

Kontextuell analys

Kontextuell analys

En forskningsmetodologi och forskningsansats

Lennart Svensson



© LENNART SVENSSON, 2020
ISBN 978-91-7963-044-7 (tryckt)
ISBN 978-91-7963-045-4 (pdf)
ISSN 0436-1121

Publikationen finns även i fulltext på:
<http://hdl.handle.net/2077/66730>

Prenumeration på serien eller beställningar av enskilda exemplar skickas till:
Acta Universitatis Gothoburgensis, Box 222, 405 30 Göteborg, eller till
acta@ub.gu.se

Tryck:
Stema Specialtryck AB, Borås, 2020



*Till Solveig utan vars kärlek, uppmuntran och stöd denna bok – och
mycket annat – aldrig hade blivit till.*

Abstract

Title: Kontextuell analys – En forskningsmetodologi och forskningsansats

Author: Lennart Svensson

Language: Swedish

ISBN: 978-91-7963-044-7 (tryckt)

ISBN: 978-91-7963-045-4 (pdf)

ISSN: 0436-1121

All scientific knowledge is analytic in a general sense. The knowledge is based on that parts of the world are discerned, investigated, and described, as research objects. Contextual analysis starts from a preliminary delimitation of research objects as wholes, and continues with discerning and delimiting main parts of the objects, and parts within the main parts. It is characteristic of the analysis that the research objects are seen as wholes of related and organized parts. In contextual analysis information and data are used to clarify the character of main parts of the research objects, and how those can be delimited and described more precisely. There is an interest in what character the relation between main parts has, and what character this gives to the object as a whole.

The analysis is analytic in discerning and delimiting research objects as cases, main parts of the cases, and smaller parts within the main parts, and of relations between parts. All those delimitations are made through contextual interpretation. Delimitations of all units are made as dependent on their relation to their context. The meaning of a unit and its context is interpreted interdependently to delimit the meaning of each. The approach is analytic also concerning the result, which has the form of explicitly described cases, parts and relations.

In contextual analysis, case based investigation is seen as the fundamental scientific form of development of knowledge, both in natural and human sciences. It may perhaps be considered self-evident that research starts from the phenomena and cases to be investigated, but it is not. Often the starting point is taken in theoretical concepts, data materials, and/or in data collection and data

treatment methods, rather than in the parts of the world that is to be investigated. The result becomes a compilation of data, where the relation to parts of the world is unclear. In contextual analysis there is an emphasis on clarification of research objects as cases of phenomena.

Innehåll

TACK	13
FÖRORD.....	15
FÖRORD AV FERENC MARTON.....	17
KAPITEL 1 INTRODUKTION.....	23
Fokus på forskningsmetodologi och forskningsansats	23
Den historiska bakgrunden till och första presentationen av kontextuell analys	25
Utmärkande drag hos kontextuell analys.....	30
Bokens disposition.....	33
Kapitel 1. Introduktion	34
Kapitel 2. Några metodologiska huvudskillnader	34
Kapitel 3. Grundläggande argument för kontextuell analys.....	34
Kapitel 4. Utmärkande egenskaper hos kontextuell analys	35
Kapitel 5. Kontextuell analys av fysikalisk rörelse	35
Kapitel 6. Kontextuell analys av lärande	35
Kapitel 7. Kontextuell analys av undervisning	35
Kapitel 8. Kontextuell analys av kultur.....	36
Kapitel 9. Att utveckla vetenskaplig kunskap	36
Kapitel 10. Kontextuell analys i sammanfattning	36
KAPITEL 2 NÅGRA METODOLOGISKA HUVUDSKILLNADER.....	37
Kvalitativa och kvantitativa metoder	37
Definition eller avgränsning av innebörd.....	41
Olika slags kunskap.....	45
KAPITEL 3 GRUNDLÄGGANDE ARGUMENT FÖR KONTEXTUELL ANALYS	53
Generella eller kontextberoende metoder.....	53
Brist på och behov av analys	58
Brist på och behov av kontextuella kvaliteter.....	65
Slutsatser.....	69

KAPITEL 4 UTMÄRKANDE EGENSKAPER HOS KONTEXTUELL ANALYS	73
En fallbaserad ansats	73
Huvuddelar i analysen	77
Kontextuella kvaliteter i analysen	80
Närmandekarakteren hos kontextuell analys	83
Vetenskaplig kontextuellt analytisk kunskap	87
Slutsatser	91
KAPITEL 5 KONTEXTUELL ANALYS AV FYSIKALISK RÖRELSE	93
Arbete med interna relationer	94
Att urskilja fenomen/fall	96
Att urskilja huvuddelar	98
Avgränsning av två huvudkomponenter	100
Huvuddelar i intern relation	101
Avgränsning av helhetsegenskaper	103
Naturvetenskaplig forskning	104
Humanvetenskaplig forskning	108
KAPITEL 6 KONTEXTUELL ANALYS AV LÄRANDE	113
Fenomenet lärande	114
Avgränsning av fall av lärande	117
Avgränsning av huvuddelar	121
Lärande av och genom språklig presentation	125
Kontextberoende och generalitet	127
KAPITEL 7 KONTEXTUELL ANALYS AV UNDERVISNING	135
Fenomenet undervisning	136
Avgränsning av fall	138
Att börja med lärardelen av undervisning	142
Att börja med elevdelen av undervisning	146
Kontextberoende och generalitet	151
KAPITEL 8 KONTEXTUELL ANALYS AV KULTUR	157
Problemet med att avgränsa fall av kultur	158
Utmaningen med individ-grupp-kultur-komplexet	161
Social eller kulturell utgångspunkt för analys av kultur	165
Kulturellt grundad analys av kultur	168

Kontextberoende och generalitet	172
KAPITEL 9 ATT UTVECKLA VETENSKAPLIG KUNSKAP	179
Fallbaserad, kontextuell och analytisk ansats	179
Att göra analysen explicit	182
Att rapportera undersökningar	184
Språkanvändning	186
Trovärdighet och kumulativ utveckling av kunskap	189
KAPITEL 10 KONTEXTUELL ANALYS I SAMMANFATTNING	195
REFERENSER	205

Tack

De tankar om forskningsmetodologi och forskningsansats som sammanfattas i denna bok har utvecklats under många år av forskningssamarbete med kollegor, medarbetare och doktorander. Många har på olika sätt inspirerat och bidragit till detta tänkande samtidigt som boken helt uttrycker författarens syn och slutsatser. Jag känner en stor tacksamhet till alla de personer jag under åren har samarbetat med. Jag kommer inte här att tacka alla dessa genom att nämna dem vid namn. Det skulle bli för många med risk för att någon ändå inte blir nämnd. I stället tackar jag två kollektiv och alla som har ingått i dessa samt tre personer särskilt.

Mitt arbete med kontextuell analys började i anslutning till flera forskningsprojekt vid Pedagogiska institutionen vid Göteborgs universitet. De projekt som hade särskild betydelse genomfördes i en växande forskargrupp som kallades INOM-gruppen (INOM för INläring och OMvärldsuppfattning). Jag vill tacka dem som under åren 1970-1986 ingick i denna grupp. Jag vill särskilt tacka Ference Marton som ledde gruppen, som jag hade ett nära och fruktbart samarbete med under alla dessa år, och som har skrivit ett förord till denna bok. Själv hade jag under en period, 1979-1985, anställning som senior forskare vid HSFR, vilket gav mig goda möjligheter att fördjupa mig i arbetet kring metodologi och forskningsansats. Jag är mycket tacksam för denna möjlighet.

Från 1986 genomfördes mitt arbete kring kontextuell analys vid Pedagogiska institutionen vid Lunds universitet i egenskap av professor i pedagogik. Det andra kollektiv jag tackar är alla medarbetare och doktorander vid institutionen under min tid som professor från 1986 till 2009. Jag tackar de doktorander som arbetat med kontextuell analys i sina avhandlingsarbeten. Jag tackar särskilt Elsie Anderberg som efter sitt doktorsarbete initierade och ledde forskning kring språk och tänkande, som jag med stor behållning deltog i.

Jag vill slutligen tacka Åke Ingerman för att han läst och kommenterat manuskriptet till denna bok och som redaktör möjliggjort publiceringen av boken i Gothenburg Studies in Educational Science, Acta Universitatis Gothoburgensis. Det är en stor glädje för mig att få ge ut boken i denna serie vid Göteborgs universitet, där detta arbete har sitt ursprung.

Förord

Författaren till denna bok började sina akademiska studier till psykolog 1963 vid Göteborgs universitet. Jag trodde då att mitt största intresse var kunskap om människans psyke. Även om jag var intresserad av människor visade sig mitt främsta intresse vara människors kunskapsbildning. Detta intresse ledde till Pedagogik som huvudsakligt forskningsfält, och till fokus på studenters lärande och utvecklande av personlig kunskap. Intresset för kunskapsbildning ledde också till ett tidigt och bestående intresse för forskningsmetoder. I slutet av 1960-talet och under 1970-talet pågick en intensiv diskussion om forskningsmetoder inom det svenska akademiska humanvetenskapliga forskarsamhället. Dominansen för kvasiexperimentella metoder och korrelationsmetoder ifrågasattes, och alternativa kvalitativa och språkligt grundade tolkande metoder föreslogs och introducerades. Jag fann att forskare som föredrog de traditionella variabelbaserade metoderna tenderade att fokusera precisa definitioner av begrepp, dataenheter och metoder, medan forskare som argumenterade för nya alternativa metoder tenderade att fokusera ontologiska antaganden (om varats/verklighetens natur) och epistemologiska antaganden (om kunskapens natur).

Enligt min mening fick inte forskningsmetodologiska frågor tillräckligt utrymme i diskussionerna av forskningsmetoder. Det som framför allt saknades var argument kring hur man närmande sig de fenomen som undersöktes. Tidigt i min forskarkarriär hade jag tillfälle att arbeta heltid som forskare först i några forskningsprojekt och sedan som senior forskare vid Humanistisk- samhällsvetenskapliga forskningsrådet. Detta gav goda möjligheter att tänka över frågor om forskningsmetodologi och forskningsansats. Jag argumenterade för vikten av att uppmärksamma den kontextberoende karaktären hos fenomen, information, data, metoder och resultat och föreslog kontextuell analys som ett alternativ till existerande metodologier och ansatser. Jag har utvecklat ansatsen i empirisk forskning och beskrivit den i rapporter, konferensbidrag och artiklar. Det känns nu

KONTEXTUELL ANALYS

tillfredställande att som professor emeritus ha tillfälle att ge en mer samlad och utförlig presentation av kontextuell analys.

Förord av Ference Marton

Det är en sann glädje att kunna konstatera att Lennart Svenssons *Magnum Opus* kommit i tryck. När han, för sådär 50 år sedan, kom i kontakt med forskningens värld la han märke till, vad som för honom framstod som allvarliga ofullkomligheter vad beträffar forskarnas sätt att närma sig sina forskningsuppgifter. Efter många försök att finna bättre alternativ till att bedriva forskning inom det pedagogiska kunskapsområdet, och även bortom detsamma, kan vi nu ta del i en sammanfattning av vad han har kommit fram till.

I samband med att en statlig utredning av universitetspedagogiska frågor tillsattes 1966 och särskilda medel för forskning med dylik inriktning gjordes tillgängliga via Universitetskanslersämbetet, genomfördes projektet ”Tillämpad inlärningspsykologi och studiefärdighet” (TIPS) under 1970-74 av Lars Owe Dahlgren, Lennart Svensson, Roger Säljö samt undertecknad, vid Pedagogiska Institutionen, Göteborgs Universitet. Syftet med projektet var att utröna vad som gör att vissa studenter är bättre än andra på att tillgodogöra sig samhällsvetenskapligt innehåll genom att studera samhällsvetenskapliga texter. Bakgrunden var vår tveksamhet inför alla studietekniska råd som studenterna överöstes med på den tiden. Vi hade svårt att tro att studenterna skulle bli bättre på att lära genom att slaviskt följa anvisningar om hur de skulle bete sig i samband med läsningen (hur de skulle öka ögonens fixationsvidd, hur de skulle göra understrykningar, hur de skulle sitta, andas o s v). Å andra sidan var vi övertygade om att det går att identifiera drag i sättet att studera som gör att vissa studenter är bättre på att tillgodogöra sig samhällsvetenskapligt innehåll i sina studier. Vi utgick även ifrån att när sådana drag identifierats, skulle vi kunna bidra till att utveckla dem hos studenter som behövde hjälp med att utveckla dem. Förkortningen i projekttiteln (TIPS) var alltså ironiskt menad. Vi var egentligen ute efter något som skulle kunna fungera när studietekniska tips inte fungerar. Detta något kallade vi ”studiefärdighet”. Lennart Svensson och jag själv skulle studera

studiefärdighetens väsen, för att komma fram till vad det innebär att vissa studenter har bättre studiefärdighet än andra. Lars Owe Dahlgren och Roger Säljö planerade att genomföra var sin experimentella studie med sikte på att förbättra studiefärdigheten hos de deltagande studenterna.

Vi arbetade under vad vi uppfattade som idealiska betingelser. Under fyra år sysslade vi enbart med vårt forskningsprojekt. Våra frågor hakade in i varandra. Efter dagliga diskussioner var vi insatta i varandras frågor och varandras material. Icke desto mindre röjde var och en av oss fyra ett eget spår. Förvisso var det sant vad Lennart Svenssons och mitt samarbete beträffar: Vi hade ju precis samma forskningsobjekt (”studiefärdighet” eller ”Vad innebär det att vara bra på att lära i samhällsvetenskapliga ämnen?”) Vår utgångspunkt var att vi inte visste vad studiefärdighet är och just därför behövde ta reda på det. För att göra det behövde vi låta studenter ta fram innebörden av samhällsvetenskapliga texter, som de aldrig sett förut. På så sätt kunde vi jämföra de innebörder som studenterna fått fram med varandra. Vi genomförde intervjuer med en deltagare i taget. De var första års studenter vid Samhällsvetenskaplig fakultet och de ombads att läsa en text som bedömdes vara representativ för texter som de läste inom ramen för det ämne som de studerade. Ifråga om den första studien som Lennart Svensson och jag genomförde var ämnet pedagogik och texten som användes handlade om examination och genomströmning vid svenska universitet. Varje försöksperson fick höra att efter läsningen förväntades hon tala om för intervjuaren vad hon ansåg att textens författare ville ha sagt. Utifrån försökspersonernas svar på denna fråga samt deras svar på några uppföljningsfrågor identifierades fyra skilda innebörder av texten uttryckta av de deltagande studenterna. Dessa innebörder togs av oss som uttryck för studenternas förståelse av textens budskap och därigenom som tecken på deras förmåga att ta till sig texten, d v s att lära från den.

Lennart Svensson och jag själv analyserade precis samma material och båda särskilde vi precis samma fyra innebörder av texten, som uttrycktes av de deltagande studenterna. Vi ordnade kategorier, som benämnde innebörderna, hierarkiskt, på samma sätt, samt gjorde samma bedömning av vilka kategorier som karakteriserade vilka studenter. I vår analys var vi båda inriktade på att komma åt skillnader

i hur de deltagande studenterna erfor, upplevde, uppfattade, förstod, texten som de läste och deras sätt att hantera situationen som de befann sig i. Vi försökte båda se vad våra försökspersoner såg, och som Lennart Svensson så träffsäkert benämnde det ”hur de närmade sig uppgiften” (*How they approached the task*) Uttrycket fångar väl vad vi båda försökte fånga: Vi sökte karakterisera variationen i studenternas sätt att närma sig uppgiften som vi ställde dem inför (eller mer allmänt: variationen i deras sätt att närma sig sina uppgifter i sina studier). Vi hade med andra ord samma forskningsobjekt, samma fråga, men trots alla likheter hade vi inte samma svar på samma fråga.

Som tidigare nämndes, genomförde vi flera studier där studenter vid samhällsvetenskaplig fakultet fick läsa, återge och diskutera texter med samhällsvetenskapligt innehåll. Lennart betonade särskilt läsarens urskiljande av helheter, delar och relationerna mellan dessa. Dyliga texter innehåller ofta teser, fakta, argument, slutsatser; att förstå sådana texter förutsätter att läsaren kan gripa tag i texten som helhet, vilket i sin tur förutsätter att läsaren kan identifiera textens delar och ser dem som delar av en helhet. Läses texten utan att läsaren upptäcker textens struktur, går helheten förlorad. Den som försöker komma fram till hur texten hänger ihop, hur delarna tillsammans utgör helheten närmar sig texten holistiskt, enligt Lennart Svensson, och gör textens innebörd till sin bättre än den som läser med inriktning på vad som nämns i texten och i vilken ordning, d v s den som läser styckevis, eller atomistiskt, som Lennart Svensson säger. Vi kom båda fram till att sättet att närma sig uppgiften är avgörande för hur effektivt lärandet blir. Vidare var vi eniga om att skillnader mellan studenterna ifråga om deras sätt att närma sig uppgiften kunde, med en viss förenkling, karakteriseras i termer av en distinktion. Men distinktionen som Lennart Svensson betonade skilde sig från vad jag betonade. Så det var två distinktioner, även om de var perfekt korrelerade empiriskt. Som framgår av det ovan sagda, gällde den ena distinktionen skillnaden mellan ett atomistiskt och ett holistiskt sätt att närma sig uppgiften. Den andra distinktionen, ”min” distinktion, gällde skillnaden mellan läsarens inriktning på texten som sådan (”tecknet”), å ena sidan, och på textens innebörd (”det betecknade”), å den andra ; skillnaden mellan yt- och djupinriktning, med andra ord.

Den konkreta innebörden av båda distinktioner varierar på samma gång som lärandets objekt (vad den lärande förmodas/försöker lära) varierar. Och det är klart: att förstå att jorden är rund är en sak, att inse att $2+7=7+2$ är en annan sak.

Pedagogisk forskning finns inom, och påverkas av, ett dynamiskt kraftfält av skeenden i samhället och vad som är gångbart att forska om skiftar förmodligen mer och fortare än inom de flesta andra kunskapsområden. Hur man än definierar högkvalitativ grundforskning torde de flesta hålla med om att kontinuitet är en kritisk ingrediens i den typen av forskning. Vidare vill jag hävda att kontinuitet är problematisk när det gäller pedagogisk forskning och det är ett av skälen till att högkvalitativ grundforskning är problematisk inom pedagogiken. Genom att hans forskning kännetecknas av så hög grad av kontinuitet utgör Lennart Svenssons forskargärning ett upplyftande undantag. Ovan har jag försökt antyda hans forskningsinriktning på 1970-talet. Uppenbart handlade hans arbete om lärande inom högre utbildning som sammanhang. Han karakteriserade skillnader mellan studenter ifråga om sättet att närma sig vissa typer av uppgifter inom sina studier. I sitt eget förord till denna bok som vuxit fram under inte mindre än 50 år, talar han om människors kunskapsbildning som sitt huvudintresse och att frågor om forskningsmetoder och forskningsmetodologi har varit centrala för honom. Sökandet efter kvalitativa skillnader i studenters sätt att närma sig vissa uppgifter inom sina studier har varit förenat med sökande efter kvalitativa skillnader i forskares sätt att närma sig vissa uppgifter inom deras forskning. I detta finns det en tydlig kontinuitet i forskargärningen. Anledningen till att jag tar fasta på just kontinuitet som aspekt av utvecklingen av Lennarts forskningsintresse är dels att detta slags kontinuitet är relativt sällsynt inom det pedagogiska forskningsfältet och dels att det som är kontinuerligt i detta fall är än mer sällsynt och är än mer av centralt intresse. Jag tänker på hans starka betoning av den nära relationen mellan forskningens ”vad” och forskningens ”hur”.

Denna princip uttryckt i dess enklaste form innebär bara att vi bör välja forskningsmetod utifrån forskningsobjekt. Men samma princip uttryckt mer anspråksfullt, och förmodligen mer i linje med vad Svensson menar, innebär att forskningsobjektet är utgångspunkt för

metodologiska överväganden. Det förra måste i en mening föregå det senare, på samma paradoxala sätt som helheten föregår delarna i de studenters lärande som lyckats bäst enligt hans tidigare forskning. Avgörande är hur Du närmar Dig såväl lärandets som forskningens objekt. I det senare fallet tas det inte för givet att forskningsobjektet är känt innan forskningsprocessen börjar. Att lära känna det är en del av processen. Här möter vi igen paradoxen som består i att helheten måste föregå delen, fastän helheten består av delar. Forskaren försöker komma underfund med hur forskningsobjektet är beskaffat, men därvid måste hon utgå ifrån just hur forskningsobjektet är beskaffat, d v s från något som inte är känt. Hur kan detta ske? Som jag läser detta arbete betonar författaren den avgörande rollen hos, vad jag skulle kalla, forskningens propedeutiska (eller explorativa) fas. Det gäller att försöka urskilja forskningsobjektet i sitt sammanhang, sätta vad som är taget för givet inom parantes, gå från öppenhet till precision, från kontext till analys.

Men hur kan vi utgå ifrån någonting som vi inte känner till, som vi inte vet? Kontextuell analys handlar, som Lennart Svensson själv säger, om hur forskaren närmar sig forskningsobjektet. Fokus är på den tidiga delen av forskningsprocessen: forskningsobjektet framträder för forskaren. Det urskiljs av henne, avgränsas från det sammanhang, som det ingår i genom att konturen mellan forskningsobjekt och kontext fokuseras. Delar av forskningsobjektet avgränsas fortlöpande och relationer mellan delarna identifieras. Perceptionen av forskningsobjektet växer fram från helheter till delar av helheter genom urskiljning och avgränsning

Min avsikt med detta förord var att dra läsarens uppmärksamhet till Lennart Svenssons sällsynt helgjutna forskargärning inom pedagogik som kännetecknas såväl av kontinuitet som av djuplodande utveckling. Den tar sin utgångspunkt inom den pedagogiska psykologin, och hämtar inspiration från gestaltpsykologin, och är på det sättet påverkad av fenomenologiska frågeställningar. Kunskapsbildning i vidare mening är den helhet inom vilken han avgränsar sitt forskningsobjekt, studiefärdighet, tidigt i sin forskargärning, inom den helhet som hans intresse för människors kunskapsbildning utgör. Som denna bok visar, blir hans intresse för forskningsmetodologiska frågor mer och mer

framträdande, differentierat och integrerat. Man får säga att Lennart Svensson verkligen lever som han lär: Han går från helhet till delar, urskiljer delarna och relationerna mellan dem. Och att leva som man lär är i hög grad efterföljansvärt, inte minst när det gäller forskare.

Kapitel 1 Introduktion

I denna bok presenteras en forskningsmetodologi och en forskningsansats som kallas kontextuell analys. I boken ges en beskrivning av, argumentation för, och exemplifiering av kontextuell analys. I detta introduktionskapitel beskrivs varför kontextuell analys handlar om forskningsmetodologi och forskningsansats och inte om specifika forskningsmetoder. Vidare beskrivs kortfattat den allmänna bakgrunden till, den första presentationen av, och tre huvuddrag hos kontextuell analys. Kapitlet avslutas med en kort presentation av bokens disposition.

Fokus på forskningsmetodologi och forskningsansats

Kontextuell analys är en forskningsmetodologi och inte en specifik forskningsmetod. Skälet till att fokusera metodologi och inte metod är övertygelsen att metoder inte bör komma först. Forskningsmetoder bör grundas i ontologiska och epistemologiska antaganden som specificeras i förhållande till de fenomen som undersöks. Metoder behöver specificeras i förhållande till undersökningsobjekt och specifika forskningsfält. Uttrycket forskningsobjekt används här i betydelsen det som undersöks, även när detta är eller inkluderar subjekt. Att använda allmänt beskrivna standardmetoder ses endast som relevant under vissa bestämda förutsättningar. Dessa förutsättningar är först och främst att forskningsobjekten, och kunskapen om dem, kan antas ha samma egenskaper, vilket motiverar användning av samma metoder. Motiveringen av metoder bör göras i anslutning till och som beroende av utvecklandet av kunskap inom specifika forskningsfält. Detta gör att det är viktigt med metodologi och ett systematiskt, kritiskt och kreativt tänkande om metoder.

Kontextuell analys är också en forskningsansats. Med forskningsansats menas här ett sätt att närma sig en del av världen, ett forskningsobjekt, för att undersöka detta. Den fråga som väcks är hur närmandet till forskningsobjekt görs och bör göras. Vad är ett fruktbart sätt att närma sig delar av världen för att utveckla kunskap om dessa delar av världen? Ett närmande som genomförs i en specifik undersökning innehåller metoder i betydelsen specifika sätt att samla in och behandla information/data. Sådana specifika metoder för datainsamling och databearbetning beskrivs inte här, som en del av en kontextuellt analytisk ansats. Dessa metoder förväntas att variera beroende på vad som undersöks och det specifika syftet med varje undersökning. Metoderna förutsätts bli formade inom ansatsen och inte definieras på förhand. Fokus är alltså här på forskningsmetodologi och allmänna aspekter av en forskningsansats, inklusive sättet att hantera forskningsmetoder.

