Det är dock på sin plats att utveckla resonemangen kring det perspektiv som jag här argumenterar för. Jag säger inte att det är fel eller dåligt eller omöjligt

⁴⁸ Det *empiriskt analytiskt* intressanta är inte, som jag gör ovan, att argumentera för diskursens verkan i kroppen, utan att visa *hur* det går till. Dock är datan i detta fall inte tillräcklig för att den typen av analys skall kunna genomföras, och det är inte heller mitt syfte med exemplet. Syftet är att diskutera skillnaderna i analytiska *utgångspunkter*.

att ”tänka” och som jag redan påpekat finns det naturligtvis andra teorier om tänkande och reflektion än Schöns, både historiskt och i samtiden. Det jag argumenterat för är att reflektion som reflection-in-action är involverad i en samtidig produktion av vetenskap och makt, av disciplinering och självdisciplinering. Det ”professionella tänkande” som innebär att arbetet bättre utförs innebär att axeln vetenskap och makt ökar i subjektet. Detta innebär dock inte *nödvändigtvis* något dåligt. Anledningen till detta utvecklas nedan samtidigt som jag lyfter fram och belyser de i huvudsak två typer av kritik jag har anfört.

I den här texten har jag utifrån framför allt Merleau-Ponty kritiserat Schön för att hans begrepp reflection-in-action inte fungerar. Detta utgjorde den första huvudinvändningen mot Schöns begrepp. Men jag har också kritiserat Schön utifrån Foucault, vilket är den andra huvudinvändningen. Mina resonemang i det senare fallet kan emellertid i sin tur förstås på (minst) två olika sätt. (i) De kan för det första betraktas som en kritik av den ”klassiska” lärdomsordningen⁴⁹ för att den skiljer ut makt från vetandet och samtidigt tänkandet från kroppen och därför skiljer ut tänkande från den sociala och politiska praktik det är en del av. (ii) För det andra kan resonemangen betraktas som innehållslig kritik av de makt-vetande teknologier som historiskt vuxit fram i västerlandet.

För att börja med det sistnämnda först är det naturligtvis så att jag i Foucaults efterföljd inte ställer mig odelat positiv till de teknologier för subjektsproduktion som vuxit fram i västerlandet. De politiska konsekvenserna av dessa är obehagliga, men samtidigt är inte detta min huvudsakliga poäng. Den skall i stället förstås i linje med den första punkten. Min mest fundamentala invändning (i detta sammanhang) är att Schöns beskrivningar av den enskildes tänkande-i-handling som en utgångspunkt för att beskriva och förstå praktikers beteende involverar honom i en lärdomsordning som skiljer ut tänkandet från den sociokulturella, historiska och politiska kroppen. Min kritik

⁴⁹ som Schön delvis och med den kontrollmatris han återanvänder, är tematiskt involverad i

i detta avseende är därför inte normativ eller politisk utan en kritik av hur någonting *faktiskt skall förstås*. Den är principiell och gäller vilket perspektiv som skall ligga till grund för, till exempel, analyser av lärarpraktik eller diskussioner av lärarpraktik och lärares professionalism. Man skulle därför kunna tänka sig en argumentation som gick ut på att det visserligen är så att jag har rätt i min kritik av Schön, liksom av den lärdomsordning som dikotomiserar makt och vetenskap för att den gör just detta, men att de Foucaultska disciplinära teknologier som förs in i dess ställe, inte alls innebär några politiska problem, utan att vårt samhälle tvärtom behöver disciplinerade, kunniga och arbetsvilliga medborgare.

Det som diskussionerna i den här texten till sist kommer att gälla, i lärar- och lärarutbildningssammanhang, är vad lärare kan åstadkomma under sin praktik. De perspektiv som innebär att förutsättningarna för praktiken flyttas över till att betraktas som den enskilde lärarens ansvar och slutligen ett ansvar över hennes eget tänkande, medför att lärare lockas till att omkonstituera sig själva som professionella subjekt som med hjälp av intellektuella resurser skall förändra den praktik som situerar dem och som de själva är en del av och som sålunda utgör förutsättningarna för och tillhandahåller de resurser de använder för att tänka professionellt. Likheten med baron Münchhausen som lyckas lyfta sig själv i hängslena är slående.