Kontextuell analys är en allmän forskningsmetodologi och forskningsansats, som grundat i vissa antaganden om och argument kring utvecklande av vetenskaplig kunskap antas vara, i varierande utsträckning, relevant inom alla forskningsfält. Ett grundläggande antagande är att sättet att utföra forskning bör bedömas som en forskningsansats i meningen ett sätt att närma sig forskningsobjekt. Metodologiska argument om forskningsansats ses som beroende av vad som utmärker forskningsobjekten. Denna ståndpunkt står nära Kuhn's (1962, 1970, 1974) idé om förebildliga exempel som paradig. Som diskuteras ytterligare i nästa kapitel tenderar forskningsmetodologier, ansatser och metoder att utvecklas inom specifika forskningsfält och sedan generaliseras till andra fält, och det är viktigt att uppmärksamma begränsningar som följer med ursprung.

Kontextuell analys är en metodologi grundad i epistemologiska antaganden (om kunskapens natur) och ontologiska antaganden (om verklighetens natur) som utgångspunkt för hur vi kan och bör utveckla vetenskaplig kunskap. Även om den kontextuella analysen inte är en specifik metod implicerar den ett speciellt sätt att genomföra forskning och utveckla kunskap. Ansatsen förutsätter att kunskapens form varierar med karaktären hos det som undersöks. Utmärkande för ansatsen är att den är både analytisk och kontextuell på ett integrerat sätt. Den som det kan tyckas självklara

utgångspunkten i kontextuell analys tas i det som skall undersökas, forskningsobjektet, och i synen på den kunskap om objektet som skall utvecklas. Även om kontextuell analys tar sin utgångspunkt från forskningsobjekten innehåller inte kontextuell analys alla metodologiska överväganden och val som måste göras i en specifik undersökning utan endast principer för hur dessa val kan göras. Den variation av specifika metoder och data som kan användas är mycket stor och beskrivs inte som en del av metodologin och ansatsen. Med ansats menas inte här ett fullständigt genomförande av en undersökning utan principiella drag i sättet att närma sig undersökningsobjekten.

Forskningsobjektet är inte lika självklart utgångspunkt i dominerande forskningstraditioner. Snarare tas utgångspunkten i teoretiska definitioner av begrepp, i generellt definierade metoder för datainsamling och databearbetning, och i datamaterial. Sådana utgångspunkter är nödvändiga vid användning av kvantitativa metoder men också vanligt förekommande vid användning av kvalitativa metoder. En grundläggande karaktär hos kontextuell analys är att närma sig forskningsobjektet på ett öppet sätt, för att finna ut hur det kan och bör avgränsas i sitt sammanhang. Motsvarande tillvägagångssätt används för att finna ut vad som utmärker objektet. Det är ett utforskande sökande efter delar hos objektet, och vad som utmärker dessa sedda i sitt sammanhang. Ansatsen har två sidor. Den ena är den analytiska sidan som består i avgränsningen av objektet som helhet, av delar av objektet, samt relationer mellan dessa. Den andra sidan är det kontextuella urskiljandet och avgränsandet av helhet, delar och relationer inom och som beroende av sin kontext, sitt sammanhang. Avgränsningen är samtidigt analytisk och kontextuellt grundad i ett närmande till forskningsobjektet, till skillnad från att utgå från en definition av objektet på förhand.

Den historiska bakgrunden till och första presentationen av kontextuell analys

Formuleringen av kontextuell analys som en forskningsmetodologi och forskningsansats, så som den presenteras här, tog sin början

under sent 1960-tal. Det var en tid inom humanvetenskaplig forskning med dominans för variabelgrundad kvasiexperimentell och korrelationell forskning, så som den beskrivs av t ex. Cronbach (1957). Termen humanvetenskaplig används här i en vid betydelse som inkluderar psykologisk, samhällsvetenskaplig och kulturvetenskaplig forskning. Den dominerande traditionen utvecklades vidare inom ATI-forskning (Aptitude-Treatment Interaction) presenterad bland annat av Cronbach and Snow (1969) and Cronbach (1975). Författaren till denna bok var vid slutet av 1960-talet som ung forskare engagerad i två variabelgrundade och korrelationsfokuserade undersökningar. Det var en undersökning av studieaktivitet och studieframgång i engelska som främmande språk vid Göteborgs universitet med hjälp av flera korrelationsmetoder och utveckling av dessa (Svensson 1970) samt en undersökning av yrkesintressen med användning av semantiska differentialskalor och faktoranalytiska metoder och utveckling av dessa (Svensson 1973).

Arbetet med att använda och utveckla statistiska metoder väckte frågor kring användbarheten hos metoderna för att undersöka fenomen inom humanvetenskaperna. Författaren inspirerades av Cronbachs diskussion av metodologi i de skrifter som refererades till ovan, i muntlig kommunikation, och senare i en bok av Cronbach (Cronbach 1982). Diskussioner om validitet utgjorde en bakgrund till utvecklandet av kontextuell analys, inklusive diskussioner om begreppsvaliditet (Cronbach 1955), och intern och extern validitet (Campbell & Stanley 1963, Bracht & Glass 1968, and Snow 1974). Diskussioner om relationen mellan teori och observation var en viktig inspiration, så som de fördes av Carnap (1936/37 and 1956), Popper (1959 and 1963), Polanyi (1969), Bunge (1971) och Petrie (1972).

Det sena 1960-talet och 1970-talet var en tid av expansiv utveckling inom det språkvetenskapliga området, särskilt den utveckling som följde Chomskys (1957) presentation av hans generativa transformativa grammatik. En särskild inspiration för utvecklandet av kontextuell analys kom från utvecklingen inom de psykolingvistiska och sociolingvistiska fälten, särskilt från Rommetveits skrifter (Rommetveit 1968, 1972 och 1974). Andra inspirationskällor var de gestaltpsykologiska tankarna hos Wertheimer (1945), och Wittgensteins (1974) tankar om språk och

kunskap. Det var särskilt intressant att se Wittgensteins tänkande som en utveckling av gestaltteori, när det gäller relationen mellan språkanvändning och kunskapsbildning. Detta är inte det vanligaste sättet att förstå Wittgenstein.

Under det sena 1960-talet och 1970-talet ökade intresset inom humanvetenskaperna för filosofi och vetenskapsteori. Mycket inspiration kom från Kuhns (1962) bok *The structure of scientific revolutions*. Begreppet paradigm kom i fokus och diskuterades vidare av Masterman (1970), Kuhn (1970, 1974) och många andra. Vid Göteborgs universitet, där författaren till denna bok var verksam, var Håkan Törnebohm professor i Vetenskapsteori (1963-1985). Han hade tidigare specialiserat sig särskilt inom vetenskapsteori i förhållande till disciplinen fysik. Törnebohm (1975, 1977 a, b) fokuserade i sina skrifter en hel del på begreppet paradigm. Hans intresse var vad som i princip är det bästa sättet att förstå vad ett paradigm är. Han analyserade och beskrev paradigm som komplex av olika faktorer. Han fann att de utgjordes av två huvudfaktorer i relation till varandra, ontologi och metodologi (strategi).

Mycket av intresset för och diskussionen om paradigm gällde skillnader mellan forskningstraditioner och grupperingar av forskning under paradigm. Radnitzky (1970) presenterade en omfattande beskrivning av grundläggande skillnader mellan forskningstraditioner. Han genomförde sitt arbete i samarbete med Törnebohm. Radnitzky använde inte begreppet paradigm utan diskuterade skillnader mellan ”schools of meta-science”. Han skilde mellan två överordnade metavetenskapliga skolbildningar, den anglosaxiska och den kontinentala skolan. Distinktionen kommer nära vad som ofta talas om som en skillnad mellan en positivistisk/analytisk tradition och en dialektisk/fenomenologisk/hermeneutisk tradition. Radnitzkys arbete är en historisk beskrivning.

Törnebohm gör, i sin mer logiska analys, en liknande indelning i två huvudsakliga grupper av paradigm som han först kallade 1) taxonomiska och kompositionella paradigm och 2) kontextuella paradigm (Törnebohm (1977a) och sedan 1) systemiska och 2) kontextuella paradigm (Törnebohm 1977b). Han diskuterade kontextuella strategier, kontextuella analyser och kontextuella synteser som delar av kontextuella paradigm. Det finns både likheter

och skillnader mellan vad som i denna bok menas med kontextuell analys och Törnebohms beskrivning. Innebörden är likartad men Törnebohms argument är mer direkt grundade i en relation mellan ontologi och metodologi. Författaren till denna bok använde termen kontextuell analys först utan att vara medveten om och före Törnebohms användning av den i skrift. Likheter och skillnader jämfört med Törnebohms beskrivningar diskuteras inte här. Vid Institutionen för Vetenskapsteori vid Göteborgs universitet pågick också inspirerande diskussioner om hermeneutik och hermeneutisk vetenskapsteori.

1970 startade Ference Marton och författaren gemensamt som projektledare ett nytt forskningsprojekt vid Pedagogiska institutionen vid Göteborgs universitet om universitetsstuderaendes studier och lärande, där vi huvudsakligen använde intervjudata och gjorde kvalitativa analyser. Projektet finansierades av Universitetskanslersämbetet. Vårt sätt att beskriva studenters förståelse av ämnesinnehåll i termer av kvalitativt olika uppfattningar av budskap och fenomen utgjorde grunden för utvecklandet av en forskningsinriktning som senare kallades fenomenografi (Marton 1981, 2015, Marton and Booth 1997, Svensson 1997). Utvecklandet av forskningsmetoder var ett syfte inom projektet och sättet att analysera data var nytt. I den mest omfattande rapporten från projektet kallas sättet att analysera empiriska data om studenters studier och lärande för ”*contextual analysis*” (Svensson 1976). I ett slutsatskapitel om metodologi var citatet nedan en del av vad som skrevs om kontextuell analys. Det som i andra stycket refereras till som ”a generally delimited relation” är relationen mellan studie- och lärandeaktivitet å ena sidan och läranderesultat å den andra.

The reason for not using generally defined categorizations of data (variables) is that the use of such categorizations can seldom be defended because of the context dependency of the phenomena. A contextual analysis within the area of research dealt with here must first of all consider the individual as the most immediate context as regards interpretations of specific data. Thus, the analysis must give descriptions of the relations between specific data within individuals.

The individual and situational context is the starting point for the analysis. The aim is to describe a generally delimited relation. However,

INTRODUKTION

neither the full concrete meaning of the relation nor all relevant aspects and categorizations can be assumed to be known. The reasons for this discussed earlier are that the meaning of the specific data is dependent on the context.

The “same” specific data may have totally different meanings in different contexts. The “same” amount of time, study technique and even concrete form of strategy and approach mean very different things depending on the amount and type of learning material. The same is also true about the relation between the aspects of study activity. The meaning of a concrete manifestation of one aspect of study activity will vary depending on the context of the activity.

A contextual analysis, then, must not only mean an aggregation of specific data with generally given interpretations, but a delimitation of specific data related to each other as aspects of the same phenomena. (Svensson 1976, p 187)

Den uppsummerande beskrivningen av kontextuell analys i rapporten var en presentation av metodologin och samtidigt var den empiriska undersökningen ett exempel på forskningsansatsen. Metodologin och forskningsansatsen har senare utvecklats och beskrivits i ett stort antal undersökningar och också presenterats vid konferenser och i artiklar och böcker (se Svensson 2004, 2016, Svensson & Doumas 2013). Denna utveckling kommer inte att beskrivas här. Kontextuell analys presenteras här och argumenteras för som en generell forskningsmetodologi och forskningsansats. Metodologin och ansatsen betonar nödvändigheten av specifik variation av metoder, som utvecklas och används i förhållande till vad det är som undersöks.

Kontextuell analys har en historisk närhet till den fenomenografiska forskningsinriktningen, som utvecklades utifrån det ovan nämnda projektet. Förutom en historisk närhet är det främst på två sätt, som det finns en relation mellan kontextuell analys och fenomenografi. Det finns en gemensam kunskapssyn, som kommer till uttryck i att uppfattning (“conception”), ses som ett grundläggande kunskapsbegrepp. Inom fenomenografin gäller kunskapssynen människors subjektiva kunskap om fenomen, vad personer uppfattar vara olika kunskapsobjekts karaktär eller natur. Inom kontextuell analys handlar kunskapssynen om vad man vetenskapligt kan klargöra

som olika kunskapsobjekts karaktär och natur. Den andra formen av relation är att fenomenografiska undersökningar i stor utsträckning använder sig av kontextuell analys som metodologi och forskningsansats. Den stora skillnaden är att fenomenografi i första hand är en forskningsinriktning, som bestäms av sina forskningsobjekt och sitt forskningsområde, som är människors uppfattningar (Marton 1981, Svensson 1997). Kontextuell analys är däremot en metodologi och ansats för vetenskaplig kunskapsbildning inom många skilda forskningsområden.

Utmärkande drag hos kontextuell analys

Först skall ges några förtydliganden gällande användningen av vissa ord och begrepp som återkommer genom boken. Det gäller orden objekt, fenomen, fall och innebörd. Ordet objekt används inte utifrån något antagande om att kunskap kan grundas på objektivet givna, sanna, delar av omvärlden, eller att den helt kan återföras på yttre givna enheter, som fysiska eller språkliga objekt. Ordet objekt används om forskningsobjekt och kunskapsobjekt endast i betydelsen det som undersöks och det som man uttalar sig om. De i kontextuell analys undersökta objekten kallas oftast fenomen och/eller fall. Kunskap förstås som existerande i en relation mellan den som har kunskapen och den del av personens omvärld som kunskapen gäller.

Både fenomen och fall ses som existerande inom en persons relation till världen. Fenomen ses som en mer begreppslig enhet och fall som en mer empirisk enhet, även om båda är både begreppsligt och empiriskt grundade. Varje fall är en unik del av omvärlden, men ett fenomen motsvaras vanligen av flera fall (av samma fenomen). Hur förhållandet mellan beskrivningar av fenomen och fall utformas behöver klargöras i varje undersökning. Ordet och begreppet innebörd används genomgående om den mening som något upplevs ha. Innebörd och inte mening används för att uttrycka något mer avgränsat och situationsbundet än vad mening ofta uttrycker. Mycket av det som sägs principiellt om innebörd uttrycker det som allmänt kallas för meningsteori.

Kontextuell analys har tre utmärkande drag, som nu skall beskrivas kortfattat i detta introduktionskapitel. De kommer att beskrivas

ytterligare i kommande kapitel, särskilt i kapitel 4. De utmärkande dragen är att kontextuell analys är kontextuell, analytisk och fallbaserad. Hur dessa egenskaper utgör en integrerad helhet kommer att exemplifieras i kapitel 5 till 8. Här beskrivs bara dragen/egenskaperna utan argumentation, för att ge en introduktion. Argumenten för metodologin och ansatsen ges i följande kapitel.

Inom kontextuell analys anses innebörden hos forskningsobjekt och deras delar, liksom hos information och data om objekten och delarna, vara beroende av enheternas sammanhang/kontext. Innebörder urskiljs och avgränsas i objektets sammanhang i stället för att innebördsenheter bestäms utanför undersökningssammanhanget. Kontextuell analys är explorativ och tolkande när det gäller att fastställa datas innebörd. Innebörder urskiljs och avgränsas inom ramen för forskningsobjekt som helheter, i förhållande till andra data om samma objekt. Kontextuell analys använder inte fördefinierade kategorier och variabler med givna innebörder. Kategorier som har utvecklats i tidigare forskning kan utgöra en utgångspunkt och en del av en tolkningsram, men antas inte vara självklart relevanta med tidigare givna innebörder. Innebörder urskiljs och avgränsas i den nya undersökningen för nya specifika forskningsobjekt. Jämförelser av delar av forskningsobjekt, och specifika data om delar, kan göras mellan forskningsobjekt för att klargöra innebörder. Men inga sammanställningar av specifika data om delar av objekt görs över objekt. Specifika data tas inte ut ur sitt sammanhang, att gälla ett objekt som en helhet, utan tolkas som gällande delar av objektet.

I kontextuell analys lyfts kvaliteter som utgör likheter mellan objekt fram mot bakgrund av och som sammanhängande med samtidigt existerande skillnader. Grupperingar och kategoriseringar av forskningsobjekt utgör sätt att hantera likheter och skillnader mellan objekten. Det ses som viktigt att inom kategorier av objekt inte enbart fokusera likheter utan att också tydliggöra skillnader. Skillnaderna inom kategorier utgör grunden för att förstå likheterna och bättre tolka vad som utmärker objekten. Skillnaderna utgör också en möjlighet att finna bättre grupperingar och kategoriseringar av forskningsobjekten. En kumulativ utveckling av kunskap kan förverkligas genom en integrerad beskrivning av likheter och skillnader mellan objekt och mellan undersökningar.

All vetenskaplig kunskap är analytisk på ett allmänt sätt. Kunskapen grundas i att delar av omvärlden urskiljs, undersöks och beskrivs som forskningsobjekt. I undersökningen identifieras och beskrivs egenskaper hos objekten. Detta är en analytisk aktivitet. Kontextuell analys utgår från en preliminär avgränsning av forskningsobjekt som helheter, fortsätter med att sedan urskilja och avgränsa huvuddelar hos objekten och delar inom dessa huvuddelar. Det är utmärkande för analysen att forskningsobjekten ses som helheter av relaterade och organiserade delar. I kontextuell analys används information och data för att klargöra karaktären hos huvuddelar av forskningsobjekten och hur dessa kan avgränsas och beskrivas mer precist. Framför allt syftar analysen till att klargöra karaktären hos relationen mellan huvuddelar och vilken karaktär denna ger objektet som helhet.

Analysen av forskningsobjekt är fallbaserat helhetsinriktad (holistisk) och både analytisk och kontextuell. Den är analytisk i att urskilja och avgränsa fall som forskningsobjekt, huvuddelar hos fallen, och mindre delar inom huvuddelarna och relationer mellan delar. Alla dessa avgränsningar görs genom kontextuell tolkning. Alla enheter avgränsas som beroende av deras relation till sitt sammanhang (kontexten). Innebörden hos en enhet och dess kontext tolkas som ömsesidigt beroende för att avgränsa innebörden hos båda. Ansatsen är analytisk också när det gäller resultaten, vilka ges i form av explicit beskrivna fall, av delar och relationer inom fall.

Inom kontextuell analys ses forskningsobjekten som fall av fenomen och analysen är fallbaserad. Kontextuell analys är fallbaserad på ett sätt som skiljer sig från klassiska fallstudier, som också är fallbaserade. I klassiska fallstudier avgränsas oftast fallen utifrån mycket breda perspektiv för att beskrivas på ett omfattande sätt. I kontextuell analys tas utgångspunkt i uppfattningar av undersökta fenomen, som bestäms av teoretiska perspektiv. Den kontextuella analysen gäller vad som är utmärkande för fenomenet, så som det kan utforskas i varje specifikt unikt undersökt fall av fenomenet. Insamling och bearbetning av information och data är fallbaserade. Klarhet om vilka fall som har undersökts och som resultaten är begränsade till eftersträvas. Individuella data tolkas i förhållande till

fallen som helheter. Att avgränsa fall och samla in och bearbeta data som knutna till fall ses som en stor utmaning.

I kontextuell analys ses fallbaserade undersökningar som den grundläggande vetenskapliga formen för utvecklande av kunskap både inom naturvetenskap och humanvetenskap. Det kan kanske tyckas självklart att forskning utgår från de fenomen och fall som skall undersökas, men det är det inte. Som framhölls tidigare tas ofta utgångspunkten i teoretiska begrepp, datamaterial, och/eller i datainsamlingsmetoder och bearbetningsmetoder, snarare än i de delar av omvärlden som skall undersökas. Resultatet blir en sammanställning av data där relationen till delar av omvärlden är oklar. I kontextuell analys betonas klarhet kring forskningsobjekten som fall av fenomen.

Bokens disposition

Kontextuell analys är inte bara annorlunda jämfört med det som vanligen kallas kvantitativa metoder utan också jämfört med kvalitativa ansatser och metoder. Även kvalitativa metoder anses brista i analytiska och kontextuella kvaliteter, även om detta inte är lika uppenbart som när det gäller kvantitativa metoder. Kontextuell analys är en generell metodologisk ståndpunkt som presenteras och argumenteras för i det följande. I kapitlen 2, 3 och 4 presenteras och argumenteras för utmärkande egenskaper hos kontextuell analys på ett allmänt principiellt sätt i förhållande till alternativa metodologier och ansatser. I kapitel 9 ges några sammanfattande slutsatser när det gäller att utveckla vetenskaplig kunskap och i kapitel 10 ges en sammanfattande beskrivning av kontextuell analys. Kapitlen 5, 6, 7, och 8 har en helt annan karaktär. I dessa kapitel beskrivs och diskuteras kontextuell analys i förhållande till fyra olika slags fenomen: fysikalisk rörelse, lärande, undervisning och kultur.

I kapitel 5 beskrivs fyra olika sätt att analysera och uppfatta ett fall av fysikalisk rörelse för att tydliggöra och diskutera karaktären hos kontextuell analys och diskutera dess roll inom naturvetenskap och humanvetenskap. I de tre följande kapitlen ges i varje kapitel ett exempel på kontextuell analys av en typ av humanvetenskapligt fenomen. I dessa kapitel presenteras endast ett sätt att analysera fall

av fenomenet. Detta enda sätt är grundat i författarens förståelse av fenomenet i linje med att kontextuell analys alltid utgår från forskarens förståelse av det fenomen som undersöks. Varje exempel är en av många möjliga kontextuella analyser av den typ av fenomen som undersöks beroende på forskarens förförståelse. I en faktiskt genomförd undersökning behöver förståelsen av fenomenet argumenteras för och utvecklas genom hela undersökningen. Kapitlen har i huvudsak följande innehåll.

Kapitel 1. Introduktion

I detta kapitel ges argument för att fokusera på forskningsmetodologi och forskningsansats och inte på forskningsmetoder. Dessa argument följs av en presentation av den bakgrund kontextuell analys har i författarens tidiga forskning, av tre utmärkande drag hos kontextuell analys, och av en beskrivning av bokens disposition.

Kapitel 2. Några metodologiska huvudskillnader

Innan en ytterligare beskrivning av grunderna för och karaktären hos kontextuell analys presenteras i kapitel 3 diskuteras i kapitel 2 det omfattande fältet av olika forskningsmetoder och varför de inte är helt tillfredsställande i det perspektiv som anläggs här. Tre skillnader fokuseras, skillnaden mellan kvantitativa och kvalitativa metoder, skillnaden mellan definierande och explorativa sätt att bestämma innebörder, och skillnader mellan olika slag av kunskap som forskningen syftar till.

Kapitel 3. Grundläggande argument för kontextuell analys

I detta kapitel presenteras en allmän principiell syn på forskningsmetoder. Vanligen använda metoder beskrivs som att de i stor utsträckning saknar viktiga analytiska och kontextuella kvaliteter. Slutsatsen är att det finns ett stort behov av kontextuell analys.

Kapitel 4. Utmärkande egenskaper hos kontextuell analys

En utmärkande egenskap som beskrivs är att kontextuell analys är fallbaserad. De analytiska och kontextuella kvaliteterna beskrivs ytterligare som huvudsakliga egenskaper. Karaktären hos de resultat som uppnås diskuteras och hur de utgör grund för generalisering och kumulativ utveckling av kunskap.

Kapitel 5. Kontextuell analys av fysikalisk rörelse

Detta är det första kapitlet av fyra i vilket kontextuell analys presenteras i förhållande till ett exempel på en bestämd typ av fenomen. Exemplet fysikalisk rörelse ingår för att visa på metodologins och ansatsens karaktär och generalitet, och diskutera den olika roll kontextuell analys kan ha i naturvetenskap och humanvetenskap. Även om bokens huvudsakliga fokus är humanvetenskap är kontextuell analys relevant även inom andra fält, vilket diskuteras i kapitlet.

Kapitel 6. Kontextuell analys av lärande

Lärande är ett fenomen som är känt för alla läsare av denna bok. Det är också ett fenomen som är nära besläktat med att forska genom att det också handlar om att utveckla kunskap, även om det gäller personlig kunskap, snarare än ny vetenskaplig kunskap. Exemplet i föregående kapitel, fysikalisk rörelse, är ett av många möjliga innehåll i lärande. Lärande behandlas här som en aktivitet som utförs av en individ.

Kapitel 7. Kontextuell analys av undervisning

Undervisning är ett mer komplext fenomen än lärande, som i varierande omfattning även inkluderar lärande. Undervisning är ett socialt fenomen, som inbegriper relationer mellan olika individers aktivitet, särskilt lärares och elevers aktivitet. Förhållandet mellan lärares aktivitet och lärandemiljön å ena sidan och elevers studerande och lärande å andra sidan fokuseras särskilt.

Kapitel 8. Kontextuell analys av kultur

Det sista exemplet som används för att klargöra karaktären hos kontextuell analys är kultur utifrån den antropologiska innebörden hos begreppet. Exempelen i de tidigare kapitlen kan alla sägas i någon mening också handla om kultur. Kultur i den antropologiska meningen har valts som ett mycket komplext fenomen, svårt att avgränsa och analysera, och därför särskilt relevant för att ytterligare klargöra karaktären hos kontextuell analys.

Kapitel 9. Att utveckla vetenskaplig kunskap

I detta kapitel ges några avslutande kommentarer kring den fallbaserade och integrerat analytiska och kontextuella karaktären hos kontextuell analys. Kapitlet innehåller en diskussion om att göra analysen explicit och om rapporteringen av undersökningar, som en del av att nå trovärdighet hos och en kumulativ utveckling av vetenskaplig kunskap.

Kapitel 10. Kontextuell analys i sammanfattning

I det sista kapitlet presenteras kontextuell analys som metodologi och ansats sammanfattat i 18 punkter. Kapitlet ger en summerande beskrivning mot bakgrund av argumentationen och exemplifieringen i de tidigare kapitlen.

Kapitel 2 Några metodologiska huvudskillnader

Under lång tid, från 1960-talet till tiden för skrivandet av denna bok, har det inom humanvetenskaperna skett en omfattande utveckling av och diskussion om forskningsmetoder. Mest omfattande är utvecklingen av och diskussionen om metoder som brukar benämnas kvalitativa metoder, till skillnad från metoder som kallas kvantitativa. Kontextuell analys är utifrån dessa benämningar en metodologi som huvudsakligen fokuserar kvalitativa metoder. En del av diskussionen i boken gäller också kvantitativa metoder och kritiska likheter och skillnader mellan kvalitativa och kvantitativa metoder. Likheter och skillnader som anses grundläggande från en metodologisk utgångspunkt används i argumentationen för kontextuell analys. Det sägs också en del om metod i förhållande till naturvetenskap. Detta beror på att uppdelningen i naturvetenskap och humanvetenskap inte är en uppdelning som i alla avseenden är den mest avgörande skillnaden när det gäller metoder.

Kvalitativa och kvantitativa metoder

Bakgrunden till det som här sägs om kvalitativa och kvantitativa metoder är handböcker om kvalitativa och kvantitativa metoder och beskrivningar av metoder i vetenskapliga artiklar, avhandlingar och forskningsrapporter. I stor utsträckning utgår beskrivningar av metoder från en gruppering av metoder i kvalitativa och kvantitativa, även om metoderna benämns på varierande sätt och presenteras med olika fokus. Karaktäriseringen av metoder som antingen kvalitativa eller kvantitativa är förståelig sett mot bakgrund av den historiska utvecklingen, men också problematisk. Bryman (1999) och Hammersley (1999) presenterar en beskrivning och kritik av användningen av denna distinktion mellan kvalitativa och kvantitativa

metoder. Distinktionen kan förstås och diskuteras dels i förhållande till den historiska utvecklingen dels i princip. På senare tid har det förekommit en omfattande diskussion om blandade metoder, ”mixed methods”, med utgångspunkt från den historiska uppdelningen i kvantitativa och kvalitativa metoder.

Användningen av distinktionen mellan kvantitativa och kvalitativa metoder har varit vanligast i samband med presentationer av kvalitativa metoder, särskilt vad som har kallats kvalitativ analys. Tidiga presentationer och diskussioner av kvalitativa metoder ges t ex av Taylor & Bogdan (1984), Lincoln & Guba (1985), Patton (1990), Miles & Huberman (1994), Wolcott (1994), och Denzin & Lincoln (1994). Den senare utvecklingen och diskussionen av kvalitativa metoder finns i en stor mängd publikationer. Utvecklingen beskrivs väl och omfattande i en serie handböcker om kvalitativ forskning, ”The SAGE handbook of qualitative research”, med Denzin & Lincoln som redaktörer och utgivningar 1994, 2000, 2005 och 2011. Det har också skett en omfattande utveckling av kvantitativa metoder vilket framgår t ex i en bok av Shadish, Cook och Campbell (2002) om experimentella undersökningar och i ”The SAGE handbook of quantitative Methodology for the Social and Behavioral Sciences” med D. Kaplan (2004) som redaktör, och i en bok av Agresti & Finlay (2009) som fokuserar mer allmänt på statistiska metoder. En diskussion om blandade metoder, dvs. kombinationer av kvalitativa och kvantitativa metoder, finns hos Tashakkori & Teddlie (2003 och 2006) och hos Teddlie & Tashakkori (2011).

I princip består kvalitativa metoder av former för insamling av data som utgör kvaliteter, i stor utsträckning i form av eller överförda till ord och språkliga enheter som inte är siffror. Dessa data behandlas med användning av ord och språk och grupperas och transformeras till beskrivningar och/eller kategoriseringar. Kvantitativa metoder kan enklast beskrivas som insamling av numeriska data eller kvantifiering av data till siffror och användning av siffrorna i matematiska och statistiska beräkningar. Både användningen av kvalitativa och kvantitativa metoder grundas i språk och logik på ett sätt som får betecknas som kvalitativt med kvantitativa aspekter. Det är bland annat denna gemensamma grund i språk och logik som tycks

skapa problem vid användningen av distinktionen mellan kvalitativa och kvantitativa metoder.

När det gäller bearbetning av data är det en påtaglig skillnad mellan att göra språkliga beskrivningar, att analysera och tolka med användning av ord och språk, jämfört med att använda matematiska och statistiska beräkningar. Att lära sig dessa två slag av metoder har också väldigt olika karaktär och utgör olika utmaningar. Denna skillnad framstår som mer principiell även om det också finns stora skillnader mellan olika kvalitativa metoder. Skillnaden mellan kvalitativa och kvantitativa metoder är mindre tydlig när det gäller insamling av data. Data är alltid i någon mening kvalitativa eftersom de gäller någon kvalitet. Hur många och mycket gäller alltid något – en kvalitet. Kvantitet är en aspekt av kvalitativa data. Kvalitativa data tillskrivs ibland och på olika grunder siffervärden. Användning av kvantitativa bearbetningsmetoder förutsätter kvantitativa data i en särskild form (nominal-, ordinal- eller kvotskala). Kvantitativa data kan ingå i kvalitativa bearbetningar av data. Möjligheten till kombinerande användningar av kvalitativa och kvantitativa metoder bidrar till oklarhet hos distinktionen mellan kvalitativa och kvantitativa metoder. Denna oklarhet blir särskilt stor när distinktionen används med hänvisning till hela forskningsansatser och forskningstraditioner, som omfattar både metoder för datainsamling och databearbetning.

En oklarhet i användningen av distinktionen mellan kvalitativa och kvantitativa metoder är att ontologiska (om verklighetens/varats natur) och epistemologiska (om kunskapens natur) antaganden inkluderas allt för lättvindigt. Förenklade kopplingar görs ofta mellan användning av kvalitativa och kvantitativa metoder och ontologiska och epistemologiska antaganden förknippade med användningen. Att klargöra relationer mellan sådana antaganden och användning av metoder är svårt, och det är inte avsikten att försöka göra det här. Sådana antaganden kan vara mycket olika vid olika fall av användning av ”samma” metod. Dessa antaganden ingår oftast inte direkt i metoderna. Så kan t ex en existentialistisk förståelse av människors livssituation kombineras med användning kvantitativa metoder vid beskrivning av människors olika situationer och en positivistisk förståelse av kunskap kan kombineras med användning av kvalitativa

metoder. Det är naturligtvis viktigt att klargöra olika antaganden bakom användningen av metoder och hur de förhåller sig till metodernas karaktär. Det är också viktigt att inte generalisera antaganden som inte är en del av metoderna till andra användningar av "samma" metoder.

Det finns antaganden som direkt ingår i metoderna och det rimliga är att endast inkludera dessa i distinktionen mellan kvalitativa och kvantitativa metoder och diskutera andra antaganden för sig i anslutning till specifika användningar av metoderna. Det som är mest relevant att diskutera, i tillägg till metoderna i sig, är det metodologiska tänkande som finns bakom utformning och användning av metoderna. Med metod avses här ett sätt att göra något, samla in och bearbeta data. Metodologin består i argument för detta sätt att utföra forskningen. Argumenten kan t ex gälla varför det är rimligt och fruktbart att i en undersökning beräkna medelvärden, urskilja och koda språkliga enheter, eller ge en helhetsbeskrivning på ett visst sätt.

Från 1950-talet skedde en stark expansion av empirisk forskning inom humanvetenskaperna. Under en period dominerade en bestämd syn på forskning som inkluderade antaganden om vetenskaplig kunskap och forskningsmetoder. Det fanns en idé om en allmän vetenskaplig metod med en stark betoning av kvantitativa metoder. Som ett exempel kan nämnas Kerlingers välkända och mycket använda bok *Foundations of Behavioral Research* (Kerlinger, 1986) publicerad 1964 med nya utgåvor 1973 and 1986. Från 1970-talet förändrades verklighetsuppfattningen, samt synen på vetenskaplig kunskap och forskningsmetoder, huvudsakligen mot en relativistisk och konstruktivistisk syn med en stark expansion av användningen av kvalitativa metoder. Förändringen till användning av kvalitativa metoder var förknippad med en diskussion om forskningsparadigm (se t ex Lincoln & Guba, 1985, Denzin & Lincoln, 1994 and 2013). I denna diskussion ifrågasattes grunderna för användningen av kvantitativa metoder och det argumenterades för vetenskapligheten i användningen av kvalitativa metoder. Utvecklingen innebar ett skifte från definierande ansatser med användning av kvantitativa metoder till explorativa ansatser med användning av kvalitativa metoder.

En bok av Lincoln & Guba (1985) är särskilt illustrativ när det gäller utvecklingen av kvalitativa metoder under 1970-talet och framåt. Den har titeln *Naturalistic Inquiry* och behandlar vetenskapliga undersökningar inom ett vidsträckt fält. I boken förslås ett nytt paradigm i motsats till ett beskrivet positivistiskt paradigm. Det var typiskt för tiden att fokusera på ett alternativt paradigm till positivismen. Diskussionen gällde i stor utsträckning grundläggande ontologiska och epistemologiska frågor mer än metod, även om en metoddiskussion också ingick. Kontextuell analys är i linje med den allmänna kritiken av positivismen och med många av de paradigmatiska antaganden som föreslås av många författare som föreslår ett nytt paradigm. Kontextuell analys är i linje med de flesta paradigmatiska förslag som presenteras av Lincoln & Guba (1985) och särskilt med betoningen på att undvika att definiera forskningens resultat a priori (på förhand).

Vi har nu en situation med förändrad och varierande syn på vetenskap och forskning. Samtidigt har variationen ökat betydligt i karaktären hos kvantitativa metoder och användningen av dessa, och ännu mer hos kvalitativa metoder och användningen av dessa. Det kan nu vara tid att uppmärksamma skillnader som inte direkt gäller distinktionen mellan kvalitativa och kvantitativa metoder. Metoder används i förhållande till situationer för att uppnå vissa resultat. I forskning är syftet att uppnå en utveckling av kunskap. Det finns emellertid skillnader i synen på hur man kan utveckla kunskap, som sammanhänger med distinktionen mellan kvalitativa och kvantitativa metoder, men som inte helt sammanfaller med denna distinktion. En sådan skillnad framstår som mycket avgörande. Den har, tillsammans med mer påtagliga skillnader, särskilt när det gäller bearbetning av data, bidragit till att distinktionen mellan kvalitativa och kvantitativa metoder har varit så genomgripande och varaktig i diskussionen om metoder. Denna skillnad är skillnaden mellan en definierande ansats och en explorativ, urskiljande och avgränsande ansats.

Definition eller avgränsning av innebörd

En skillnad som är viktig för distinktionen mellan kvantitativa och kvalitativa metoder är skillnaden mellan en definierande och en

tolkande avgränsande ansats. Kvantitativa metoder förutsätter en definierande ansats. Ansatser som är explorativa och avgränsande när det gäller innebörd hos data använder kvalitativa metoder. Samtidigt finns det en stor variation i detta avseende inom det som kallas kvantitativa och kvalitativa metoder, särskilt inom kvalitativa metoder. I all forskning behöver man hantera kvaliteter och kvaliteter uttryckta som innebörder i ett språk. Den omfattande utvecklingen av kvalitativa metoder kan förstås som en ökande medvetenhet om behovet av att hantera kvaliteter annorlunda än som görs i kvantitativa metoder.

I definierande ansatser definieras kvalitet/innebörd som utgångspunkt för datainsamling och databearbetning. Definitioner av innebörd/kvalitet är en nödvändig utgångspunkt i all kvantitativ bearbetning av data och utgör också grunden för vissa former av bearbetning som kallas kvalitativa, t ex vissa former av innehållsanalys. Man behöver definiera de enheter som man vill räkna eller sätta siffervärden på. I en definierande ansats ges definitionerna på förhand, man definierar på förhand begrepp, kategorier och variabler, som används som utgångspunkt för insamling och bearbetning av data. Den definierande ansatsen innebär att språklig innebörd kommer först och relationen till egenskaper hos undersökningsobjektet i ett andra steg. Det är en deduktiv ansats från språkliga definitioner till observation av fenomenen.

I en avgränsande ansats definieras inte innebörder på förhand utan avgränsas genom utforskande av undersökningsobjekten. Utforskandet av undersökningsobjektet med hjälp av data om objektet kommer först och bestämningen av språklig innebörd kommer i ett andra steg. Avgränsningen av innebörder grundas i urskiljande av egenskaper hos undersökningsobjektet. Relationen mellan det språk som används för att beskriva delar av fenomenet och observationen av fenomenet är omvänd jämfört med den definierande ansatsen. Det är möjligt att grunda användningen av kvantitativa metoder i en avgränsning av innebörder genom utforskande av objekt, för att sedan definiera innebörder som grund för kvantifiering. Detta tillvägagångssätt föreslås och används ofta i samband med att man föredrar kvantitativa metoder, och den explorativa kvalitativa första delen ses då oftast som en förstudie. Man

samlar då in, analyserar och tolkar kvalitativa data för att avgränsa dataenheter, som definieras som generella kategorier och variabler. Dessa kategorier och variabler används sedan som grund för kvantitativa bearbetningar av data. Det är en viktig skillnad mellan att göra en kvantitativ bearbetning av samma data som definitionerna grundas på och att använd definitionerna av innebörder för att samla in data om nya undersökningsobjekt. När definitionerna används för nya undersökningsobjekt görs ett antagande om identitet mellan objekt som inte är rimligt inom humanvetenskaperna.

Att definiera dataenheter, kategorier och variabler är en nödvändig förutsättning för en kvantitativ bearbetning av data och den definierande ansatsen utmärker därför alla kvantitativa databearbetningsmetoder. Fördefinierade kategorier används också på olika sätt i metoder som kallas kvalitativa och skillnaden mellan en definierande och en avgränsande ansats utgör därför ingen klar skillnad mellan kvalitativa och kvantitativa metoder. Sättet att bestämma innebörden hos dataenheter, genom generella definitioner (på förhand) eller genom avgränsningar i specifika sammanhang, är en grundläggande och kritisk skillnad mellan metoder. Hur dataenheters innebörd fastställs sammanhänger med analytiska och kontextuella egenskaper hos metoderna. Vid användning av kvantitativa metoder ses datainsamlingen ofta som en fråga om mätning. De fördefinierade kategorierna och variablerna används som grund för datainsamling och databearbetning.

I en något mer öppen ansats, jämfört med en mätansats, kan utgångspunkten från på förhand definierade kategorier kombineras med en analytisk ansats till data, där dataenheter som anses motsvara kategorierna identifieras. Eftersom utgångspunkten inte tas i helheten av data om undersökningsobjektet utan i kategorier som motsvarar delar av objektet, som dessutom definieras på förhand, får bearbetningen karaktären av en sammanställning av dessa kategorienheter. Karaktären av sammanställning består i att enheterna definieras på ett allmänt sätt och att deras innebörd inte avgränsas i förhållande till undersökningsobjektet som sammanhang. Enheterna identifieras och behandlas på ett icke kontextuellt sätt och sammanställs enligt allmänna principer och inte på grund av hur de ingår i den specifika kontexten. Samtidigt ses dessa enheter som delar

av undersökningsobjektet och sammanställs som en del i att undersöka ett fenomen, vilket ger bilden av att det är en analys av fenomenet. Ofta är den syntetiska karaktären hos bearbetningen begränsad genom att det inte finns någon inriktning mot att sammanställa dataenheterna till helhetsbeskrivningar av undersökningsobjekten. En explorativ analytisk ansats, å andra sidan, innebär att man urskiljer delar av undersökningsobjektet grundat i deras innebörd i sin kontext med fokus på undersökningsobjektets innebörd och karaktär som en helhet.

En avgörande skillnad i metod gäller hur identitet i innebörd mellan dataenheter bestäms. Vid en definierande ansats bestäms innebörden hos kategorier och variabler som något i sig. Med detta följer också antaganden om identisk innebörd hos motsvarande dataenheter, hos samma kategori eller variabelvärde. Detta är ett nödvändigt antagande vid kvantitativ bearbetning av data. När man bearbetar data på detta sätt arbetar man också med omdefinition av begrepp och dataenheter i olika steg beroende på vilka resultat man får. Om resultaten inte är tillfredsställande söker man nya definitioner (gissningar, ”conjectures”), som man hoppas skall ge mer klargörande resultat. Ett stort problem med detta tillvägagångssätt är att antagandet om identisk innebörd inte går att försvara. Ett ytterligare problem är att den information som skulle behövas för att klargöra vilka innebörder som skulle vara mer fruktbara inte samlas in. Man är utlämnad till att gissa.

Vid en explorativ ansats är inte identitet mellan motsvarande dataenheter en förutsättning eller ett antagande, och inte ett resultat av att tolka dataenheter i deras kontext. En viktig del av resultatet gäller skillnader i innebörd mellan motsvarande enheter i olika kontexter. Det är centralt vilka antaganden som görs i olika steg i en undersökning. Skillnaden mellan definierande och avgränsande ansatser är att vid definierande ansatser görs mer långtgående antaganden om innebörd och identitet i innebörd hos dataenheter, innebörder som bestäms på förhand. Innebörderna antas vara och bestäms som desamma över olika kontexter. Vid explorativa ansatser urskiljs och avgränsas innebörder som beroende av sin kontext, i förhållande till det specifika undersökningsobjektet och det undersökta fenomenet. Analysen handlar om att i den specifika

kontexten avgränsa en enhet och dess innebörd så att den ger den bästa förståelsen av fenomenet. Den kritiska frågan blir då hur denna avgränsning görs. I denna bok argumenteras för att avgränsa innebörder och att göra det både analytiskt och kontextuellt på ett integrerat sätt.

Olika slags kunskap

Forskningsmetoder och deras användning är relaterade till de slag av kunskap som man syftar till och utvecklar. Metoderna behöver diskuteras i förhållande till de objekt som undersöks och fruktbarheten hos det slag av kunskap som utvecklas. Inom traditionen av definierande variabelgrundad kvantitativ forskning har det slag av kunskap som fokuserats huvudsakligen varit kunskap om relationer mellan variabler. Det har inte varit möjligt att inom humanvetenskaperna uppnå resultat i form av matematiska funktioner som den ideala formen av relationer mellan variabler. Fokus har i stället varit på statistiska samband, korrelationer, som etableras i experimentella eller för det mesta kvasiexperimentella undersökningar och i deskriptiva undersökningar, de senare ofta med ett stort antal variabler och komplexa beräkningar. Som diskuterades i föregående avsnitt, så grundas denna ansats till att utveckla kunskap på definitioner av innebörder och saknar kontextuellt grundade innebörder hos använda variabelvärden. Kontextuell analys föreslås för att råda bot på denna brist genom fallbaserade kvalitativa metoder för att uppnå en bättre grundad kunskap. Denna grund behandlas ytterligare i kapitel 5 i en diskussion av skillnaden mellan naturvetenskap och humanvetenskap. I detta avsnitt fokuseras i fortsättningen på variationen i synen på kunskap inom kvalitativ forskning.

Inom den kvalitativa explorativa forskningen har det utvecklats en stor variation av sätt att bestämma innebörder, som syftar till att utveckla en stor variation av slag av kunskap. Denna utveckling beskrivs av Denzin & Lincoln (2013) på följande sätt: "The indigenous, gendered, narrative turn has been taken. Foundational epistemologies, what Schwant (2007) calls epistemologies with the big E, have been replaced by post-postconstructivist, hermeneutic,

feminist, poststructural, pragmatist, critical race and queer theory approaches to social inquiry. Epistemology with a small e has become normative, displaced by discourses on ethics and values, conversations on and about the good, and about the just and moral society.” (p. 507). Det är inte avsikten att här diskutera denna stora variation i kunskapsteoretiska ståndpunkter och forskningsansatser. Denna situation utgör emellertid bakgrund till presentationen av kontextuell analys.

För att klargöra relationen mellan metoder och det slag av kunskap som man syftar till och uppnår inom fallbaserad explorativ kvalitativ forskning kan vi ta etnografisk forskning som ett exempel. Etnografi är ett lämpligt exempel eftersom det är en väletablerad metodologisk ansats som utvecklats inom empirisk forskning inom ett centralt humanvetenskapligt fält och med användning av en variation av kvalitativa metoder (cf. Hammersley & Atkinson, 1987, Hammersley 1992 och 2008, Vidich & Lyman 2000, Erickson 2013). Företrädare för etnografiska metoder brukar betona den beskrivande karaktären hos den kunskap man vill uppnå. I beskrivande karaktär ingår att vara utförlig, rik på detaljer och nära de människor och sociala sammanhang som undersöks. Att syftet är detta slag av resultat bestämmer i stor utsträckning vilka metoder som bör användas. Samtidigt finns det en variation inom etnografisk forskning i synen på slag av kunskap. Ibland är den kunskap som eftersträvas mer analytisk eller tolkande, men det finns ändå en betoning på beskrivning (se t ex Wolcott, 1994 och 1995). Erickson (2013) ger en beskrivning av den historiska utvecklingen av etnografisk forskning och argumenterar särskilt kring forskningens trovärdighet.

Samtidigt som det slag av kunskap som man syftar till är avgörande för vilka metoder som används så är detta syfte beroende av vad man undersöker och förståelsen av det undersökta. Utvecklandet av kunskap är beroende av vad kunskapen gäller. I exemplet etnografisk forskning förstås det som undersöks som sociokulturella fenomen. Dessa fenomen kan förstås på olika sätt. Det slag av kunskap som söks behöver vara förenligt med förståelsen av det undersökta fenomenet. En stark betoning av en mycket uttömmande beskrivning sammanhänger med att sociokulturella fenomen uppfattas ha en sådan karaktär att en omfattande beskrivning ger den bästa kunskapen

om dem. En mer analytisk ansats sammanhänger med en uppfattning att fenomenen består av några delar och relationer som är viktiga att urskilja och förstå. En mer tolkande ansats sammanhänger med en uppfattning om att för att förstå helhet och delar hos sociokulturella fenomen behöver man gå utöver beskrivning och analys och ge dem innebörd inom en bestämd tolkningsram. Olika kvaliteter hos sociokulturella fenomen som framträder i dessa ansatser kan betonas och kombineras på olika sätt. Det finns en intern relation mellan vilka kvaliteter hos fenomenen som fokuseras och betonas, vilket slag av kunskap man syftar till (beskrivande, analytisk, tolkande), och vilka metoder som används.