I exemplet ovan har läraren Bertil inte ”full kontroll” av den didaktiska situationen. Han kan inte under praktikens gång, lösgöra sig själv och genom ”reflection-in-action” bemästra situationen. Han kan inte genom tankens överordning intellektuellt bestämma hur han skall agera eller handskas med situation⁵⁰. Situationens komplexitet, den historiskt-politiskt framvuxna

⁵⁰ Foucaultska perspektiv kan därmed vara befriande genom att en del av ansvaret för sakernas tillstånd lyfts av den enskilde individen. Därmed torde det också vara tydligt att jag knappast anser att det är självklart meningsfullt att hävda att läraren utövar makt över eleven. Ett sådant hävdande skulle innebära att resonemangen kring disciplinen som en historisk-politiskt

praktiken, de sociokulturella förutsättningarna som samtidigt utgör hans resurser och hans kommunikativa beteendes gränser när han som yrkesverksam kropp försöker hantera den uppkomna situationen, går utöver hans intellekts domäner. Förklaringarna till hans eventuella misslyckande i den didaktiska situationen står därför inte heller i första hand att finna i Bertils intellekt eller i hans ”reflektion”.

framvuxen makt-vetande teknologi trivialiserades. Läraren och eleven är båda involverade (infångade) i, använder sig av och används av disciplinära teknologier.

REFERENSER

- Aristoteles. (1988). *Den nikomachiska etiken*. Göteborg: Daidalos.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays* (1. ed.). Austin: University of Texas Press.
- Bateson, G. (1987). *Ande och natur: En nödvändig enhet*. Lund: Symposion.
- Bleakely, A. (2000). Writing with invisible ink: Narrative, confessionality and reflective practice. *Reflective Practice*, 1(1).
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (1985). What is reflection? In D. Boud, Keogh, R. & Walker, D (Ed.), *Reflection: Turning experience in to learning* (pp. 7-17). London: Kogan Page Ltd.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D (Ed.). (1985). *Reflection: Turning experience in to learning*. London: Kogan Page Ltd.
- Burbules, N. C. (1993). *Dialogue in teaching. Theory and practice*. New York: Teachers College Press.
- Burke, T. (1994). *Dewey's new logic - a replay to Russel*. Chicago: Chicago University Press.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter*. New York & London: Routledge.
- Carr, W., Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: The Falmer Press.
- Cinnamond, J. H., Zimpher, N. L. (1990). Reflectivity as a function of community. In R. T. Clift, W. R. Houston, M. C. Pugach (Ed.), *Encouraging reflective practice in education*. New York: Teachers College Press.
- Clift, R. T., Houston, W. R., Pugach, M. C. (Ed.). (1990). *Encouraging reflective practice in education. An analysis of issues and programs*. New York: Teachers College Press.
- Deleuze, G. (1990). *Foucault*. Lund: Symposion.
- Dewey, J. (1997(a)). *How we think*. Toronto: Dover.
- Dewey, J. (1997(b)). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Dewey, J. (1960). *How we think*. Lexington: D. C Health and Company.