Variationen i synen på och ansatsen vid utvecklandet av vetenskaplig kunskap kan när det gäller det sociokulturella området ytterligare exemplifieras med en jämförelse mellan etnografi och Grundad teori ("Grounded theory") (Glaser & Strauss 1967, Strauss & Corbin 1990, Glaser 1992, Strauss & Corbin 1994 and 1998). Inom Grundad teori som ansats finns det en inriktning mot kunskap i form av en starkt reducerad och koncentrerad teoretisk beskrivning av ett sociokulturellt fenomen. I jämförelse med etnografi finns inom Grundad teori en starkare fokus på social utveckling, handlande och processer - en händelseutveckling. Den teoretiska beskrivningen görs med hjälp av några centrala begrepp och relationer mellan dessa utvecklade genom en explorativ behandling av data. Här är alltså, jämfört med etnografi, mycket mindre betoning på uttömmande beskrivning som resultat, och ett klart syftande till ett resultat som har en mer abstrakt analytisk karaktär. Skillnaden när det gäller vilket slag av kunskap som forskningen syftar till är mycket klar. Grundad teori syftar till en mer uttalat analytisk form av kunskap än vad etnografisk forskning i allmänhet gör. Etnografi syftar till en mer beskrivande kunskap.

All kunskapsutveckling är i en allmän mening analytisk. Allt skapande av kunskap innebär att lyfta fram vissa data och kvaliteter och utelämnar andra. Inga resultat vid utvecklande av kunskap är heltäckande och uttömmande. Mot denna bakgrund är den variation som nämnts som exempel ovan förståelig. Olika syften med forskningen är också hopkopplade med olika kunskapsintressen i förhållande till tidigare forskning och praktisk användning av

resultaten. Grundad teori syftar till att utveckla teori i en tradition där teori förstås som bestående av en begränsad uppsättning begrepp, som i reducerad form täcker en stor mängd data, och där begreppen tillsammans ger en abstrakt teoretisk beskrivning av ett fenomen. Den etnografiska deskriptiva traditionen syftar till en förståelse av sociokulturella fenomen som vardagserfarenheter, beskrivna så att de som konkreta erfarenheter blir så igenkännbara och förståeliga som möjligt.

Det finns en stark tendens att generalisera metoder. Det är därför viktigt att förstå metoder i förhållande till deras ursprung. Vilket slag av kunskap om vilka fenomen har de från början utvecklats för att ge? Om de visade sig vara bra i förhållande till detta syfte kan detta också gälla nya sammanhang som uppfattas vara av samma slag. Exemplet med etnografi och Grundad teori ovan hör hemma inom empirisk forskning om sociokulturella fenomen. Mycket av inspirationen bakom kvalitativa metoder inom humanvetenskaperna kommer från filosofi, teologi och litteraturstudier. När metoder inte från början har grundats i en syn på kunskap inom specifikt humanvetenskapliga kunskapsfält är det särskilt viktigt att betänka betydelsen av metodens ursprung för dess relevans. Detsamma kan sägas om generalisering av metoder mellan humanvetenskapliga fält, t ex av etnografiska metoder. Det är inte ovanligt att forskare säger att de använder etnografiska metoder utan att presentera ett tydligt syfte att uppnå kunskap om en kultur eller ett socialt fält, och utan att överväga och diskutera om denna skillnad i syfte och undersökningsobjekt gör en skillnad eller är ett problem.

Det finns en stor uppsättning metoder som argumenteras för utifrån filosofi som ämnesområde. Det finns en risk att skillnaden i syfte mellan filosofi och humanvetenskap inte uppmärksammas tillräckligt när man formar och argumenterar för metoderna. Filosofin sysslar med grundläggande frågor. Om syftet t ex inte är att finna den grundläggande strukturen i erfandet av ett fenomen utan kritiska skillnader i erfandet av fenomenets innebörd, hur användbara är då metoder utvecklade inom fenomenologisk filosofi för att uppnå detta andra syfte? När det gäller hermeneutiska metoder inspirerade av teologiska och litterära analyser och tolkningar av texter kan man t ex ifrågasätta om data om specifika

humanvetenskapliga fenomen bör uppfattas som texter och/eller om fenomenen bör uppfattas som texter. Med tanke på dessa metoders ursprung finns det en påtaglig risk att man tar för givet att data är text, och att man tar utgångspunkt i de i texten givna språkliga enheterna. Texten (datan) riskerar att fokuseras snarare än de fenomen som skall undersökas. I kontextuell analys argumenteras för att metoderna bör grundas i förståelsen av fenomenen och det slags kunskap om dessa man syftar till.

Det som allmänt kallas kvalitativ analys (t ex innehållsanalys och olika sätt att arbeta med koder, kategorier, matriser och/eller diagram) är annorlunda jämfört med beskrivande metoder (som etnografi) och mer tolkande metoder. Analys syftar också ofta på karaktären hos den kunskap man syftar till. Resultaten förväntas innehålla tydligt urskilda delar och relationer i förhållande till datamaterialet. Metoderna handlar om att urskilja delar av materialet, sammanställa dessa på ett systematiskt och reducerande sätt för att uppnå en analytisk dvs. en klart uppdelad och ordnad bild av materialet och det som undersöks. Så har t ex. Miles and Huberman (1994) i sin behandling av kvalitativa analyser av data en stark betoning på resultatet och presentationen av resultatet, och på den analytiska karaktären hos resultaten och presentationen av dessa. Som ytterligare kommer att framhållas i nästa kapitel är det som kallas analys oftast snarare en sammanställning och/eller syntes av dataenheter än en analys av de fenomen som skall undersökas. När det gäller den stora variationen i hur kvalitativa analyser utförs saknas klarhet i hur metoderna är knutna till olika forskningsfält. Det finns en stark tendens att generalisera metoder. Man kan också spåra en närhet till och inspiration ifrån tidigare dominerande kvantitativa metoder i sätt att utföra kvalitativa analyser (t ex i de metoder och exempel som presenteras av Miles and Huberman 1994).

Grundad teori som nämndes tidigare är analytisk men liksom kontextuell analys mer tolkande än de metoder som nämndes i föregående avsnitt. De forskningsobjekt som undersöks är komplexa sociokulturella fenomen. Ansatsen skiljer sig från kontextuell analys huvudsakligen genom att vara induktivt sammanställande snarare än analyserande (dvs. starta från helheten för att urskilja innebörder) (se Glaser 1992). En annan mer tolkande analytisk tradition är narrativ

analys. Grunden för narrativa analyser är antagandet att vi organiserar vår erfarenhet som narrativ (berättelser). Narrativa analyser varierar i synen på narrativ. Vanliga utgångspunkter är att forskningsobjektet är en narrativ, att narrativ är det grundläggande slaget av kunskap om olika slags kunskapsobjekt, att narrativ analys huvudsakligen är en metod och/eller ett sätt att rapportera resultat. Narrativa analyser varierar från likhet med innehållsanalys till likhet med kontextuell analys (se Chase 2011, Clandinin 2007, Czarniawska 2004, Lieblich et al 1998, Riessman 2008). En annan tolkande analytisk tradition är diskursanalys. Diskursanalyser varierar mycket i synen på vad en diskurs är, vad analysen syftar till och hur den utförs. Gemensamt är att det är analyser av språkligt meningsskapande. Analyserna varierar från specifika lingvistiska analyser till holistiska analyser av sociala relationer främst i maktperspektiv. Också när det gäller diskursanalys finns det en variation från de som ligger nära innehållsanalys till de som är närmre den här presenterade kontextuella analysen (se Fairclough 2010, Howarth 2000, Wodak & Meyer 2009).

Synen på vilken slags kunskap som skall utvecklas varierar inom och mellan traditioner och ansatser. Denna variation gäller olika betoningar av beskrivning, analys, reduktion, tolkning, förklaring, förståelse och fler kunskapskvaliteter. Utgångspunkten i fortsättningen är, att vilken av dessa kvaliteter vi än väljer, så syftar utvecklandet av kunskap i de flesta fall till att ge en uppfattning av något som undersöks; naturen hos, karaktären hos eller innebörden hos det som undersöks. Att syftet är en uppfattning av det som undersöks anses här betyda att den kunskap vi syftar till med nödvändighet är analytisk. Med analytisk menas det som sagts tidigare, att kunskapen måste vara selektiv och inte kan inkludera allt. Den analytiska karaktären hos utvecklandet av kunskap innebär att avgränsningen av vad som ingår och vad som inte ingår i kunskapen, och på vilka grunder, är en mycket kritisk aspekt av utvecklande av kunskap.

En komplementär utgångspunkt är att utvecklandet av kunskap liksom kunskapen är kontextuell. Utvecklandet av kunskap är kontextuellt på två sätt, vilka båda är knutna till den analytiska karaktären. Utvecklandet av vetenskaplig kunskap har tidigare och pågående forskning som kontext för avgränsningen av det som

undersöks. Viktiga inslag i denna kontext är kunskapsintressen och forskningstraditioner, som utgångspunkter för hur undersökningar utförs. Det som undersöks ingår i sin egen kontext av något som inte direkt ingår i undersökningen, som på grund av den analytiska karaktären hos utvecklandet av kunskap utelämnas. I en specifik undersökning väljs och/eller produceras data. En kontext av data skapas, som är uttryck för hur den vetenskapliga kontexten (forskarkontexten) relateras till den undersökta kontexten i den specifika undersökningen. Datakontexten är särskilt kritisk eftersom den begränsar vad det är som faktiskt undersöks. En kontextuell kvalitet vid utvecklandet av kunskap gäller hur förhållandet mellan det som fokuseras i undersökningen och dess vidare kontext hanteras. Den kontextuella karaktären gäller också hur olika delar av det som undersöks och kunskapen om dessa delar behandlas i förhållande till varandra och den vidare kontexten. Den kontextuella karaktären hos kunskapen består i att innebörden hos fenomen avgränsas som beroende av fenomenens kontext. Detsamma gäller delar av fenomenen, att innebörden hos delarna avgränsas som beroende av varandra och kontexten.

Karaktären hos utvecklandet av kunskap är beroende av hur analytiska och kontextuella kvaliteter ingår i urskiljandet och ordnandet av innebörder hos data i förhållande till undersökta fenomen och deras delar. En fråga är hur analytisk den utvecklade kunskapen om det undersökta är, dvs. hur tydligt olika delar urskiljs. Att utvecklandet av kunskap är analytisk innebär att det innehåller urskiljande och ordnande av delar som ingår. Att utvecklandet är kontextuellt innebär att urskiljandet och ordnandet av innehåll/kvaliteter görs som beroende av en kontext. Den ordnande karaktären i kunskapsutvecklandet visar sig i olika principer för ordnandet. Sådana principer är orsak och verkan, händelsekedjor, personer i interaktion, grupper i relation och så vidare. Att identifiera en ordnande eller organiserande princip är nödvändigt för att uppfatta det undersökta objektet som en helhet, ett fenomen.

Kapitel 3 Grundläggande argument för kontextuell analys

En del forskare som använder kvalitativa metoder undviker ordet analys och talar om beskrivning, tolkning, reduktion, transformation med flera begrepp. Dessa ansatser och metoder anses i allmänhet mer kontextuella än kvalitativ analys. En vanlig innebörd i analys, som man ofta invänder emot, är sönderdelning av en helhet i mindre delar utan att ta hänsyn till delarnas beroende av helheten. Forskning gäller i regel större helheter än enskilda dataenheter och mindre delar av fenomen, och detta är också utgångspunkten för kontextuell analys. En avgörande fråga är då hur analytiska och kontextuella kvaliteter hanteras och integreras i de forskningsmetoder som används.

Med analytiska kvaliteter avses här explicita distinktioner, avgränsningar av enheter och relationer, och ett explicit urskiljande och avgränsande av delar inom en helhet. Med kontextuella kvaliteter avses här att innebördsenheter samt helheter och delar av fenomen avgränsas i relation till och som beroende av sin kontext. De helheter som talas om här, är de objekt som undersöks. Analytiska och kontextuella kvaliteter hos forskningsmetoder ställs ofta mot varandra. I många presentationer av forskningsmetoder betonas analytiska kvaliteter på bekostnad av och även i motsats till kontextuella kvaliteter och omvänt. Ståndpunkten i kontextuell analys är att denna uppdelning samt att arbeta huvudsakligen analytiskt eller kontextuellt är missriktat och dåligt underbyggt. I stället borde utvecklandet av kunskap ses som samtidigt analytiskt och kontextuellt och en god balans och förening av analytiska och kontextuella kvaliteter sökas.

Generella eller kontextberoende metoder

Det har historiskt funnits en stark tendens att tala om den vetenskapliga metoden eller mycket generella metoder utifrån en

uppfattning om ett slag av vetenskaplig kunskap, som har samma form och karaktär inom alla eller många kunskapsfält. Fokus på och arbete med kausala och statistiska samband är det tydligaste exemplet på denna inriktning. En motsatt inriktning är att förkasta all generalitet hos metoder och hävda att de bör formas helt fritt från fall till fall. Feyerabend (1975) är kanske den författare som mest radikalt har argumenterat mot metoder och för frihet från metoder och för variation i forskningen. Den senare utvecklingen har inneburit en ökad insikt om att metoder måste vara beroende av vilket slags kunskap man söker, inom vilket kunskapsfält, och vilka specifika fenomen man söker kunskap om. Denna utveckling utgör bakgrund till den ökade användningen av kvalitativa metoder och till den stora variationen i de metoder som används. Tendensen att anta att metoder är generella, förenat med antagande om likhet i slag av kunskap och i karaktären hos fenomenen, är fortfarande stark. Den utveckling av kunskapsteorier som beskrivs av Schwant (2007) och Denzin & Lincoln (2013) och som refererades till i föregående kapitel, ligger i linje med en mycket mer kontextuell förståelse av metoder än den tidigare dominerande uppfattningen.

Man kan närma sig frågan om metoder på olika sätt. Den utgångspunkt som tas här är att metoder bör ses i förhållande till de specifika betingelser och avsedda resultat som föreligger i det sammanhang där metoderna används. Det första kravet på en metod är att den passar in i sammanhanget. En kritisk fråga är då vad som krävs för att en metod skall ses som generell, dvs. passa in i flera olika sammanhang. Är det lämpligt att använda några standardmetoder i många olika sammanhang eller behöver man skapa metoder inom ramen för varje specifikt sammanhang? Svaret på denna fråga är avgörande för hur rimligt det är att beskriva metoder generellt och för vilken karaktär metodbeskrivningar bör ha. Man kan t ex beskriva hur man skall genomföra en intervju genom att börja med öppna frågor och relativt öppna uppföljningsfrågor och sedan mer fokuserade frågor. När det gäller bearbetning av språkliga data kan man t ex föreskriva hur dessa skall behandlas genom indelning i meningsenheter som grund för fortsatt bearbetning i form av gruppering och/eller transformering av dessa enheter enligt vissa principer. Sådana beskrivningar av metoder tenderar att vara allt för

oberoende av vad som undersöks, den kunskap man syftar till, och de specifika förutsättningar som föreligger.

Om vi starkt betonar användning av standardmetoder riskerar vi att fokusera metoderna i sig. Metod uppfattas då lätt som en fråga om teknik. Problemet med detta är att standardmetoder inte svarar mot de varierande behov som finns i olika undersökningar. Om vi i stället betonar att metoderna behöver vara unika och utvecklas i varje sammanhang leder det lätt till en betoning av sammanhanget och försummande av metoden. I båda fallen finns en risk att behovet av att tänka principiellt om metod inte uppmärksammas. Om vi utgår från att det finns både likheter och skillnader mellan sammanhang, som inbjuder till både till likheter i metod och kräver variation i metod, blir metodologiska frågor centrala i varje undersökning. Vi kan då inte förlita oss på standardmetoder, men inte heller bortse från att sammanhanget har likheter med tidigare undersökta sammanhang, vilket betyder att vi kan lära av tidigare använda metoder. Samtidigt betyder skillnaderna mellan sammanhang att vi behöver forma metoden i förhållande till det som är speciellt för sammanhanget. Eftersom vi inte kan förlita oss på standardmetoder, och inte endast utgå från det specifika sammanhanget, blir frågan hur och i vilka avseenden vi kan utgå från mer allmänna kvaliteter hos metoder, och hur och i vilka avseenden metoder behöver formas i sammanhanget. Denna fråga är en metodologisk fråga.

Den metodologiska ståndpunkten här är att man bör utgå både från möjligheten till vissa generella egenskaper hos metoder och från att metoder bör formas i förhållande till det specifika sammanhanget. Denna ståndpunkt kan jämföras med den vanligt förekommande användningen av standardmetoder och bristen på beskrivning av och argumentation för metoderna i förhållande till sammanhanget. Ett syfte med detta kapitel är att diskutera bristen på analytiska och kontextuella kvaliteter hos kvalitativa metoder i behandlingen av data och fenomen. Det kan också påpekas att det inte oväntat finns en motsvarande brist på analytiska och kontextuella kvaliteter i beskrivningen och diskussionen av metoder. Beskrivningar och diskussioner av metoder kan, liksom metoderna i sig, sägas sakna vissa analytiska och kontextuella kvaliteter. Att identifiera egenskaper hos metoder som kan sägas vara generella kräver en analytisk ansats där

sådana egenskaper identifieras och deras innebörd i olika fall jämförs. Vidare bör man kunna argumentera för att denna innebörd är och bör vara densamma. Bristen på argumentation för metoder i förhållande till sammanhang väcker frågor om hur metodens beroende av sammanhang hanteras.

Begreppet metod syftar på ett sätt att göra något för att uppnå ett önskat resultat. Begreppet metod är relevant i forskning men samtidigt problematiskt. Begreppet fokuserar inte det som är viktigast i forskningen, och i utvecklande av kunskap, nämligen relationen till det som undersöks. Det engelska begreppet "approach" har, om man tar fasta på den språkliga innebörden av närmande, fokus på vad som görs och hela undersökningen som ett sätt att komma närmare det som undersöks. Inom kontextuell analys behandlas forskningsansats som en fråga om sätt att närma sig undersökta fenomen. Det är viktigt att se specifika metoder som del av och i förhållande till en hel forskningsansats och samtidigt värdera metoderna med fokus på närmandet till det som undersöks och i förhållande till den kunskap som söks och utvecklas.

Vi bör alltså inte endast se metoder i förhållande till den kunskap som är syftet utan också som delar i en forskningsansats med fokus på närmandet till det undersökta. Betydelsen av forskningsansatsen som helhet är ett skäl till den grova uppdelningen i kvalitativa och kvantitativa metoder med de problem som den medför, av vilka några nämndes i föregående kapitel. Samtidigt som förenklade karaktäriseringar av forskningsansatser och metoder, som t. ex. kvalitativa och kvantitativa, skapar problem, är det viktigt att se till ansatser som helheter och innebörden hos metoder som delar av dessa helheter. Det viktiga är att se metoder i förhållande till hela närmandet till och behandlingen av det som undersöks. Som framhållits ovan gäller den viktigaste skillnaden i bearbetningen av data mellan metoder hur innebörden och likhet och skillnad i innebörd avgränsas. Den mest kritiska aspekten vid denna avgränsning av innebörd är relationen till det undersökta fenomenet.

Den i föregående kapitel diskuterade skillnaden mellan att definiera på förhand eller avgränsa innebörd/kvalitet är förknippad med kontextuella kvaliteter hos metoderna. Avgränsning bygger på ett utforskande av kontextuella kvaliteter hos data och fenomen till

skillnad från definition som innebär bestämning av innebörd/kvalitet som grund för observation/mätning/sammanställning. Explorativa metoder som utforskar, urskiljer och avgränsar enheter är kontextuella. De kan vara kontextuella i olika utsträckning och på olika sätt. Tidigare har sagts att all vetenskaplig kunskap i en grundläggande mening är analytisk. Ändå ingår det i vissa kvalitativa ansatser att undvika analys av det som undersöks. De undviker begreppet analys och betonar begrepp som beskrivning, reduktion och tolkning. Dessa andra former av bearbetning av information och data kallas här transformationsmetoder för att fokusera en gemensam skillnad i förhållande till analys. Transformation syftar på att dessa metoder fokuserar och betonar hur information och data kan transformeras från data till forskningsresultat. Dessa metoder anses ofta som mer kontextuella än metoder som kallas analys.

Det är en viktig skillnad mellan ansatser att en del föredrar analys medan andra fördrar transformering av data. Det finns ett problem med att använda begreppen analys och transformering för att fånga skillnaden mellan två kategorier av metoder. Dessa begrepp används med olika innebörd och utesluter inte varandra. Den bok om forskningsmetoder av Wolcott (1994), som nämndes tidigare, har t ex. huvudtiteln *Transforming Qualitative Data* och undertiteln *Description, Analysis, and Interpretation*. I Wolcotts presentation diskuteras analys som en form av transformering. Transformering ses som överordnad och beskrivning, analys och tolkning som former av transformering. På ett motsvarande sätt ses analys som överordnad i analytiska ansatser och dessa innehåller mer eller mindre av transformering. Grunden till denna variation i betoning av analys eller transformering i bearbetningen av data är att utvecklandet av kunskap i samtliga fall innebär både analys och transformering av data.

Den innebörd som här ges analys till skillnad från transformering är att analys innebär ett urskiljande av enheter och relationer i en explicit form, dvs. enheterna och relationerna och deras innebörd avgränsas och pekats ut. Eftersom metoden är kvalitativ och analysen görs genom att urskilja och avgränsa enheter inom en kontext så kan analysen sägas ha en intuitiv karaktär men leda till explicit uttryckta resultat. De ansatser som här kallas transformerande syftar inte till en sådan analytisk form hos resultatet. De fokuserar helhetskvaliteter

hos det undersökta i en sammanfattande beskrivande form utan betoning på delar och relationer. De transformerande metoderna är inte tydligt kontextuella i förhållande till de specifika undersökningsobjekten. De bygger mer på allmänna principer för transformering av data och allmän teoretisk förståelse av fenomenen. Inom de ansatser som här kallas analytiska respektive transformerande finns en stor variation i hur analytiska och transformerande de är, och också i hur mycket de inkluderar drag hos den andra typen av metoder. De analytiska ansatserna kan vara mer eller mindre transformerande och de transformerande mer eller mindre analytiska. Kontextuell analys är mer analytisk och kontextuell i avgränsningen av innebörder hos data i förhållande till undersökningsobjekten än vad transformerande metoder är.

Brist på och behov av analys

Även om många metoder kallas kvalitativ analys på grund av att de syftar till och leder till resultat i en analytisk form, är det ofta oklart vad som menas med analys, när det gäller bearbetningen av data. Det är också oklart vad man inom transformerande ansatser vänder sig mot som analytiskt i så kallade analytiska metoder. Vid en närmare granskning från de utgångspunkter som tas här är de flesta kvalitativa metoder (och ännu mer alla kvantitativa metoder) inte tillräckligt analytiska. Detta sammanhänger med att de inte heller är tillräckligt kontextuella, vilket diskuteras i nästa avsnitt.

En vanlig innebörd i analys är delning. Enligt denna innebörd delas helheter och behandlas inte som helheter. Delarnas relation till helheten uppmärksammas inte. Denna form av analys står i motsats till det som ovan kallades transformerande metoder. I dessa metoder opponerar man sig emot denna form av analys. Ett urskiljande och avgränsande av delar behöver emellertid inte innebära en separation av delar till fristående enheter, ett skiljande av delar från den helhet som de ingår i, och som utgör deras kontext. Det är mer fruktbart att se delarna i sin kontext, i sin egenskap av att vara delar och få sin innebörd genom sin relation till andra delar och till helheten som kontext. Vid utvecklande av kunskap är syftet rimligen att förstå de fenomen som undersöks genom att urskilja och avgränsa delar i

relation, inte att separera delar från varandra och helheten. I kontextuell analys ges inte analys innebörden av delning. Grunden för att tala om analys är här att delar urskiljs och avgränsas inom en helhet. Analys innebär här att utgå från det undersökta fenomenet som en helhet som grund för att avgränsa delar. Syftet och resultatet är kunskap i form av integrerade helhetsbeskrivningar. Analysen är också en syntes i meningen ett bevarande av delarnas ingående i en helhet.

De metoder som ovan kallades för transformerande är vanligen inte explicit analytiska. Men de transformerande metoderna är ofta mer analytiska än vad som uppmärksammas. De innebär ofta ett urskiljande av delar och relationer inom forskningsobjekt som helheter. De är ofta i denna mening mer analytiska än metoder som kallas kvalitativ analys, Det som kallas kvalitativ analys är ofta mer kompositionella än analytiska metoder, i meningen att de utgår från allmänt definierade dataenheter och element, som inte avgränsats som delar inom en helhet. Användningar av transformerande metoder varierar i hur tydliga de är med fenomen och fall som helheter, men de är oftast inriktade på sådana helheter. De är vanligen inriktade på beskrivningar av fenomen som helheter på ett berättande, tolkande, reducerande och andra transformerande sätt, som är mindre analytiska än kontextuell analys. Den icke analytiska karaktären hos dessa metoder är allmänt uppmärksammas, i motsats till den icke analytiska karaktären hos metoder som kallas kvalitativ analys. Den analytiska karaktären hos kontextuell analys ses här som ett viktigt bidrag jämfört med transformerande metoder, som är mindre analytiska både i bearbetningen av information/data och i forskningens resultat.

En motsats till analys är sammanställning och syntes, som innebär att föra samman element till större helheter. I en icke analytisk sammanställande behandling av data tas utgångspunkten i element, som har identifierats utifrån allmänna utgångspunkter, t ex som språkliga enheter av ett visst slag, eller element grundade i inom tidigare forskning identifierade kategorier av element. Inom transformerande metoder transformeras dessa enheter/element inom kontexten av större material. Inom så kallade analytiska metoder sammanställs enheterna/elementen och tolkas som större

enheter/helheter eller hålls separata utan syfte att förstå några större avgränsade helheter. Dessa behandlingar av data utgör huvudsakligen sammanställningar men kallas vanligen analyser. Genom sammanställningar kan man få fram större helheter som utgör kompositioner. Det är emellertid vanligen mycket oklart hur dessa kompositioner förhåller sig till forskningens objekt/fenomen. Problemet är att utgångspunkten inte tas i fenomenet som en helhet utan i element. Ofta görs sammanställningar och kompositioner för grupper av fall av de fenomen som undersöks. Gruppsammanställningar av data gör bearbetningen ännu mindre till en analys av forskningsobjekten.

Det kan tyckas förvånande att det som kallas kvalitativ analys vanligen saknar analytiska kvaliteter lika mycket som eller mer än transformerande metoder. En viktig anledning till denna brist på analys är att utgångspunkten tas i dataenheter och inte i fenomen. Insamling och bearbetning av data har karaktären av identifiering av element i ett sammanhang och mot en bakgrund. Dataenheter som motsvarar element jämförs, grupperas och ordnas på olika sätt. Arbetet med enheter/element och ordnandet av dessa ger intryck av analys. Men enheternas/elementens karaktär av delar, och sammanställningen av dem inom en helhet som representerar ett fenomen, är högst oklar. Skillnaden mellan en analyserande och en sammanställande behandling av information kan illustreras med en beskrivning av olika sätt att bearbeta språkliga data.

En första fråga är om det finns någon klarhet om vad som utgör fenomenet eller forskningsobjektet. När språkliga enheter behandlas som data förväntas bearbetningen belysa något bortom språket i sig. Vid en sammanställande bearbetning av data tas utgångspunkten i någon definition av språkliga enheter. Det kan vara språkliga enheter som uttryck, satser, stycken, avsnitt eller hela dokument. Sammanställandet består i en komposition av innehållet i sådana enheter grundat i deras semantiska innebörd och enligt någon princip för sammanställning. Ett alternativ är att dela in data enligt ett på förhand bestämt kategorisystem och sedan sammanställa dataenheterna. Ytterligare ett alternativ är ett mer selektivt val av enheter utifrån en på förhand uppsatt lista över innehåll av intresse för undersökningen. I detta senare fall identifierar man alla fall av

förekomst av det listade innehållet och gör en sammanställning över denna förekomst. Den sammanställande formen av bearbetning gör det möjligt att göra sammanställningar för olika språkliga datamaterial med användning av motsvarande dataenheter (element). Det sammanställande sättet att bearbeta data saknar tydlighet när det gäller dataenheternas relation till undersökta fenomen som helheter.

Om vi talar om analys som ett sätt att undersöka något är det viktigt vad det är vi närmar oss och inom vad vi urskiljer olika beståndsdelar. Det är endast när relationen till den helhet som analyseras är tydlig, som vi vet vad vi undersöker. Den kunskap som utvecklas genom sammanställning och komposition kan ha liknande form som kunskap utvecklad genom analys. I båda fallen kan resultatet bestå av några explicit avgränsade och utpekade enheter och relationer. Beroende på likheten i analytisk form hos resultatet tas ofta sammanställning och komposition för att vara analys, dvs. det som är sammanställning och komposition kallas analys. Inom det som kallas kvalitativ analys varierar hur dataenheter identifieras och relateras, och det är mer och mindre analys, och till stor del sammanställning/komposition av data.

Som ett exempel kan vi tänka på två sätt att undersöka ett fall av arbetsledning. Vi kan begränsa fallet till en arbetsledares förhållningssätt och sätt att leda en grupp medarbetare under en bestämd tidsperiod. Ju mer vi i denna undersökning avgränsar och utgår från detta fall av arbetsledning som en helhet, och från helheten av information och data om fallet, och försöker urskilja vilka beståndsdelar som finns och är viktiga för helheten, desto mer arbetar vi analytiskt. Vi kan då t ex. komma fram till att en viss indelning av arbetsledningen i huvuddelar i förhållande till delar av arbetet och/eller till grupper av medarbetare ger den bästa förståelsen av helheten. Ju mer vi utgår från på förhand gjorda definitioner av delar av fallet och av datamaterialet desto mer sammanställande blir den så kallade analysen. Vi kan t ex. utgå från en given indelning av arbetet och/eller gruppering av medarbetarna och av data motsvarande denna indelning och beskriva arbetsledningen genom en sammanställning av separata beskrivningar av innehållet i dessa delar. I ett specifikt fall kan en sådan sammanställning göra en mindre eller

större skillnad jämfört med en analys. Argumentet här är att analys ger större möjlighet till ett fruktbart resultat.

I en analyserande bearbetning av data kan ett helt datamaterial ses som relevant och användas i undersökningen av ett fenomen. Det kan alternativt vara så att endast vissa delar av ett befintligt datamaterial ses som relevanta och som relaterade till det specifika fenomen som skall undersökas. I båda fallen tas utgångspunkten i ett avgränsat fenomen som skall analyseras. I analysen används inga på förhand givna indelningar av data i enheter/element. Bearbetningen (analysen) börjar från helheten av fenomen och innebär ett sökande efter huvuddelar och relationer mellan dessa i det relevanta materialet i sin helhet. Syftet är att få en god bild av fenomenet med hjälp av det relevanta datamaterialet i sin helhet. Urskilda huvuddelar kan liksom den avgränsade helheten beskrivas som bestående av delar och deras relationer inom huvuddelen. Eftersom varje datamaterial och fall tenderar att vara olika kommer de urskilda huvuddelarna och delar inom dessa att vara mer och mindre olika från ett datamaterial och ett fall till ett annat. Därför kan man inte göra en sammanställning över fall (som vid en sammanställande bearbetning) utan att analysera likheter och skillnader mellan datamaterial och fall i sin helhet.

Det sammanställande sättet att bearbeta data kan tyckas naturligt eftersom vi alltid upplever allt i ett sammanhang, mot en bakgrund, samtidigt som vissa element ofta står fram mer tydligt än helheten hos de fenomen som vi söker kunskap om. En anledning till kritiken mot analys som sönderdelning (av fenomen) är att man tar utgångspunkt i element och kallar sammanställningen av data om dessa för analys. Att större helheter, en bakgrund, tas för givna kan kanske förklara den stora dominansen för sammanställande metoder inom humanvetenskaperna, liksom att dessa metoder ses som analytiska, eftersom elementen från början ses som delar av ett sammanhang eller ett fenomen. Ju mer de sammanställda elementen ses som delar av helheter/fenomen ju närmre kommer sammanställning i innehåll och resultat en analys av fenomenet. Att sammanställningen av element ofta innebär ett skapande av en helhet med liknande analytiska drag som hos resultatet av en analys bidrar till förvirringen kring analys, att sammanställning tas för analys. En intressant fråga är vilken likhet som kan förväntas mellan resultatet från en

sammanställande komposition och resultatet från en analys av ett fenomen. En påtaglig risk med en sådan komposition är att man inte kan se vad som saknas i data och vad som utelämnas om fenomenet.

Om vi återvänder till det tidigare exemplet med arbetsledning är risken att skillnaden mellan en analyserande och sammanställande bearbetning av data är oklar, när det gäller vad de ger för olika resultat. Vid en sammanställande beskrivning av förhållningssätt och arbetssätt vid arbetsledning tas utgångspunkten i fördefinierade element som antas utgöra delar av arbetsledningen. Elementen kan gälla delar av arbetet, grupperingar av medarbetare, karaktär hos förhållningssätt och/eller sätt att arbeta. De element som tas för givna som utgångspunkt kan hämtas t ex. från en organisationsplan, från allmänt omfattade uppfattningar om vilka element som finns, eller från beskrivningar i tidigare forskning. I en kontextuell analys utgår man från en preliminärt avgränsad helhet av ett fall av arbetsledning och försöker utforska och urskilja sådana delar och deras relationer, som ger bästa förståelsen av helheten. Vilka avgränsningar av förhållningssätt och arbetssätt i förhållande till vilka grupperingar av medarbetare och indelningar av arbetet ger den bästa förståelsen av arbetsledningen i sin helhet? Resultatet av en sådan analys kan bli mer eller mindre lik resultatet av en sammanställande bearbetning av fördefinierade grupperingar av data. Skillnaden i bestämning av huvuddelar av fenomenet och i grupperingen av data är förenad med skillnader i tolkning av specifika data. Ett problem är att det är svårt att veta hur lika resultat man får genom en sammanställande respektive analytisk bearbetning av data utan att göra båda och jämföra. Det som hävdas här är att en analytisk bearbetning av data är det mest fruktbara för att utveckla kunskap om de undersökta fenomenen.

Den här framförda kritiken gäller att sammanställande metoder dominerar, och kallas analys, när det borde vara tvärtom att analytiska metoder dominerar, eftersom karaktären hos det som undersöks varierar från fall till fall. Samtidigt kan sägas att det finns ett visst behov av sammanställande syntetiska metoder. Det gäller särskilt när fenomenen som helheter, som man vill undersöka, är svåra att avgränsa, och man har god tillgång till delar. Tvärvetenskaplig forskning är ett specialfall av sådant sammanställande syntetiskt

arbete. Vid tvärvetenskapliga undersökningar identifierar forskare med olika perspektiv olika element inom gemensamt allmänt avgränsade sammanhang. Dessa element (som kan vara mycket komplexa enheter) skall sammanföras till en större helhet. En kritisk skillnad i syntetiskt arbete är om syntesen görs genom sammanställning av element, vars innebörd har bestämts oberoende av varandra, eller om en ny bestämning görs av innebörden hos element, som delar i ett sökande efter en ny helhet. Denna skillnad gäller om elementen ges en kontextuell innebörd som beståndsdelar i ett fenomen eller inte. Även om man i exemplet arbetsledning startade från en viss indelning av arbetet och medarbetarna enligt någon existerande organisationsplan, kan man i den kontextuella analysen finna att det är mer fruktbart med en annan indelning. Från att försöka att med en sammanställande syntes få en bild av arbetsledningen i sin helhet, får man genom analys underlag för att en annan indelning är mer fruktbar och urskiljer därför huvuddelar av arbetsledningen på ett nytt sätt. Detta kan göra det som började som en sammanställning till en kontextuell analys.

En viktig anledning till bristen på analys är att man utgår från data och inte från fenomen och att det därför inte finns någon tydlig helhet att analysera. Så kallad kvalitativ analys av den sammanställande karaktären har slående likheter med kvantitativa metoder. I grunden finns en definierande ansats en inriktning mot att definiera begrepp, kategorier, variabler och dataenheter. Detta är ett villkor för kvantitativa data och kvantitativ bearbetning. Det är också ett villkor för en icke kontextuell form av sammanställande kvalitativa metoder. En ytterligare viktig metodegenskap är om sammanställningen görs över de forskningsobjekt som undersöks. I exemplet med ett fall av arbetsledning innebär utgångspunkten i några allmänt definierade element, att sådana element tänks kunna bli identifierade i olika fall av arbetsledning. Angreppssättet innebär en standardisering och generalisering av innebörd av det som antas vara beståndsdelar hos undersökta fenomen, vilket också utmärker kvantitativa metoder. Den avgörande skillnaden gäller hur innebörden bestäms, om de bestäms genom förhandsdefinition eller genom utforskande, urskiljning och avgränsning, dvs. kontextuellt. Vi övergår nu till den

andra bristen hos många kvalitativa metoder nämligen att de saknar kontextuella kvaliteter.

Brist på och behov av kontextuella kvaliteter

Bristen på analytiska kvaliteter är nära sammanhängande med och beroende av brist på kontextuella kvaliteter, i meningen urskiljande av beståndsdelar inom fenomen som helheter, och dessa som ingående i ett sammanhang. Behovet av att utgå från fenomen som helheter har uppmärksamats i ökande utsträckning av författare som presenterar kvalitativa forskningsmetoder. Som exempel kan nämnas att i de mycket olika presentationer av kvalitativa metoder som ges av Miles & Huberman (1994) och Wolcott (1994) betraktas fall av de fenomen som undersöks som grundläggande enheter för analys respektive transformering av data. Det är emellertid inte tillräckligt att ha fall av undersökta fenomenen som huvudsakliga enheter vid presentation av data och resultat, även om detta är viktigt. En tillkommande viktig fråga är om och hur delar av forskningsobjekten, och data som belyser dessa, urskiljs och ges innebörd som delar av helheten, och inte på ett allmänt och fördefinierat sätt.

Bristen på kontextuella kvaliteter är det största problemet med metoder inom humanvetenskaperna. Denna brist är en annan sida av den tidigare framhållna inriktningen mot att definiera, standardisera och generalisera innebörder hos dataenheter. Den definierande ansatsen är, som nämnts ovan, grunden för kvantitativa metoder. De innebörder som ges till dataenheter bygger på att enheternas innebörd ses som oberoende av specifika sammanhang i vilka de ingår, och därför kan användas generellt. Detta sätt att behandla dataenheter innebär att relationer mellan data ses som och bearbetas som externa. Det är så data bearbetas i alla kvantitativa metoder. Motsatsen till externa relationer är interna relationer och det är sådana som används i många kvalitativa metoder. Vid arbete med interna relationer får dataenheter sin innebörd genom sina relationer och ges inte generella innebörder i sig själva. Distinktionen mellan att arbeta med interna och med externa relationer när det gäller forskningsmetoder anses här som mer grundläggande än distinktionen mellan kvalitativa och kvantitativa metoder.

Distinktionen mellan interna och externa relationer infördes av Bradley (1908) och diskuterades av bl. a Moore (1922). Deras diskussion var en ontologisk diskussion om relationers natur. Diskussionen här gäller inte relationers natur i ontologisk mening och inga antaganden om relationers ontologiska natur behöver göras för att använda kontextuell analys. Det har varit vanligt att betrakta relationer som beskrivs inom naturvetenskap som externa. Hesse (1980, p. 172, också hänvisad till av Lincoln and Guba 1985, p. 29) sammanfattar en post-empiristisk uppfattning av naturvetenskap i fem huvudpunkter. En av punkterna är "In natural science the law-like relations asserted of experience are internal, because what we count as facts are constituted by what the theory says about their interrelations with one another" (p. 172). Detta är en kunskapsteoretisk förståelse av naturvetenskap, som pekar på karaktären av interna relationer hos den kunskap som utvecklas. I kontextuell analys används distinktionen mellan intern och extern relation för att tydliggöra skillnaden mellan sätt att ge innebörd åt dataenheter och delar av fenomen och relatera sådana enheter och delar antingen på ett urskiljande/avgränsande sätt (interna relationer) eller ett fördefinierande/kombinerande sätt (externa relationer). Det framstår som fruktbart att skilja mellan metoder som arbetar med interna relationer och metoder som arbetar med externa relationer. Alla kvantitativa metoder arbetar med externa relationer, men förutsätter också föregående arbete med interna relationer, om man accepterar tesen att en första bestämning av innebörd alltid görs i och beroende av en kontext.

Distinktionen mellan interna och externa relationer diskuteras inom ontologi, epistemologi och metodologi. Det är inte nödvändigt med en direkt överensstämmelse mellan hur vi ser på och använder denna distinktion inom dessa tre områden. Hur vi uppfattar relationers sanna natur i en yttre verklighet (ontologi, om vi accepterar antagandet om en yttre verklighet), och hur relationer ingår i vår kunskap om världen (epistemologi) samt hur relationer används i metoder för kunskapsutveckling är inte samma sak. Man kan t ex. anta att det finns en av människan oberoende verklighet och att relationer inom denna verklighet är interna och samtidigt anta att relationer inom vår kunskap om denna verklighet åtminstone i viss utsträckning

är externa, t ex. vid beskrivning av relationer som fysiska lagar som tillämpas på nya fall av fysikaliska fenomen. Dessa antaganden kan förenas med olika antaganden om fruktbara sätt att utveckla kunskap genom att konstruera interna och/eller externa relationer. Man kan alltså ha olika uppfattningar om hur verkligheten, kunskapen och metoder är beskaffade och kan och bör relateras till varandra. Det är problematiskt att tala om kvalitativa och kvantitativa metoder på ett allmänt sätt som förutsätter en helhet av ontologi, epistemologi och metodologi, eftersom detta tenderar att dölja hur dessa aspekter faktiskt relateras i den enskilda undersökningen.

Inom naturvetenskaperna har man i stor utsträckning använt kvantitativa metoder och då konstruerat externa relationer, eftersom detta är vad som görs i kvantitativa metoder. Användningen av externa relationer har varit framgångsrik inom naturvetenskaperna. Framgången bygger på likhet i kontext och att interna relationer som avgränsats för ett fall av ett fenomen inom en kontext kan identifieras i nya kontexter. Genom att definiera delar och relationer inom fenomenet i det första fallet och använda dessa innebörder i nya fall och där konstruera externa relationer kan man få ett motsvarande helhetsfenomen som i det första fallet. Detta uppnås i stor utsträckning inom naturvetenskaper och ger en hög grad av generalitet och lagliknande karaktär hos resultaten. En motsvarande situation finns inte inom humanvetenskaperna. Fenomen och data har inte samma generella innebörd över kontexter (eller existerar inte inom samma kontext). Individer, grupper, organisationer, samhällen och kulturer utgör i stor utsträckning sina egna kontexter när det gäller innebörden hos data, som är knutna till dessa enheter. Därför är det avgörande att genom arbete med interna relationer finna innebörder inom varje kontext.

Det som kallas kvalitativ analys är i stor utsträckning arbete med interna relationer, men innehåller också brist på relaterande till kontext vid tolkning av specifika data, en brist på konstruktion av interna relationer. Den omfattande användningen av koder och kategoriseringar av element av det som undersöks och sammanställningen av data i koder och kategorier innebär till viss del en sammanställning i form av externa relationer även om koderna och kategorierna har utvecklats på ett explorativt sätt genom arbete med

interna relationer. Detta sätt att arbeta leder lätt till att det som konstrueras och beskrivs mer är en komposition av data än en analys av fenomen eller forskningsobjekt undersökta i sin kontext. Vad som utgör fenomen blir då oklart liksom vad som utgör kontext och därmed blir också fenomenets kontextuella avgränsning och beroende av kontexten oklar. Bristen på en tydlig relation till kontext i kvalitativ analys leder till att innebörden hos data som innebörd hos en del av det som undersöks blir otydlig. Hur enskilda data hör samman med den specifika kontext som fenomenet och någon del av fenomenet utgör uppmärksammas inte tillräckligt.

Transformerande metoder är kontextuella, särskilt när det gäller behandling av data inom ramen för den datainsamling som har gjorts. Det finns emellertid vissa brister i kontextuella kvaliteter utifrån utgångspunkterna i argumentationen här, och de är knutna till brister i analys. De transformerande metoderna ersätter analys med olika former av transformering av data om fenomen eller utifrån datamaterial som helheter. Karaktären hos transformeringarna varierar och de är i olika utsträckning beskrivande, reducerande, analytiska och tolkande. Transformeringarna görs från en helhet till en ny helhet och det är problematiskt att explicitgöra och utvärdera grunderna för transformeringen och dessa grundens kunskapsstatus. Det är lättare att explicitgöra och utvärdera karaktären hos och grunderna för en analys. Kunskap om relationer är också både teoretiskt och praktiskt mer användbar än en transformerad helhetsbeskrivning. Vår förståelse och kunskap om världen har karaktären av urskiljande av fenomen, kunskapsobjekt, genom avgränsning av dessa i deras sammanhang, men också genom uppfattandet av dem som bestående av delar organiserade i en helhet. Även transformering av en helhet, t ex. en kedja av händelser, bygger på att denna helhet ses som bestående av några delar som är relaterade på något sätt. Att klargöra organisationen hos helheter av fenomen genom att klargöra ingående relationer framstår som viktigare i utvecklandet av kunskap än att transformera helheterna till nya former av beskrivningar.

Slutsatser

Även om det kan tyckas självklart att empirisk forskning tar sin utgångspunkt i identifiering och avgränsning av forskningsobjekt, som utgör fenomen som skall undersökas, är denna förväntade utgångspunkt otydlig i en stor del av forskningen. Forskningen behöver en mer tydligt analytisk inriktning mot fenomen som helheter. En betoning av utgångspunkt i det som skall undersökas snarare än i data innebär också ett krav på analytiska kvaliteter hos metoderna. I princip innebär analys, som analys förstås här, ett urskiljande av beståndsdelar genom urskiljande av interna relationer. Ett kriterium vid utvärdering av forskning borde vara hur tydligt det är vad som undersöks och hur tydligt ingående delar utgör delar av det som undersöks.

Bearbetning av data borde i större utsträckning vara en bearbetning i förhållande till de undersökta fenomenen, som grund för att relatera data till varandra, och mindre av ett ordnande av data i sig på ett sammanställande sätt. Den analytiska ansats som argumenteras för här, att gå från kontext till helhet till delar, motiveras av att fenomenens och datans innebörd är kontextberoende. Kontextberoendet innebär att det som på ytan tycks vara motsvarande enheter och fenomen i begränsad utsträckning har samma innebörd från ett fall till ett annat. I grunden, enligt den här presenterade förståelsen, innehåller även transformerande metoder analys. Varje beskrivning är en analys om den innehåller urskiljande och organisering av delar med utgångspunkt från en helhet. Detta är vanligen utgångspunkten i transformerande beskrivningar. Avgränsningen av delar och relationer kan göras mer eller mindre tydlig och explicit. Här finns det skillnader i hur viktiga de analytiska kvaliteterna i bearbetning och resultat anses vara, jämfört med andra kvaliteter hos innehållet i beskrivningarna.

Den kritiska inställning till analys som finns inom transformerande metodologiska traditioner tolkas här som att den huvudsakligen gäller separerande av delar från deras kontext och extern sammanställning av element (externa relationer), som kallas analys. Men man undviker också i stor utsträckning explicita analyser med användning av interna relationer, och analytiska former av kunskap, till förmån för

transformationer av beskrivningar. Kontextuell analys som metodologi argumenterar för att analys i större utsträckning borde föredras framför transformering.

Enligt den föregående argumentationen är mycket som kallas för kvalitativ analys till stor del sammanställning av element i externa relationer. Här argumenteras för att dessa sammanställningar till stor del borde ersättas med analys. Detta gäller det som kallas kvalitativa metoder och ännu mer det som kallas kvantitativa metoder. Samtidigt kan och bör inte en sammanställande och syntetisk ansats helt uteslutas. I många fall kan det vara svårt att preliminärt avgränsa det fenomen man vill närma sig i en undersökning, och då är det naturligtvis svårt att utgå från fenomenet som helhet. Det kan också vara så att någon del av fenomenet finns väldigt tydligt given vid början av undersökningen och att det därför är fruktbart att börja från denna. Tvärvetenskapliga undersökningar är ett specialfall som ofta är av detta slag.

Även om delar av det som skall undersökas är mer givna än helheten, bör dessa delars innebörd inte tas för given, och syntesen bör inte ges karaktären av extern sammanställning av givna enheter. Grundat på den kontextuella karaktären hos delars innebörd kan delars innebörd omprövas och preciseras genom arbete med interna relationer mellan delar och i förhållande till en framväxande helhet på ett sätt som för den syntetiska ansatsen närmare en analys, även om utgångspunkten först tas i delar. Man kan då föra resultatet av syntesen så nära vad en analys skulle ge som möjligt (en utgångspunkt från kontext och fenomen som helheter leder förmodligen till en annan avgränsning av vad som inkluderas i undersökningen jämfört med att utgå från element).