REFERENSER

- Dewey, J. (1998). *Logic*. In H. Alexander (Ed.) *The essential Dewey - volume 2: Ethics, logic, psychology* (pp. 157 - 201). Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press.
- Erlanson, P. (2006). Giving up the ghost. *Reflective Practice*, 7(1).
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London: Longman.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis*. London: Longman.
- Fenstermacher, G. D. (1988). The place of science and epistemology in Schön's conception of reflective practice? In R. T. Clift, W. R. Houston, M. C. Pugach (Ed.), *Encouraging Reflective Practice in Education*. New York: Teachers College press.
- Foucault, M. (1998). *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv förlag.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish*. London: Peguin.
- Foucault, M. (1993). *Diskursens ordning: Installationsföreläsning vid Collège de france den 2 december 1970*: Stockholm: Stehag: B. Östlings bokförlag. Symposion.
- Gadamer, H.-G. (1989). *Truth and method* (2., revised edition ed.). London: Sheed and Ward.
- Gilliss, G. (1988). Schön's reflective practitioner: A model for teachers? In P. P. Grimmett., & G. Erickson (Ed.), *Reflection in teacher education*. New York: Teachers College press. M. F Wideen & P. P Grimmett (Ed.). (1995). *Changing times in teacher education*. London: The Falmer Press.
- Grimmett, P. P. & Erickson, G. L. (Ed.). (1988). *Reflection in teacher education*. New York: Teachers College press.
- Habermas, J. (1976). *Communication and evolution of society*. Boston: Beacon Press.
- Handal, G., Lauvås, P. (1987). *Promoting reflective teaching - supervision in practice*. London: SRHE (The Society for Research into Higher Education & Open University Press).
- Hills, J. G., C. (1988). Reflections on Schön's the reflective practitioner. In P.P. Grimmett, & G. L. Erickson (Ed.), *Reflection in teacher education*. New York: Teachers College press.
- Johnson, C. (2002). Taking up a post-personal position in reflective practice: One teacher's accounts. *Reflective Practice*, 3(1).
- Kalmbach Phillips, D. (2002). Speaking what i speak, speaking words not my own: Hypomnemata in practice. *Reflective Practice*, 3(3).

REFERENSER

- Laclau, E & Mouffe, C (1985). *Hegemony & socialist strategy: Towards a radical democratic politics*. New York: Verso.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Martin, C. (2004). *From other to self*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Marton, F & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McIntyre, D. (1993). Theory, theorizing and reflection in initial teacher education. In J. Calderhead & P. Gates (Ed.), *Conceptualizing reflection in teacher development*. London: The Falmer Press.
- McIntyre, M. & Cole, A.L. (2001). Conversations in relation: The research relationship in/as artful self-study. *Reflective Practice*, 2(1).
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (1997). *Kroppens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Newman, S. (1999). *Philosophy and teacher education - a reinterpretation of Donald A. Schön's epistemology of reflective practice*. Aldershot and Brookfield: Ashgate Publishing Company.
- Platon. (2003). *Skrifter*. Stockholm: Atlantis.
- Rabinow, P. (1991). *The Foucault reader*. London: Penguin Books.
- Rorty, R. (1979). *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. London: Hutchinson.
- Schön, D. (1992). The theory of inquiry: Dewey's legacy to education. *Curriculum Inquiry*, 22(2).
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (Ed.). (1990). *The reflective turn: Cases studies in and on educational practice*. New York: Teachers College Press.
- Shulman, L. S. (1988). The danger of dichotomous thinking in education. In P.P. Grimmett, & G. L. Erickson (Ed.), *Reflection in teacher education*. New York: Teachers College press.

REFERENSER

- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Taylor, C. (1991). Overcoming epistemology. In K. Baynes, Bohman, J. & T. McCarthy (Ed.), *After philosophy. End or transformation?* London: The MIT press.
- Tiles, J. E. (1988). *Dewey*. London: Routledge.
- van Manen. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228.
- van Manen. (1991). *The tact of teaching: The maning of pedagogical thoughtfulness*. Albany: State University of New York Press.
- van Manen. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: therory and practice*, 1(1), 33-50.
- Weedon, C. (1987). *Feminist practice & poststructuralist theory*. Oxford: Blackwell.
- Wertsch, J. V. (Ed.). (1995). *Sociocultural studies of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wittgenstein, L. (1953/1997). *Philosophical investigations*. Oxford: Blackwell.
- Zeichner, K. M. (1982). Reflective teaching and field based experience in teacher education. *Interchange*, 12(4), 1-22.
- Zeichner, K. M. & Tabachinick, B. R. (1991). Reflections on reflective teaching. In B. R. Tabachinick & K. Zeichner (Ed.), *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. London: The Falmer press.
- Zeichner, K. M. & Liston, D. P. (1987). Teaching student-teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 23-48.
- Zeichner, K. M. & Liston, D. P. (1996). *Culture and teaching*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.