Den viktigaste slutsatsen är att den mest grundläggande skillnaden mellan metoder, som delvis finns under grupperingen i kvalitativa och kvantitativa metoder, är skillnaden mellan att arbeta med interna och arbeta med externa relationer. Explicit arbete med interna relationer är ett sätt att arbeta, som innebär att utgå från kunskapens analytiska karaktär och den kontextberoende karaktären hos det som undersöks. Arbete med interna relationer kan förena analytiska och kontextuella kvaliteter på ett sätt som speciellt behövs inom humanvetenskaperna. Slutsatsen från den kritiska granskningen av forskningsmetoder är att

de vanligen brister i analytiska och/eller kontextuella kvaliteter. Denna kritik grundas i ett bejakande av den samtidigt analytiska och kontextuella karaktären hos vetenskaplig kunskap och den kontextuella karaktären hos de undersökta fenomenen. Arbete med interna relationer som tydliggör de undersökta fenomenen i form av relationer mellan delar inom en helhet framstår som det mest fruktbara möjliga sättet att utveckla kunskap inom humanvetenskaperna.

Kapitel 4 Utmärkande egenskaper hos kontextuell analys

I föregående kapitel framfördes kritik mot alternativa förekommande forskningsansatser och metoder tillsammans med argument för behovet av kontextuell analys. Kritiken fokuserade på brist på analytiska och kontextuella kvaliteter hos dominerande forskningsmetoder och grundades i att forskningsmetoder bör innebära ett närmande till fenomen som undersöks. Kritiken grundades också i att fenomen som helheter bör fokuseras på ett analytiskt och kontextuellt sätt. I detta kapitel kommer principiella egenskaper hos kontextuell analys som ett närmande till undersökta fenomen att ytterligare beskrivas.

En fallbaserad ansats

Fallstudier är en etablerad forskningstradition inom humanvetenskaperna. Denna tradition beskrivs och diskuteras av Ragin & Becker (1992) och Stake (1995, 2008). Flyvbjerg (2006 and 2011) bemöter fem vanliga missuppfattningar om fallstudien. Kontextuell analys ligger mycket i linje med dessa bemötanden. Det är inte här avsikten att diskutera fallstudier utan att presentera kontextuell analys. Kontextuell analys är liksom fallstudier fallbaserad. Kontextuell analys är fallbaserad på ett speciellt sätt. Fallbaserade studier behöver inte vara lika med klassiska fallstudier, även om dessa också är fallbaserade. I klassiska fallstudier görs vanligen en omfattande explorativ undersökning och beskrivning av ett eller få fall för det mesta i den etnografiska traditionen. Det finns oftast ingen klar avgränsning av det undersökta fenomenet från ett teoretiskt perspektiv eller utifrån formulering av ett forskningsproblem, vilket är utgångspunkten i kontextuell analys. I detta avsnitt beskrivs hur kontextuell analys är fallbaserad.

Det är grundläggande i kontextuell analys som metodologisk ansats att utgå från fall som är lika med de enheter som undersöks.

Miles & Huberman (1994) ser fall som de grundläggande enheterna i forskningen och grupperar sedan sätt att samla in och ordna empiriska data i två huvudkategorier, variabelbaserade och fallbaserade sätt. I kontextuell analys är denna skillnad i sätt att samla in och ordna data inte en fråga om tycke och smak utan en grundläggande skillnad. Det ses inte som tillräckligt att uppmärksamma fall som huvudsakliga enheter i forskningen på ett allmänt sätt. Kontextuell analys är en fallbaserad datainsamling och databearbetning. Ståndpunkten är att forskning i grunden bör vara fallbaserad och fallen lika med de undersökta forskningsobjekten/fenomenen. Ett huvudskäl till denna ståndpunkt är vikten av klarhet i vad det är som undersöks och vad resultaten begränsas till. Ett andra skäl är behovet att tolka individuella data inom kontexten av ett fall/fenomen som en helhet. Det är en metodologisk utmaning att avgränsa undersökta fall vid insamlingen och bearbetningen av empiriska data.

Utgångspunkten för kontextuell analys är att människan uppfattar olika delar av sin omvärld mot en allmän bakgrund. Uppfattandet innebär ett urskiljande av dessa delar/enheter som helheter. Detta är grundläggande för vår kunskap om världen. Enheterna/helheterna varierar i omfattning och komplexitet. Gemensamt är att de urskiljs inom en mer omfattande kontext och att de ges en innebörd i sig själva. De urskilda helheterna varierar, men urskiljande av dem är grunden för specifik kunskap om världen. En uppfattning är en upplevd innebörd hos en sådan helhet. Urskiljandet av en enhet/helhet kan ha en global karaktär, vilket innebär att man urskiljer något som annorlunda än omgivningen på grund av någon uppmärksammas skillnad mellan enheten och omgivningen. Ett sådant allmänt urskiljande av ett fenomen kallas inte här för en uppfattning av fenomenet.

Vi menar här med uppfattning en upplevd innebörd hos en del av omvärlden som ett kunskapsobjekt, ett fall av ett fenomen. I en uppfattning urskiljs innebörden hos delar av fallet inom fallet som helhet, dvs. fallet uppfattas som bestående av några relaterade delar. Med delar menas både aspekter av och komponenter hos fenomenet. Uppfattandet gäller innebörden hos helheten grundad i innebörden hos delar och deras inbördes relationer sedda i förhållande till den

vidare kontexten. Eftersom uppfattningen gäller innebörden hos en helhet är relationer inom denna kritiska, dvs. helhetens organisation är kritisk. Skillnader i helheters innebörd sammanhänger med skillnader i helheternas organisation. Uppfattningar av fenomen, i den mening som beskriv här, utgör människors subjektiva kunskap om delar av omvärlden. Förekomsten av och karaktären hos sådana uppfattningar utgör ett omfattande forskningsfält (Marton 1981, 2015). Utvecklandet av vardagsuppfattningar av fenomen har likheter med kontextuell analys. Kollektivt delad vetenskaplig kunskap om fenomen har också karaktär av uppfattningar. Kontextuell analys, som metodologi och ansats, gäller hur vi genom forskning kan utveckla vetenskapliga uppfattningar av fenomen på ett systematiskt och välgrundat sätt.

Kontextuell analys grundas på en specifik uppfattning av analys. Att använda en fallbaserad design för att samla in och ordna data ger en grund för en fallbaserad analys av data. En fallbaserad analys innebär att data om varje fall behandlas tillsammans i förhållande till varandra inom fallet som helhet. Detta utesluter inte jämförelser mellan fall under analysen, för att identifiera specifika egenskaper hos det enskilda fallet. Det avgörande är att den specifika informationen om varje enskilt fall tolkas och förstås som gällande en del av fallet. Detta är i överensstämmelse med vad som här menas med analys men som inte, som framhölls i föregående kapitel, allmänt ingår i det som kallas analys. Kvantitativa analyser och också variabelbaserade kvalitativa analyser, som t ex beskrivs av Miles & Huberman (1994), är inte analyser i den mening som argumenteras för här. De bygger på definition av element som fristående enheter med generell innebörd (som antas motsvara delar av fenomen) oberoende av det specifika fenomenet som sammanhang. Detta tillvägagångssätt innebär att tillskriva fall allmänna meningsenheter och inte att urskilja innebörd hos delar av fallet/fenomenet som en helhet. Resultatet är en komposition av meningsenheter och inte en analys av fall (som beskrivits i kapitel 3).

Variabelbaserad bearbetning av data kombineras ofta med en sammanställning för grupper av fall. Det som här kallas variabelbaserad ansats utgår vanligen från definition av och användning av specifika koder, kategorier och/eller variabler. Samma

definierade innebörder används för att beskriva olika fall. Detta bygger på, som beskrevs i kapitel 3, antaganden om identitet i innebörd över fall/kontexter och ett externt kombinerande av innebörder, ett arbete med externa relationer. Det som argumenteras för i kontextuell analys är en tydlig utgångspunkt, inte i definierade generaliserade innebörder, utan i fall av fenomen som helheter, och ett urskiljande av delars innebörder som delar, internt relaterade inom helheten. Delars relation till varandra och till helheten är viktig för att förstå innebörden hos varje del. Att genomföra kontextuell analys innebär att arbeta med interna relationer (se kapitel 3). Om relationen är intern är innebörden hos enheten/delen beroende av dess relation. Delen kan inte ges innebörd i sig själv, separat som isolerad enhet, vilket den kan om relationen är extern. Om relationen mellan en del av ett fall och hela fallet är extern är det försvarbart att behandla delen som fristående, som en enhet i sig själv. Som grund för att använda generaliserade innebörder (fördefinierade koder, kategorier och variabler) borde man visa att olika fall har identiska delar. Denna förutsättning kan också vara uppfylld när relationerna är interna, vilket betyder att fallen/phenomenen är identiska i de avseenden som beskrivs. Antaganden om identiska delar har visat sig användbara inom naturvetenskaplig områden som t ex mekanik, där delar med samma innebörd har visats ha samma relation till varandra från ett fall till ett annat (se kapitel 5).

Inom humanvetenskaperna är det inte möjligt att påvisa identitet mellan fall och deras delar och det är inte rimligt att förvänta identitet. Det betyder att användning av generella innebörder (fördefinierade kategorier) som relateras externt har begränsat värde för att förstå fallen/phenomenen. I stället behövs arbete med interna relationer för att nå en djupare förståelse av de fall som undersöks. I kontextuell analys innebär arbetet med interna relationer, att urskilja olika delar i relation till varandra, och som för sin innebörd beroende av varandra. Att arbeta med interna relationer innebär att undersöka hur innebörden hos delar är beroende av innebörden hos andra delar och av helheten, på ett ömsesidigt beroende sätt, som är mer eller mindre unikt för varje fall. Detta behöver göras eftersom vi inte kan förutsätta identitet mellan fall utan snarare variation. Att hantera denna variation innebär att uppmärksamma både likheter och skillnader, och förstå

likheterna mot bakgrund av skillnaderna. Därmed får generaliseringar en annorlunda karaktär jämfört med generaliseringar baserade på antaganden om identitet mellan fall och användning av externa relationer.

Analys av interna relationer är en fråga om tolkning. I metodologiska diskussioner har det varit vanligt att se analys och tolkning som motsatta metodegenskaper. Detta beror på att analys har getts innebörden av sönderdelning i separata delar som anses motsvaras av generella innebörder. Beroende huvudsakligen på denna innebörd hos analys har transformerande traditioner varit kritiska till analys (som diskuterats i kapitel 3). Analys som lika med klargöranden av interna relationer inom fall, så som argumenteras för här, är en innebörd som är klart förenlig med förståelsen av relationer mellan delar och mellan delar och helhet inom fall/fenomen, som interna och inte externa, inom dessa traditioner. Som framhållits ovan betonar dessa transformerande traditioner, av olika anledningar, inte analys.

Huvuddelar i analysen

Kontextuell analys är analytisk huvudsakligen på fyra sätt. Det första och mest allmänna sättet är att de fenomen/fall som undersöks urskiljs som enheter inom en vidare kontext. Den allmänna avgränsningen av fenomen/fall ses inte som oproblematiske. Fenomenen/fallen ses inte som a priori givna och avgränsningen av dem ses inte som definitiv utan endast som preliminär. Avgränsningen av fenomen/fall ses som en analytisk handling, som är grundläggande och problematisk, och behöver omprövas genom hela undersökningen utifrån undersökningens resultat. Den första avgränsningen av fall i deras kontext resulterar i fall som enheter/helheter för fortsatt analys. Den fortsatta analysen av ett fall förväntas leda till en förbättrad avgränsning av fallet/fenomenet. Förbättringen av avgränsningen skall grundas i en förbättrad förståelse av fallet/fenomenet och därmed också av dess relation till kontexten. Betoningen på betydelsen av avgränsningen av fall/fenomen sammanhänger med betydelsen av fenomen/fall som helheter, som det som fokuseras och undersöks. Den preliminära

avgränsningen av dessa forskningsobjekt utgör grunden för den huvudsakliga undersökningen som gäller analysen av de fall som avgränsats.

Det andra sättet på vilket kontextuell analys är analytisk är att det är en analys av fall/fenomen. Först avgränsas alltså ett fall/fenomen på ett analytiskt sätt, i förhållande till sin kontext, och sedan analyseras det. Bearbetningen av data för varje fall är analytisk i meningen att den utgår från fallet som helhet (och helheten av data om fallet) och urskiljer huvuddelar inom denna helhet, huvuddelar som uppfattas utgöra huvudaspekter och huvudkomponenter hos fallet/fenomenet. Huvuddelarna analyseras i sin tur som bestående av mindre delar och innebörden hos mindre delar tolkas i förhållande till sin kontext och klargör i sin tur innebörden hos huvuddelarna. Relationerna mellan huvuddelar och deras beståndsdelar är avgörande för att finna innebörden hos fallet/fenomenet. Detta kan jämföras med att det är ganska vanligt att tvärtom starta från mindre dataenheter och sammanställa dessa på ett syntetiskt sätt. Kontextuell analys är alltså analytisk när det gäller i vilken ordning helheter och delar urskiljs och relateras. Den fråga som söks svar på är: Vad utgör helheter av fall/fenomen och vilka delar består dessa av? Fokusen är på att finna huvuddelar som tillsammans utgör en helhet.

Det tredje sättet på vilket kontextuell analys är analytisk gäller fokus på och behandling av helhetskaraktäristika hos fallen. Analysen innebär att vissa delar och relationer urskiljs, avgränsas och beskrivs. Med nödvändighet är denna beskrivning selektiv. För det första är tillgängliga data alltid begränsade i förhållande till möjliga data. För det andra är kontextuell analys också analytisk i utforskandet av tillgängliga data. Vissa data anses mer avgörande i att avslöja kritiska egenskaper hos det undersökta fallet. I analysen avgränsas vissa helhetsegenskaper hos fallet, som en figur mot den bakgrund som utgörs av hela datamaterialet och hela fallet. Detta är det mest centrala sättet på vilket kontextuell analys är analytisk och det sammanhänger med syftet att ge en signifikant beskrivning av fallet/fenomenet som helhet. Den beskrivning som utvecklas innehåller huvuddelar och deras relationer. Karaktären och innebörden hos dessa relationer är avgörande och bestämmer i hög grad helhetsegenskaperna hos fall och vad som utgör signifikanta skillnader mellan fall. Den analytiska

karaktären består i att göra tydliga avgränsningar av delar och relationer mellan delar. En allmänt förekommande intern relation är t ex en relation mellan en aktivitet och dess resultat. Den analytiska karaktären består då i att göra en avgränsning av aktiviteten, dess resultat, och av relationen mellan aktivitet och resultat. Karaktären hos relationen mellan aktivitet och resultat, inklusive innebörden i dessa, kan då utgöra den huvudsakliga helhetskaraktären hos fallet/fenomenet.

Det fjärde sättet på vilket ansatsen är analytisk är nära sammanhängande med det tredje sättet och gäller formen hos resultatet av analysen. De beskrivningar som utvecklas är ganska sammanfattande sett i förhållande till de omfattande data och komplexa fall/fenomen som analyseras. Beskrivningarna fokuserar på principiella kvaliteter/karaktäristika hos undersökta fall/fenomen. Formaliseringar av beskrivningarna med hjälp av kategorier kan användas särskilt om många fall undersöks tillsammans. Kategorierna kan gälla beskrivningar av huvuddelar, relationer mellan huvuddelar, och typer av hela fall. Kategorierna ses som tankeredskap i förhållande till data och fall, och i förhållande till nya fall av den typ av fenomen som undersöks. Man kan säga att resultatets form också i en allmän mening är analytisk. Om kategorier används så sammanfattar de huvudsakliga likheter och skillnader mellan undersökta fall. De används inte för att representera identitet mellan fall utan för att visa likheter mellan fall mot bakgrund av samtida skillnader mellan fallen.

När många fall som anses vara av samma slag undersöks blir jämförelser mellan fall en viktig del av analysen, som är kompletterande till bearbetningen för varje fall, enligt de fyra analytiska sätten som beskrivits ovan. Jämförelser används för att uppnå signifikanta avgränsningar av fall/fenomen, av deras helhetsegenskaper och av eventuella kategorier utvecklade för att beskriva dessa helhetsegenskaper. Jämförelser kan också göras av mindre delar och dataenheter. Sådana jämförelser är en hjälp vid klargörande av signifikanta innebörder. Det är då viktigt att klargörandet av innebörd hos en del görs i förhållande till fallet som kontext. Möjligheten att inom en undersökning göra jämförelser mellan fall är beroende av omfattningen av undersökningen,

komplexiteten hos fallen, hur ingående de undersöks, och tillgängliga resurser.

Valet mellan att undersöka få fall ingående och att undersöka fler fall mindre ingående behöver grundas på praktiska möjligheter liksom teoretiska överväganden. Ett teoretiskt övervägande gäller förväntat utfall av det ena och andra valet när det gäller bidrag till kunskapsutvecklingen. Man kan inte säga allmänt att det ena eller andra valet är bättre. Mer ingående undersökningar av fall är naturligtvis bättre. Fler jämförelser är också bättre. Valet mellan möjligheter till fördjupning i enskilda fall och fler jämförelser mellan fall behöver göras baserat på en värdering av möjligheterna i varje undersökningssituation.

Kontextuella kvaliteter i analysen

Det som sagts om den analytiska karaktären hos ansatsen behöver kompletteras med vad det innebär att analysen är kontextuell. I viss utsträckning har den kontextuella karaktären redan beskrivits i beskrivningen av hur analysen är analytisk eftersom dessa två aspekter, den analytiska och den kontextuella, utgör en helhet som bestämmer varandra och helheten. Analysen är inte endast analytisk utan kontextuellt analytisk och bearbetningen av data och av fallen är inte endast kontextuell utan analytiskt kontextuell. Den mest grundläggande innebörden i att forskningsmetoder är kontextuella gäller, vilket beskrivs i kapitel 3, användningen av interna relationer. Att analysen är kontextuell betyder att de relationer som ingår avgränsas som interna relationer, och att de olika storheter och enheter som avgränsas ges en innebörd som är beroende av deras interna relationer.

Den första analytiska relationen att behandla är, som beskrivits ovan, fallets relation till sin kontext. Uttrycken urskilja och avgränsa används för att uttrycka att relationen identifieras som en intern relation. Det betyder att avgränsningen av fallen görs beroende av deras relation till sin kontext. Fallet ses som ett fall/fenomen av ett visst slag bland annat för att det har ett visst slags relation till sin kontext. Det måste finnas vissa kännetecken som skiljer fallet/fenomenet från kontexten och gör det till en enhet inom

kontexten. Sådana kännetecken utgör endast en allmän grund för att uppfatta fallens/fenomenens karaktär. Det är viktigt att denna första avgränsning av fall är väl vald, och den skall samtidigt vara öppen för omprövning på grundval av följande beskrivning av karaktären hos fallet. Det handlar om vad som skall ingå och inte ingå i fallet/fenomenet, och vad som skall anses höra till kontexten. Den kontextuella karaktären hos den interna avgränsningen och behandlingen av relationen till kontexten består i att relationen bestäms som beroende av innebörden både hos kontexten och hos fallet. När kunskapen om fallet utvecklas, utvecklas också innebörden hos dess relation till kontexten, liksom vad som utgör den mest omedelbara kontexten.

Det andra sättet på vilket analysen är analytisk och som beskrevs ovan gäller avgränsningen av delar av fall. Analysen av fallen görs, liksom avgränsningen i förhållande till kontexten, med användning av interna relationer. Huvuddelar av fallen urskiljs och avgränsas, och ges innebörd beroende på deras relation till fallet som helhet, inklusive deras relation till andra delar. Avgränsningen av innebörden hos huvuddelar görs genom tolkning av karaktären hos delarna grundat i innebörden hos deras ingående delar i förhållande till varandra och till helheten. Bestämningen av innebörden hos huvuddelar bygger alltså på urskiljning och avgränsning av mindre delar, som grund för att precisera avgränsningen av de huvuddelar, som de utgör beståndsdelar av. Den kontextuella karaktären hos avgränsningen av delar består i en tolkande användning av interna relationer till andra delar och till helheten och dessas innebörd för att finna och bestämma innebörden hos varje del.

Det tredje analytiska sättet som beskrevs ovan gällde helhetsegenskaper. De helhetsegenskaper som avgränsas genom analysen har till stor del karaktären av interna relationer mellan fallets/fenomenets huvuddelar. Det är genom att fokusera dessa relationer som helhetsegenskaper kan urskiljas och avgränsas. Detta inslag i analysen av fall/fenomen är en central del av kontextuell analys som forskningsansats, eftersom syftet är att förstå fall/fenomen som helheter. En vanligt förekommande intern relation, som nämndes ovan, är en relation mellan aktivitet och utfall. Fenomenet/fallet som helhet avgränsas då som en aktivitet, som leder

till ett utfall. Forskningsfrågan gäller hur helheten av aktivitet och utfall bäst kan avgränsas och hur relationen mellan aktivitet och utfall bäst kan förstås. Behandlingen av relationen mellan aktivitet och utfall som en intern relation innebär att innebörden hos aktiviteten avgränsas i relation till och som beroende av dess utfall och att innebörden hos utfallet avgränsas i relation till och som beroende av den aktivitet som ledde till utfallet. Om aktivitetens innebörd var annorlunda skulle också innebörden av utfallet vara annorlunda, och om utfallets innebörd var annorlunda skulle också aktivitetens innebörd vara annorlunda. Utmaningen är att urskilja och avgränsa innebörden hos både aktivitet och utfall i relation på ett så fruktbart sätt som möjligt. Hur detta görs påverkar också avgränsningen av fallet i sin helhet i förhållande till en vidare kontext. Att urskilja interna relationer handlar om att finna organiserade helhetsinnebörder hos fall/fenomen. Fenomen avgränsas som helheter beroende på deras interna organisation. Organisationen ger innebörd åt delarna och delarna ger mening åt den organiserade helheten.

Det fjärde analytiska sättet som framhölls ovan gällde formen hos resultatet. På vilket sätt är då formen hos resultatet kontextuell? Beskrivningen av helheten av fall/fenomen är en tolkning av fallens/fenomenens innebörd/karaktär. Även om denna tolkning har formen av explicit avgränsade delar och relationer mellan delar, och ges i form av sammanfattande beskrivningar av delar och relationer, kanske i form av kategorier, är det fortfarande en tolkning genom användning av interna relationer. Beskrivningen bygger inte på definition av delar som isolerade enheter och konstruktion av externa relationer mellan delar. Beskrivningen av delar och relationer görs och måste ses inom helheten av varje fall, och som beroende av fallet som helhet för sin innebörd. När kategorier används för att beskriva resultatet används de för att beskriva kontextberoende resultat. Det finns något mer med det som beskrivs, som inte ingår i den abstrakta beskrivningen. Det som utelämnas som mindre viktigt, kan senare visa sig vara viktigt för att fördjupa förståelsen av fallet, och för jämförelse med andra fall. Det är därför viktigt att vara medveten om vad som ingår och vad som utelämnas i beskrivningen av fall.

En grund för att göra signifikanta avgränsningar är jämförelser mellan fall. Ett syfte med jämförelser mellan fall är också gruppering av fall baserad på helhetsegenskaper och typ av relation till kontext. Detta uppnås genom att jämföra likheter och skillnader mellan fall av helhetsegenskaper och relationer till kontext. När vi avgränsar olika grupper av fall/fenomen utifrån deras helhetsegenskaper och relationer till kontext skapar vi också interna relationer mellan dessa grupperingar. Dessa relationer är emellertid inte relationer mellan fenomen utan endast likheter och skillnader mellan fenomen. De avgränsningar och grupperingar av fall som görs tidigt i en undersökning ses som preliminära och undersökningen syftar till att i den fortsatta analysen förbättra avgränsningar av fallens innebörd/karaktär och grupperingar av fallen.

Närmandekaraktären hos kontextuell analys

I den tidigare presentationen har betonats att kontextuell analys är en forskningsansats. Innebörden i det engelska ordet ”approach” har använts för att betona innebörden av närmande till forskningsobjekt. Ansatsens karaktär av explorativt urskiljande och avgränsande av fenomen/fall och dessas beståndsdelar och interna relationer har betonats. De analytiska och kontextuella kvaliteter hos ansatsen, som beskrivits i det föregående, utgör huvudinslag i ansatsen. De innebär ett explorativt utforskande av fenomenens innebörd/karaktär. Utforskandet kommer till uttryck i urskiljanden och avgränsningar som utgör tolkningar öppna för omtolkningar. Data uppfattas och bearbetas i förhållande till om de gäller delar av fall/fenomen. Förståelsen av datas relation till fall/fenomen utgör grund för värdering av deras relevans och tillräcklighet i förhållande till analysens resultat. Den här betonade innebörden i forskningsansats, av ett närmande till ett fenomen och fall som forskningsobjekt, har inte varit den allmänt betonade innebörden i forskningsansats. Innebörden i forskningsansats har mera gällt andra aspekter av sätt att utföra forskning. De viktigaste skillnaderna jämfört med tidigare dominerande forskningsansatser beskrivs kortfattat i detta avsnitt.

En stark tradition inom forskningen har varit att man skall börja med definierade vetenskapliga begrepp och metoder (eller definiera

nya) och observationer och fakta och formulera forskningsfrågor genom att använda dessa definitioner (jämför kapitel 3). Denna utgångspunkt har omfattats både i deduktiva och induktiva traditioner med idealet att formulera precisa meningsenheter som grund för utvecklande av kunskap. Induktiva traditioner har i stor utsträckning grundats i den filosofiska tradition som kallas positivism och som vidareutvecklades i neopositivism och logisk positivism. Utifrån en allmän fokus på språk och definitioner fokuserades i den empiriska forskningen både definition av abstrakta begrepp och definition av dataenheter eller fakta (operationella definitioner), som gavs fördefinierade standardiserade innebörder (en mätansats). Variabelgrundad forskning har denna karaktär. Det krav som ställdes inom logisk positivism på att deskriptiva termer som används inom teorin måste definieras i ett observationsspråk samt kravet på verifiering övergavs ganska tidigt av de egna anhängarna. Carnap (1936/1937, 1956) ersatte kravet på en definitionsmässig relation mellan teori och observation med krav på reduktionssatser och korrespondensregler mellan teoretiskt språk och observationsspråk. Kravet på verifiering ersattes med krav på konfirmering.

Popper (1959, 1963) kritiserade den induktiva ansatsen (tillsammans med reduktionismen och fysikalismen). En del av hans kritik utgick från Carnaps skrifter. I förordet till "Conjectures and Refutations" skriver Popper "The way which knowledge progresses and especially our scientific knowledge, is by unjustified (and unjustifiable) anticipations, by guesses, by tentative solutions to our problems, by conjectures. These conjectures are controlled by criticism, that is by attempted refutations which include severely critical tests." (Popper, 1963, p VII). Poppers kritik av den induktiva ansatsen kombinerades med förslag till en deduktiv ansats. Dominansen för induktiva ansatser bröts och ersattes till stor del med en hypotetisk-deduktiv ansats. Forskningen förväntades utgå från teori, definitioner av begrepp, samt formulering av hypoteser, som grund för att genomföra empiriska undersökningar.

Bunge (1971) kritiserade både användning av explicit induktiva och explicit deduktiva slutledningsmodeller: "Inductivism and refutationism are then inadequate for both neglect the theoretical model that must be adjoined to a general theory in order to deduce

testable consequences and both accept the tenets that (a) only empirical tests matter and (b) the outcome of such tests is always clear-cut.” (p 36) och “To summarize: theory and experience never meet head-on. They meet on an intermediate level once further theoretical and empirical elements, in particular theoretical models of both the thing concerned and the empirical arrangement, have been added.” (loc. cit.)

Polanyi (1969) förkastade alla försök att “gain complete control of thought by explicit rules” och hävdade: “The pursuit of formalization will find its true place in a tacit framework” (p 156). Han introducerade tanken att “tacit knowledge” utgör grund för all kunskap: “Let us recognize that tacit knowing is the fundamental power of the mind, which creates explicit knowing.” (loc. cit.) Han avgränsade begreppet “tacit knowing” på följande sätt: “The essential feature throughout is the fact that particulars can be noticed in two different ways. We can be aware of them uncomprehendingly, i. e., in themselves, or understandingly in their participation in a comprehensive entity. In the first case we focus our attention on the isolated particulars; in the second, our attention is directed beyond them to the entity to which they contribute. In the first case therefore we may say that we notice them subsidiarily in terms of their participation in a whole.” (op. cit., p 128) och “Knowing is a process in two stages, the subsidiary and the focal, and these two can be defined only within the tacit act which relies on the first for attending to the second.” (op. cit., p 179)

Ett huvudproblem med de definierande induktiva och deduktiva ansatserna är att de inte egentligen utgör ett närmande till fenomen och forskningsobjekt. De grundas i relativt precisa förhandsantaganden, som inte är direkt relaterade till forskningsobjekten. Antagandena har formen av definitioner av begrepp inom en teori, och/eller innebär i enskilda observationer och dataenheter, samt en allmän uppfattning om vetenskaplig metod. Detta innebär att en abstrakt teori utvecklad på förhand eller observationer av enskilda fakta (som inte ses i sitt beroende av sin kontext) antas utgöra grund för förståelse av fenomen. Alternativet är ett närmande till fenomen, genom en avgränsning av innebörder grundad i ett urskiljande av delar, inom fenomen. Denna ansats

innebär ett annorlunda sätt att behandla relationen mellan teori och data om fenomenen. Det är inte deduktivt eller induktivt i traditionell mening. Det finns en betoning av närmandet till fenomen och objekt som utgångspunkt för utvecklande av kunskap. Den kontextuellt analytiska ansatsen förutsätter både en teoretisk och en empirisk kontext. Både empiriska data och forskningsresultat anses existera mellan teori om världen och världen. Men fokus är huvudsakligen på empiriska data som del av och relaterade till världen. Det innebär att datas referens till delar av världen är utgångspunkt för att bestämma datas innebörd.

Den explorativa närmandekaraktären hos kontextuell analys utesluter inte att forskningen kan ha en teoretisk utgångspunkt. Den kan till och med vara tydligt styrd av teori. Kontextuell analys kan användas för att pröva hypoteser och också vid genomförande av experiment. Skillnaden jämfört med hypotetiskt deduktiva ansatser gäller hur experimenten genomförs. Inom den experimentella traditionen betonas kontrollerad variation i en oberoende variabel som grund för tolkning av data och utvecklande av kunskap. Den kontrollerade variationens värde förnekas inte i kontextuell analys, tvärtom. Värdet av kontrollerad variation är emellertid helt beroende av möjligheten att observera och tolka effekterna av variationen. Detta bör göras med kontextuell analys. De i variationen ingående fallen behöver analyseras med utgångspunkt i data för att finna delar och relationer på ett explorativt, urskiljande och avgränsande sätt för att sedan jämföra med formulerade hypoteser. Prövningen av hypoteser sker inte genom att beskriva fallen i termer av fördefinierade dataenheter (kategorier och variabler) och att relatera dessa externt för att se om relationerna stämmer med hypoteserna. Prövningen blir en jämförelse av i den kontextuella analysen avgränsade innebörder i dataenheter och relationer med motsvarande innebörder enligt hypoteserna.

I diskussioner av validiteten hos experiment i termer av intern och extern validitet betonas behovet av kontroll av ett stort antal hot mot validiteten. Inom humanvetenskaperna har man inom den experimentella traditionen i stor utsträckning använt sig av ett statistisk tänkande med två huvudinslag 1) sammanställning av individers specifika data till gruppvärden (centralvärden och

variationsmått) och jämförelser av sådana gruppvärden, 2) kontroll av skillnader mellan grupper som kan utgöra alternativa förklaringar av skillnader i en beroende variabel. Problemet är att denna logik inte ger en tillräcklig grund för tolkning i termer av arbete med interna relationer, tvärtom förutsätter den arbete med externa relationer. I kontextuell analys behöver analysen vara explorativ, så som beskrivits tidigare, och kan inte utföras med fördefinierade begrepp och meningsenheter, även om sådana används för att formulera hypoteser. Analysen behöver göras fallbaserad (vilket är helt förenligt med att göra experiment), men inte variabelbaserad över grupper av fall. Prövningen av hypoteser görs genom att jämföra hypoteserna och utfallet av den kontextuella analysen. Om det är fruktbart att formulera hypoteser beror på vad som kan anses redan vara känt om fenomenen, och bedömningen av möjligheten att förutsäga utfallet av experimentet för de undersökta fallen.

I kontextuell analys betonas närmandet till fenomenen/fallen till skillnad från mycket forskning som tar sin utgångspunkt i definitioner av begrepp, metoder och data och förutsätter givna innebörder hos dessa, och inte söker innebörder som en central del av undersökningen. Generaliseringar som bygger på utforskande av innebörder och jämförelser mellan fall, och inte på fördefinierade innebörder hos data och i teorin, är det som förordas. Syftet är att uppnå vetenskaplig kontextuellt analytisk kunskap, vilken ses som den centrala formen av vetenskaplig kunskap. Den kunskap som söks och utvecklas har karaktären av uppfattningar av fall/fenomen, grundade i ett närmande till delar av omvärlden, som undersökts genom utforskande av deras innebörd genom urskiljande, avgränsning och beskrivning av interna relationer på ett kontextuellt analytiskt sätt.

Vetenskaplig kontextuellt analytisk kunskap

En kontextuellt analytisk ansats är relevant och behövlig när det finns ett intresse av att förstå undersökta fenomen som helheter bestående av delar och relationer mellan dessa. Detta intresse är relevant vid utvecklande av kunskap om de flesta fenomen inom naturvetenskap och humanvetenskap. Det är särskilt relevant när fenomen avgränsas

från ett mer bestämt perspektiv och/eller undersöks med utgångspunkt i ett formulerat problem. En sådan utgångspunkt innebär att forskningsobjektet avgränsas inom en vidare kontext och vanligen också att det uppfattas bestå av några huvuddelar som utgör fenomenet. Forskningsobjekt har i ökande utsträckning fokuserats som helheter och som kontexter i teoretiska och metodologiska ansatser inom humanvetenskaperna. Mycket återstår att göra för att förbättra analyserna av helheter/fall genom att vara mer tydligt kontextuell och analytisk i bearbetningen av data (som argumenterats för i kapitel 3). Det kan tyckas vara ett självklart argument att fenomen, fall, forskningsobjekt bör analyseras ingående, men det är förvånande nog inte en utgångspunkt i de flesta ansatser och metoder som används.

Både deduktiva och induktiva ansatser, som diskuterades i föregående avsnitt, har varit förenade med ett nomotetiskt ideal när det gäller vilken kunskap som skall utvecklas. Både induktiva och deduktiva tankemodeller för att utveckla kunskap, liksom abduktion som ett alternativ (Peirce 1990), grundas i att utveckla kunskap logiskt inom ett logiskt språkligt system. I den induktiva ansatsen är vi hänvisade till formell regelstyrd induktiv sammanställning av observationer av fördefinierade fakta. I den deduktiva ansatsen (och i viss mån också vid abduktion) är vi hänvisade till att formulera hypoteser om fenomen, som prövas empiriskt genom formaliserad deduktion. Kunskapen får karaktären av språkligt logiska utsagor med begränsad relation till den värld som undersöks, genom begränsade enskilda isolerade observationer, som antas vara kritiska och tillräckliga. Dessa sätt att utveckla kunskap är inte kontextuella. Jämfört med dessa traditioner som använder definition av begrepp och innebördsenheter och formaliserad bearbetning av data (och ibland prövning av hypoteser), är kontextuell analys annorlunda och ett alternativ i synen på och utvecklande av vetenskaplig kunskap.

Fenomen bör analyseras inom och som beroende av sin kontext för att komma till rätta med begränsningar och problem med de flesta forskningsmetoder. Syftet med kontextuell analys är att beskriva fenomen analytiskt och tydliggöra deras mest signifikanta helhetsegenskaper. Syftet är att beskriva fenomenen på ett av många möjliga sätt och att fokusera några huvudegenskaper och innebörder

snarare än andra. Samtidigt är syftet att utveckla en så signifikant beskrivning som möjligt. Detta syfte inbegriper både validitet och generalitet. För att vara valid behöver beskrivningen vara omsorgsfullt grundad i tillgängliga data som är klart relaterade till undersökta fall/fenomen. För att vara signifikant behöver beskrivningen vara selektivt fokuserad på egenskaper som utgör de mest avgörande likheterna och skillnaderna jämfört med andra fall. Signifikans uppnås genom en kombination av en holistisk beskrivning av varje fall, jämförelser mellan fall, och en kumulativ utveckling av beskrivning och uppfattning av fall och fenomen.

Hur man skall vara analytisk vid beskrivning av fenomen beror på uppfattningen av fenomenets natur och vad som utgör signifikanta delar av fenomenet (ontologi). Hur analysen skall göras är också beroende av uppfattningen av kunskapens karaktär (epistemologi). En aspekt som är viktig är relationen mellan innehåll och form. I mycket forskning intresserar man sig huvudsakligen för den allmänna formen eller strukturen hos fenomen, som ses som deras grundläggande och intressanta egenskap, och för begrepp som gäller dessa former och strukturer. I annan forskning intresserar man sig främst för fenomenens specifika innehåll. I den mesta forskningen är båda dessa sidor hos fenomenen uppmärksammade men med betoning på den ena eller andra sidan. Vid beskrivning av fenomen kan denna olika betoning göra stor skillnad. Intresset för strukturella egenskaper hos fenomen har varit förknippat med en stark tendens att utforma datainsamling och analyser med direkt fokus på strukturella kvaliteter med visst bortseende från innehåll. Intresse för enskilda fenomenens innehåll har varit förknippat med fokus på specifikt innehåll med visst bortseende från strukturella egenskaper hos fenomenen.

Oberoende av det huvudsakliga intresset i en specifik undersökning består uppfattningar av fenomen av organiserat innehåll, som innehåller både specifikt innehåll och en form av organisation av detta innehåll (struktur). Beskrivningar av fenomen borde därför bestå av innehåll och organisationsform (struktur) i relation, som grund för att förstå både den allmänna formen och det specifika innehållet. Sådana beskrivningar skulle också utgöra en grund för att jämföra olika beskrivningar och lösa en del av problemet

med ojämförbarhet (inkommensurabilitet) hos beskrivningar. Argumentet för att göra sådana beskrivningar av helheter av form och innehåll är att de gör slutsatser både om form och om innehåll mer valida. I kontextuell analys är syftet att både beakta det specifika innehållet hos fenomenet i beskrivningen och fokusera mer formella egenskaper (struktur). De egenskaper som söks är fenomenets helhetsegenskaper. Syftet är att beskriva fenomenets signifikanta innebörd. Syftet är inte att beskriva fenomenets organisation eller struktur i sig utan att beskriva fenomenet somt organiserat innehåll.

Enligt den syn som presenteras här så kan generalisering inom det humanvetenskapliga området inte uppnås för enskilda observationer och specifika delar av fenomen. Användningen av allmänt definierade kategoriseringar av data (variabler) representerar inbyggda generaliseringar på datanivå som inte kan försvaras inom det humanvetenskapliga området. Sådana kategoriseringar bör inte generaliseras från en kontext till en annan. Det är annorlunda inom delar av naturvetenskapen (se kapitel 5). Användning av samma kategorisering förutsätter antingen samma relation till samma kontext eller variation i innebörd inom kategorierna. Generalisering kan uppnås inom teorin genom analogi och bör inte förutsättas vid observation av specifika element/delar av fenomen.

Resultatet från en undersökning genomförd med kontextuell analys kan generaliseras eller tillämpas i den mån som betingelser kan visas eller antas vara de samma i nya fall, när det gäller signifikanta aspekter. Den viktigaste frågan gällande generalisering tycks gälla i vilken utsträckning samma beskrivna egenskap och gjorda kategorisering är signifikant i olika kontexter. Detta är delvis samma fråga som på vilken abstraktionsnivå signifikanta likheter kan beskrivas på ett fruktbart sätt mot bakgrund av samtidiga skillnader förknippade med likheterna. Om man kan ange vilka relevanta likheter och skillnader som finns mellan kontexter utgör detta en god grund för generalisering.

Den mest välgrundade och fruktbara kunskapen uppfattas alltså vara kontextuell analytisk kunskap. Det är en kunskap där urskiljande och avgränsande av forskningsobjekt, fenomen och fall, utvecklas undan för undan och så tydligt som möjligt. Urskiljande och avgränsning av huvuddelar hos fall/fenomen och deras inbördes

relationer är den centrala och mest omfattande delen av analysen. Den kunskap som söks och uppnås har karaktären av kunskap om fenomen som organiserade helheter. Helhetsegenskaperna gäller fenomenets organiserade innehåll. Den kunskap som blir resultatet är uppfattningar av fenomen grundade i en noggrann analys och beskrivning av kontextuellt avgränsade delar och interna relationer.

Slutsatser

I detta kapitel har de huvudsakliga egenskaperna hos kontextuell analys beskrivits och argumenterats för som en fortsättning på tidigare kapitel. Den fallbaserade ansatsen beskrivs som en ansats som utgår från och fokuserar forskningsobjekt, det som undersöks och dras slutsatser om. Denna utgångspunkt ses som grundläggande för forskning inom alla områden och som särskilt viktig inom humanvetenskaperna, på grund av fenomenens kontextberoende karaktär, vilket gör det kritiskt att tydliggöra vad som är fenomenet och vad som är kontext och hur de är relaterade. Den analytiska karaktären gäller avgränsning av fall i förhållande till kontext, och ännu mer urskiljning och avgränsning av delar av fall och relationer mellan dessa inom fall, som grund för att utveckla uppfattningen av fallen, och deras relation till kontexten, och för jämförelse av fall.

Kapitel 5 Kontextuell analys av fysikalisk rörelse

Huvudsyftet med denna bok är att presentera kontextuell analys som metodologi och forskningsansats inom humanvetenskaperna (inkluderande psykologi, samhälls- och kulturvetenskaperna). Kontextuell analys är emellertid i varierande utsträckning relevant också inom naturvetenskap och alla kunskapsområden. Området klassisk mekanik har i stor utsträckning setts som historiskt grundläggande för utvecklandet av vetenskap och vetenskaplig kunskap. Det kan därför vara särskilt motiverat att diskutera kontextuell analys i förhållande till detta kunskapsområde, för att klargöra relationen mellan kontextuell analys och utvecklandet av vetenskaplig kunskap i allmänhet. Det hävdas här att kontextuell analys historiskt har varit en del av utvecklandet av all vetenskaplig kunskap och då också kunskap inom området mekanik. Den kontextuellt analytiska grunden har emellertid inte uppmärksammats särskilt, utan fokus har varit och är på vad som följer på den kontextuella analysen i form av definitioner, mätning och kvantitativa relationer mellan variabler. Som Popper (1963) belysande har uttryckt det, så har den första fasen i närmandet till ett forskningsobjekt setts som en preliminär intuitiv fas inom det vetenskapliga arbetet, en gissningsfas. Denna syn har dolt den grundläggande karaktären hos den icke uppmärksammade kontextuella analys som görs. I detta kapitel beskrivs vad en kontextuell analys av fall av fysikalisk rörelse innebär.

I beskrivningen av bokens disposition i kapitel 1 nämndes att användningen av exemplet fysikalisk rörelse skiljer sig från användningen av de följande exemplen, som handlar om lärande, om undervisning och om kultur. I detta kapitel beskrivs några olika sätt att uppfatta fysikalisk rörelse mot bakgrund av den historiska utvecklingen av förståelsen av fysikalisk rörelse. Sätten att uppfatta beskrivs som olika kontextuella analyser av samma exempel på

fysikalisk rörelse. Den historiska utvecklingen av uppfattandet av fysikalisk rörelse har gått mot en mer fullständig kontextuell analys. Exemplet används för att beskriva karaktären hos kontextuell analys i ett klart avgränsat exempel genom en variation i analyser och uppfattningar av fenomenet. Exemplet används också för att diskutera skillnaden mellan naturvetenskap och humanvetenskap när det gäller den kontextuella analysens plats och roll. I de tre följande kapitlen är fokus inte på variation och utveckling i analysen av ett fenomen, som i detta kapitel. I stället är fokus på hur ett fenomen kan analyseras med utgångspunkt från en uppfattning, författarens/forskarens förståelse av det fenomen som undersöks.

Beskrivningen av kontextuell analys i förhållande till historiska uppfattningar av ett fall av fysikalisk rörelse är mycket förenklad. Det är inte en beskrivning av hur dessa uppfattningar/förklaringar har uppstått i sin kontext utan endast en beskrivning av vissa drag hos den resulterande uppfattningen/förklaringen. De drag det handlar om gäller främst hur delar av fallet har avgränsats och hur dessa har setts som orsak och verkan. Avsikten är inte att ge en täckande beskrivning av den historiska utvecklingen. Avsikten är att peka på förekomsten av kontextuell analys, som ett inslag i den historiska utvecklingen samt den allmänna karaktären hos denna analys. Fokus är på hur den kontextuella analysen visar sig i uppfattningar/förklaringar av fallet som resultat av analysen. Avsikten är också att med hjälp av detta välavgränsade exempel förklara syftet med kontextuell analys.

Arbete med interna relationer

I flera förgående kapitel har skillnaden mellan metoder som arbetar med interna relationer och metoder som arbetar med externa relationer betonats. Kontextuell analys utmärks av arbete med interna relationer. I detta kapitel används ett exempel på fysikalisk rörelse för att förtydliga karaktären hos kontextuell analys och hos arbete med avgränsning av interna relationer. Mot bakgrund av det exempel som presenteras diskuteras också likheter och skillnader mellan naturvetenskap och humanvetenskap när det gäller att använda interna och externa relationer. Denna diskussion är begränsad, och

syftet är att presentera argument för vikten av att arbeta med och avgränsa interna relationer inom humanvetenskaperna. Beskrivningen av fenomenet omfattar inte den användning av externa relationer som ingår i utvecklandet av kunskap om fenomenet. Den historiska utvecklingen av mekaniken som kunskapsområde är ett exempel på användning av blandade metoder ("mixed methods"). Användning av matematik i utvecklandet av uppfattningen av fall av fysikalisk rörelse ökade i betydelse med utvecklingen. Särskilt Newtons integrerande arbete med att utveckla en generell och täckande mekanikteori byggde på användning av matematik. I det kontextuellt analytiska perspektivet är arbetet med interna relationer grundläggande även när det stöds av och bekräftas av arbete med externa relationer.

Några olika uppfattningar av fysikalisk rörelse presenteras som exempel på analys och avgränsning av interna relationer. De analyser som diskuteras utgör i varierande utsträckning kontextuella analyser. Den presentation som ges gör inte anspråk på att ge en ingående beskrivning av den historiska utvecklingen av kunskap om fysikalisk rörelse. I beskrivningen utelämnas intressanta kvalitativa skillnader liksom kvantifieringens roll och betydelse. Beskrivningen har karaktären av en idealisering av vissa valda uppfattningar i den historiska utvecklingen inom fysiken. Syftet är att presentera kontextuell analys och inte att ge en beskrivning av den historiska utvecklingen. Syftet med exemplen är också att belysa grunden för användning av kvalitativa och kvantitativa metoder inom olika forskningsfält.

Uppfattandet av fall av fysikalisk rörelse är ett klassiskt problem inom fysiken och utvecklingen av uppfattandet av sådana fall kan spåras historiskt. Detta uppfattande är också idag en utmaning för studenter över hela världen, vilket är väl dokumenterat inom forskning om studenters lärande. Det som hävdas här är, att varje uppfattning och förändrad uppfattning av ett fall av fysikalisk rörelse är resultatet av en kontextuell analys, om uppfattningen grundas i ett systematiskt urskiljande av delar av rörelsen och relationer mellan dessa avgränsade i förhållande till en vidare kontext. Exempelen kommer att presenteras i linje med beskrivningen i föregående kapitel, att kontextuell analys är fallbaserad och gäller utvecklandet av en

vetenskaplig uppfattning av fallet som ett forsknings- och kunskapsobjekt. Exempelen gäller en kaströrelse, vilket är en klassisk del av mekaniken. Syftet är inte att ge en detaljerad empirisk beskrivning av uppfattningar av fallet utan att peka ut några egenskaper som tydliggör den kontextuellt analytiska karaktären hos utvecklandet av kunskap om denna typ av fall. Det exempel och fall som har valts är rörelsen hos en sten genom luften efter att stenen har lämnat handen på en person som kastar den uppåt framåt i luften. Detta är ett fall av fysikalisk händelse som vi alla känner till. Hur uppnår vi vetenskaplig kunskap om denna typ av händelse?

Att urskilja fenomen/fall

När vi behandlar utvecklandet av kunskap om ett specifikt fall, genom kontextuell analys, behöver vi ta hänsyn till det vidare sammanhang inom vilket vi närmar oss fallet. I detta sammanhang ingår resten av den fysikaliska världen och upplevelsen av denna. Det finns olika delar av den fysikaliska världen, och upplevelsen av denna, som är särskilt relevanta i förhållande till vårt fall, genom att framstå som relaterade till vårt fall. Särskilt relevanta kan vi anta att upplevelser av fall är, som uppfattas vara fall av samma fenomen. Om vi snävar in denna del av kontexten till upplevelser av att själv ha kastat stenar, och att ha sett andra kasta stenar, så framstår det som uppenbart att denna erfarenhet kan vara relevant. Det kan till och med vara så att likheter och skillnader mellan olika kast, är det som gjort oss intresserade av att veta mer om fenomenet. Det kan sägas allmänt om utvecklandet av kunskap, att skillnader mellan fall mot bakgrund av en likhet är kritiska för utvecklande av kunskap. Inom naturvetenskaperna har upprepad observation av likhet som grund för kunskapsutveckling varit relativt framgångsrik. Nu skall vi fortsätta att diskutera kontextuell analys av ett specifikt fall av att kasta en sten.

Om vi följer den ansats som presenterades i föregående kapitel och tillämpar den på vårt nuvarande exempel, så måste vi först konstatera att identifieringen av stenens rörelse i luften förutsätter att denna rörelse urskiljs som en enhet inom sitt sammanhang, sin kontext. Urskiljandet kan vara globalt, vilket här betyder att rörelsen t ex

urskiljs som en kontinuerlig rörelse hos en kropp till skillnad från andra kroppar och deras rörelse (eller vila). Egenskaper av betydelse för detta urskiljande kan t ex vara formen eller färgen hos stenen och/eller rörelsens form. Själva urskiljandet av rörelsen som en händelse, ett fall, är kritiskt för att göra en kontextuell analys. I tillägg till egenskaper som kan bidra till urskiljandet av rörelsen behöver den avgränsas som en händelse med en början och ett slut.

Rörelsen avgränsas här till en rörelse i luften. Det betyder att den börjar när stenen lämnar handen och slutar när den träffar marken. Vi tänker oss alltså ett fall där stenen rör sig fritt i luften tills den träffar marken. Denna avgränsning är inte så självklar, som man kanske kan tro. Rörelsen hos stenen börjar inte när den lämnar handen utan när personen som kastar börjar röra sin arm. Hela händelseförloppet från att personen börjar kastet tills stenen vilar på marken kan spontant upplevas som en händelse, och ett kast med något syfte. Så vad är grunden för att avgränsa rörelsen i luften som en fysikalisk händelse? Det behöver finnas en grund för den föreslagna avgränsningen. Avgränsningen bör också sammanhålla med ett kunskapsintresse. Den person som håller stenen kan göra många olika rörelser med stenen. När stenen finns kvar i handen upplevs stenens rörelse bero på personens rörelse. Det som händer med stenen efter att den träffat marken beror uppenbarligen på egenskaper hos marken. På denna grund kan rörelsen i luften uppfattas som en speciell händelse som kräver sin egen förklaring.

Själva urskiljandet av rörelsen är inte vad som här menas med en kontextuell analys ledande till en uppfattning av rörelsen, utan är endast ett första steg. En kontextuell analys av händelsen gäller innebörden hos urskilda delar av händelsen, inom ramen för att de tillsammans utgör hela händelsen. Delarna kan vara aspekter av och/eller komponenter i händelsen. Aspekter kan i detta fall vara olika egenskaper hos den fysikaliska kroppen (stenen) som rörelsen sammanhänger med, som t ex form och vikt, eller det kan vara egenskaper hos rörelsen som riktning eller fart (hastighet). Komponenter i rörelsen kan t ex vara en uppdelning av rörelsen i sekvenser, som en upp- och framåtgående rörelse och en ned- och framåtgående rörelse. En uppdelning av fenomenet i komponenter förutsätter utgångspunkt i någon aspekt (t ex riktning). Med

kontextuell analys menas alltså inte enbart ett urskiljande av ett fall av ett fenomen. Urskiljande av de aspekter och komponenter som är avgörande för avgränsningen av händelsen är inte heller tillräckligt. Innebörden hos fenomenet och fallet som helhet är i fokus. I linje med denna innebörd i kontextuell analys är fokus på innebörden hos huvuddelar av fenomenet/fallet och relationen mellan dessa som det som skall beskrivas. Denna karaktär hos kontextuell analys kommer att exemplifieras genom en beskrivning av fyra olika analyser av stenens rörelse i luften. Endast det fjärde exemplet utgör en fullständig kontextuell analys även om samtliga är exempel på arbete med interna relationer.

Att urskilja huvuddelar

Först kan vi tänka på en uppfattning av stenens rörelse som delar upp rörelsen i två huvuddelar, en upp- och framåtgående fas och en ned- och framåtgående fas. Urskiljandet av innebörd hos de två faserna grundas på riktningen och formen hos rörelsen. Dessa två huvuddelar är lätta att uppleva och har varit historiskt viktiga. Den tänkta uppfattningen innehåller ingen innebörd hos relationen mellan de två faserna annat än att den ena följer på den andra och utgör en enhet genom att gälla samma fysikaliska kropp. Utmärkande för denna analys är alltså att relationen mellan de urskilda huvuddelarna, de två faserna, inte har någon innebörd utöver att vara knutna till samma kropp och dess placering i rum och tid. Denna analys utgör ingen kontextuell analys av fallet, även om den har vissa inslag av urskiljande som är grundläggande för kontextuell analys. En kontextuell analys är inte bara ett spontant uppfattande av ett fenomen utan en systematisk analys för att klargöra karaktären hos fenomenet i form av innebörden hos huvuddelar och hos deras relation som beroende av varandra. Urskiljandet skall leda till ett systematiskt och explicit avgränsande av delar och relationer hos fenomenet, och deras innebörd, som en vetenskaplig uppfattning av fenomenet.

Det är vanligt att enheters innebörd inte utvecklas genom en systematisk analys av delar och deras inbördes relationer, inom den helhet som enheten utgör inom en vidare kontext. Även i en kontextuell analys kan det vara svårt att finna en fruktbar innebörd

hos fenomenet som helhet byggd på relationen mellan delar. Avgörande är om syftet är att förstå fall som helheter och om det finns en strävan att uppnå detta syfte. Syftet kan sägas vara att finna en princip som kan sägas organisera huvuddelarna och bestämma relationerna mellan dem. Den organiserande principen och innebörden i relationer mellan huvuddelar kan variera och denna variation utgör grund för att tala om olika uppfattningar av, förståelse av, och kunskap om fallet. I forskning i allmänhet talas om sådana skillnader som olika resultat, beskrivningar, förklaringar och tolkningar. Inom naturvetenskaperna uppfattas ofta principen för organisation ha karaktären av relationen mellan betingelser och konsekvenser ofta uppfattad som ett orsakssamband, så som historiskt varit fallet med vårt exempel. Till skillnad från vårt första exempel på en uppfattning av stenens rörelse, så innehåller en kontextuell analys, som leder till vetenskaplig kunskap om rörelsen, en förklaring av rörelsen genom klargörande av karaktären hos huvudrelationer inom rörelsen.

Den analys av rörelsen som nämnts ovan kan sägas endast vara deskriptiv, en beskrivning av vad som kommer först och vad som följer, de två faserna. Den innehåller inget svar på varför, en förklaring. Det är denna brist på förklaring som inte gör den till en kontextuell analys och vetenskaplig uppfattning av rörelsen. De tre analyser och uppfattningar som presenteras i fortsättningen innehåller orsaksförklaringar (kausalitet). Kausalitet är ett svårt begrepp som har diskuterats omfattande i vetenskapslitteraturen. Det finns en huvudskillnad mellan dem som argumenterar för att orsak har en innebörd utöver att det är en nödvändig och tillräcklig betingelse för en verkan och de som argumenterar emot en sådan ytterligare innebörd. Argumenten för kontextuell analys här är metodologiska och gäller hur vi kan utveckla kunskap om kausala relationer och den roll kontextuell analys har. De skillnader i kontextuell analys av kausala relationer som beskrivs gäller oberoende av vilka antaganden man gör om den grundläggande ontologiska karaktären hos kausaliteten.

Avgränsning av två huvudkomponenter

Nu går vi till ett exempel på analys av stenens rörelse i luften, som innehåller innebörder hos de två faserna, som går utöver endast en rumslig och kronologisk ordning mellan dem, och som innehåller orsaksförklaringar. Detta är i huvudsak ett historiskt exempel. Det är en förenklad beskrivning av Aristoteles uppfattning av stenens rörelse i luften. Som betonats ovan så är ett första steg i en kontextuell analys avgränsningen av ett fall inom dess kontext. Vad var då kontexten för Aristoteles. Han såg denna typ av rörelse i kontexten av andra fall av rörelse. Aristoteles såg rörelser som antingen naturliga eller tvingade. Naturliga rörelser var av två slag: himlakroppars rörelser som uppfattades vara cirkulära och eviga, och rörelser på jorden som uppfattades vara rätlinjiga uppåt- och nedåtrörelser som är ändliga. Alla andra rörelser uppfattades vara tvingade rörelser. När det gäller tvingade rörelser menade Aristoteles att kroppar kommer till vila när den tvingande kraften tas bort. Så kommer t ex en vagn till vila när hästen slutar dra den. Aristoteles såg en värld där det alltid fanns ett motstånd mot rörelse. Rörelsen hos en projektil var en klart avgränsad enhet för Aristoteles, och den utgjorde ett svårt problem för honom.

I Aristoteles analys består projektilrörelsen av två faser, en upp- och framåtgående fas och en nedåtgående fas (inte en ned- och framåtgående rörelse). Den viktigaste skillnaden jämfört med den först beskrivna uppfattningen ovan är, att i denna andra uppfattning ges relationen mellan de två faserna en speciell tolkning och innebörd. Relationen ges innebörden att ett slag av rörelse följs och ersätts av ett annat slag av rörelse och att detta beror på naturen hos de två slagen av rörelse. Den första upp- och framåtgående rörelsen är inte naturlig utan tvingad och kräver en särskild förklaring. Den andra nedåtgående rörelsen är naturlig och förklaras av att alla fysiska objekt har sin naturliga plats på marken och inte i luften och att stenen därför rör sig mot marken. Det stora problemet för Aristoteles var att förklara den tvingade upp- och framåtgående rörelsen. Vilken kraft håller stenen i rörelse efter kontakten med den som kastar? Han menade att luften som ett medium på något sätt försåg med den nödvändiga kraften som förde stenen framåt. Luften bakom stenen för den framåt och luften framför stenen ger ett motstånd så att

rörelsen slutligen upphör. Det stora problemet var paradoxen att mediet både åstadkom och motstod rörelsen. När den tvingade rörelsen upphörde så trädde den naturliga rörelsen in och stenen föll till marken.

Den analys som beskrivits stämmer i stora drag med Aristoteles analys och förklaring av detta fall av fysikalisk rörelse. Detta var den dominerande vetenskapliga uppfattningen under många århundraden. Vi kan se hur mycket av tolkning och skapande av innebörder, arbete med interna relationer, som denna analys innehåller. Vi kan se hur avgränsningen av fallet var beroende av hur det skilde sig från andra fall. Förståelsen av andra fall bidrog till uppfattandet av projektilrörelsen, som ett speciellt fall av rörelse, och till tolkningen av detta fall. Denna kontext bidrog till att rörelsen uppfattades bestå av två olika slag av rörelse, en tvingad och en naturlig, med två olika förklaringar. Analysen resulterade inte i avgränsning av helhetsegenskaper hos fallet utan snarare i att dela det i två fall. Aristoteles analys gjordes i huvudsak med användning av interna relationer. Uppdelningen i och relationen mellan tvingad och naturlig rörelse grundas i deras motsatta av varandra beroende innebörder. Om deras innebörder ändras så ändras också relationen mellan dem, och om innebörden hos relationen ändras skulle också innebörden i rörelserna ändras. Avgränsningar av relationer mellan orsak och verkan är också intern. När det gäller den naturliga nedåtgående rörelsen så analyseras inte den som innehållande orsak och verkan. När det gäller den tvingade rörelsen så grundas innebörden hos orsaken (kraft) på innebörden hos verkan som rörelse. Aristoteles använde ungefärliga och kvalitativa kvoter för att relatera ungefärliga mått på avstånd och tid. Användningen av mått var för att konstruera externa relationer grundade i den kontextuella analys som gjorts.

Huvuddelar i intern relation

Jämfört med den ovan beskrivna analysen skulle alternativa kontextuella analyser av stenens rörelse i luften innebära att andra huvuddelar än de två faserna avgränsas, och/eller att de två faserna ges en annan innebörd, och/eller att relationen mellan faserna ges en

(annan) innebörd. Ett sådant fortsatt arbete med interna relationer finns mycket tydligt i den fortsatta historiska utvecklingen av kunskap om fysikalisk rörelse. Aristoteles avgränsning och relaterande av kraft till rörelse utmanades på flera olika sätt. En annan historisk analys av projektilrörelse är den så kallade impetusteorin. Denna teori utvecklades med viss variation i innebörden hos kraft och rörelse och deras inbördes relation, dvs. olika avgränsning av interna relationer, över många århundraden från 400-talet (John Philoponus) till 1300-talet (Jean Buridan). Philoponus argumenterade att det inte var luften som drev fram projektilen utan en överförd kraft, impetus, som slutligen dör ut. Buridan menade att den överförda kraften var permanent bestående, om den inte påverkades av motstånd eller andra krafter. Han definierade den överförda kraften som proportionell mot massan och farten. Det är oklart om han såg impetus (den överförda kraften) som en orsak till eller effekt av rörelsen.

Det är tydligt att Aristoteles, Philoponus och Buridans analyser av rörelse utgör analyser i vilka interna relationer avgränsas på något olika sätt. De olika analyserna resulterar i olika helhetsegenskaper hos fallet. I Aristoteles analys består fallet av två huvuddelar, faser, med olika förklaringar, tvingad och naturlig rörelse. Den tvingade rörelsen är tvingad genom luften av luften som ett medium som påverkar stenen. I Philoponus analys förklaras hela rörelsen av en kraft som överförs till stenen och som endast avtar vid yttre påverkan. I Buridans analys ses den överförda kraften, impetus, som permanent och relaterad till andra krafter och massa och fart, men med en oklar betydelse när det gäller att förklara rörelsen. Det framstår tydligt att dessa olika analyser handlar om ett arbete med vilka delar och interna relationer som skall avgränsas för att förstå fallet. Relationerna sammanfattas i viss utsträckning i logiska formler. De ingående delarna kvantifieras och mäts i ökande utsträckning med tiden. Kvantifiering och mätning kommer relativt sent jämfört med den kvalitativa avgränsningen av delar och relationer, dvs. den kontextuella analysen. Men det är också så att användningen av externa relationer i form av matematik har utgjort en grund för att utveckla avgränsningen av interna relationer.

Avgränsning av helhetsegenskaper

Ett ytterligare och här slutligt exempel på analys och uppfattning av stenens rörelse är den följande. I tillägg till rörelseriktning införs hastighetsförändring eller acceleration (inklusive retardation som negativ acceleration) som en huvudaspekt. Med grund i denna aspekt relateras rörelsens två faser som en förändring i hastighet, från negativ acceleration (retardation) till positiv acceleration. Två riktningsspekter avgränsas också, rörelse vertikalt och rörelse horisontellt och hastighetsförändringen gäller främst rörelsen vertikalt. Relationen mellan de två faserna, de upp- och nedgående faserna, förklaras av en kontinuerligt verkande gravitationskraft. Denna kraft orsakar först en retardation av stenen uppåt och därefter en acceleration av stenen nedåt samtidigt som stenen rör sig horisontellt med konstant hastighet (vid bortseende från luftmotståndet som minskar hastigheten något.).

Denna alternativa kontextuella analys är i linje med Newtons analys och uppfattning av fysikalisk rörelse. Analysen innebär en avgränsning av en huvudorsak som en generell aspekt gemensam för båda faserna, nämligen den konstant verkande gravitationskraften. En annan ännu mer avgörande skillnad, jämfört med de tidigare beskrivna analyserna, är urskiljandet av aspekten acceleration (positiv och negativ hastighetsförändring och riktningförändring) som verkan, vilket utgör grund för innebörden hos de två faserna och innebörden hos relationen mellan dem. Det är den genomgående relationen mellan orsak och verkan som ger innebörd åt relationen mellan de två faserna. De två faserna kan sägas vara relaterade enligt principen orsak-verkan, eftersom samma orsak-verkan-relation förklarar båda faserna och relationen mellan dem. Olika verkan (förändring i riktning och hastighet) ses som principiellt samma verkan (som acceleration), där riktningförändring och retardation också är acceleration och samma slag av förändring som positiv acceleration, och förklaras av samma orsak, dvs. gravitationen.

Denna kontextuella analys och förklaring är mer komplex än de föregående. Relationen mellan de två faserna bygger på avgränsning av fler aspekter, vilkas innebörd är gemensam för de två faserna. Aspekterna är hastighet, acceleration, riktning (vertikal och

horisontell) och gravitationskraft. Det viktigaste är att analysen urskiljer och grundas i aspekten acceleration och en kontinuerligt verkande kraft. Denna förändring i analysen och uppfattningen gör rörelsen till en mer integrerad helhet, jämfört med de tidigare uppfattningarna, genom relationer mellan fler aspekter, som är gemensamma för och förenar de två faserna.

Om utgångspunkten för analysen är att stenens rörelse genom luften är ett fenomen som skall analyseras och förstås, så utgör endast denna analys en fullständig kontextuell analys av fenomenet. Om vi hade stannat analysen vid den andra uppfattningen ovan (Aristoteles), hade vi behövt ta ställning till om inte de två faserna måste ses som två olika fenomen, eftersom relationen mellan dem inte har någon förenande innebörd. Det skulle då också kunna vara mer relevant att anse att den första fasen börjar när personen påbörjar kastet och inte när stenen lämnar handen. Vi skulle alltså behöva ompröva vår preliminära avgränsning av fenomenet och fallet. Impetusbegreppets idé om en överförd kraft gör att rörelsen i luften blir mer klart avgränsad från kastet och ger samtidigt en klarare bild av luftens påverkan, men saknar klarhet när det gäller orsak-verkan-relationen inom rörelsen. Den Newtonska analysen ger en uppfattning av rörelsen som en helhet, på ett sätt som gör att vi inte behöver ompröva den ursprungliga avgränsningen av fallet/fenomenet, även om vi också i detta fall behöver klargöra relationen till vad som kommer före respektive efter vår avgränsning. Den uppnådda avgränsningen kan specificeras för varje fall av kast för att göra en beskrivning av fallet/fenomenet. De aspekter som gör fenomenet till en helhet är acceleration och kraft och den mest signifikanta helhetsegenskapen är relationen mellan kraft och acceleration.

Naturvetenskaplig forskning

Den ovan givna skissartade beskrivningen av den historiska utvecklingen av kunskapen om ett fall av fysikalisk rörelse har givits med syfte att tydliggöra, att det finns ett kontextuellt analytiska inslag i denna utveckling. Detta har gjorts i hög grad begränsat till kunskapsbildningens resultat i form av den resulterande uppfattningen av och förklaringen av den fysikaliska rörelsen. De

kontextuellt analytiska kvaliteterna visar sig i analysens resultat. Det är resultatets kvaliteter som också utgör argument för ansatsens relevans och trovärdighet. Resultatet avslöjar både analytiska och kontextuella kvaliteter i ansatsen, i meningen att analysen måste ha gjorts på ett visst sätt för att uppnå de aktuella resultaten. Samtidigt finns det omfattande ytterligare framför allt kontextuella inslag i den faktiska utvecklingen, som inte har beskrivits. Dessa gäller både de teoretiska kontexterna som utgjort utgångspunkt för de olika analyserna samt den specifika faktiska kontexten i form av hur observationer gjorts och data samlats in, dokumenterats, bearbetats och redovisats.

I de kommande exemplen, i följande kapitel, kommer den teoretiska kontexten framför allt att uppmärksammas i form av en forskares, författarens, förförståelse av det undersökta fenomenet. Det gäller då endast en av flera möjliga sådana förförståelser. I detta kapitel med en beskrivning av den historiska utvecklingen är det uppenbart att det finns en varierande förförståelse bakom de olika uppfattningarna och förklaringarna av fysikalisk rörelse. Det finns också en variation i hur observationer och mätningar har gjorts. Poängen i detta kapitel är inte att visa hur kontextuella analyser har gjorts utan att de har ingått i utvecklandet av kunskapen om fenomenet. Detta visar sig framför allt i hur kunskapens resultat bygger på ett urskiljande av fenomen och urskiljande av delar av och relationer inom fenomen. Det är detta urskiljande och relaterande av och inom fall av fenomen, och beskrivandet av fenomenen på denna grund, som utgör den kontextuella analysen.

Det är uppenbart att urskiljandet av det här uppmärksammade fenomenet, delar inom fenomenet, och relaterandet av dessa, har gjorts på olika sätt i den historiska utvecklingen. Det är också tydligt att detta har varit avgörande för förståelsen av fenomenet. Alltså är den kontextuella analysen grundläggande och avgörande för förståelsen av fysikalisk rörelse, oavsett hur analysen mer specifikt görs. Detta är poängen med beskrivningen i detta kapitel. Exemplet med fysikalisk rörelse med fokus på resultatet, förklaringen, är tacksamt med tanke på att det är begränsat och avgränsat och tillåter en beskrivning av en variation i analysen, som kan belysa den kontextuella analysens karaktär och betydelse. Den kontextuella

analysen, som inslag i kunskapsbildningen, har varit ganska dold på grund av att fokus i den senare utvecklingen har varit på definitioner av variabler och matematiska beräkningar.

Ett mycket viktigt bidrag från Newton var hans utvecklande av användningen av matematiska redskap för beskrivning av fysikalisk rörelse. Kraft och acceleration kunde definieras mer precist, kvantifieras och mätas. Det skulle även kunna vara så, att en mer precis definition, kvantifiering och mätning av en eller båda aspekterna föregår avgränsningen av den interna relationen mellan dem, och bestämningen av helhetskaraktären hos fallet av rörelse. Newton kämpade med de interna relationer som ingår, t ex med begreppet impetus innebörd och relationer. Vi närmar oss här frågan om att arbeta med interna och/eller externa relationer vid undersökning av fenomen. Det är inte avsikten att här försöka klargöra hur detta fungerade för Newton utan endast att behandla frågan principiellt och att klargöra skillnaden mellan naturvetenskap och humanvetenskap.

Inom naturvetenskapen har arbete med externa relationer använts i stor omfattning och varit framgångsrikt. Grundat i en första avgränsning av interna relationer inom ett fall har avgränsade delar definierats, kvantifierats och mätts och externa relationer har skapats för att beskriva ingående relationer och fenomenet. Konstruktionen av externa relationer har varit förenad med att göra beskrivningen av både delar och relationer mellan dem mer precisa. Användningen av externa relationer har gett en mer utvecklad och precis kunskap om fenomenet, vilket är ett skäl till att de har setts som den mest vetenskapliga delen av undersökningen. Fastställandet av externa relationer kan leda till en omprövning av tidigare avgränsning av interna relationer, till en förbättrad kontextuell analys, vilket är ett ytterligare skäl till deras vetenskapliga värde. Men värdet av att konstruera externa relationer har vissa förutsättningar. Framgången beror på det resultat som har uppnåtts. Att använda variabler och externa relationer mellan variabler har gett relationer i form av funktioner. Och variabler och funktioner har visat sig äga generalitet över fall.

Forskningen inom fysik är i stor utsträckning och på ett grundläggande sätt fallbaserad. Utifrån en kontextuell analys av fallet

avgränsas och definieras några variabler som uppfattas motsvara delar av fallet. Variabelvärden kan förväntas variera inom fallet över tid. Om variabler relateras externt för samma tidpunkter, visar det sig att för ett värde i en variabel finns det endast ett värde i en eller flera andra variabler. Relationen mellan variabler kan sammanfattas i form av en matematisk funktion. Resultatet kan generaliseras till nya fall. Vid ett nytt fall av projektilrörelse kan samma definitioner, variabelmått och funktioner användas som i tidigare fall och visas passa in i och förklara fallet. Det kan sägas finnas identiska variabelvärden och funktioner mellan fallen. Detta innebär också att fallen har identiska relationer till sina kontexter när det gäller variablernas och funktionernas innebörd. Detta är naturligtvis en mycket värdefull form av kunskap, som har kallats nomotetisk, och som har setts som ett allmänt ideal för vetenskaplig kunskap. Betingelserna identitet mellan och generalitet över fall föreligger emellertid inte inom alla forskningsfält och inte inom humanvetenskaperna.

Avgränsandet av interna relationer, som här ses som grundläggande inom naturvetenskaperna, har inte uppmärksammats som vetenskaplig metod, utan uppfattats som preliminärt, personligt, intuitivt och kanske teoretiskt arbete. Detta arbete har emellertid varit ett avgörande inslag i undersökningen av fenomen och för den resulterande kunskapen om dem. Att man slutligen kunnat förlita sig till externa relationer har dolt den grundläggande karaktären hos den initiala kontextuellt analytiska delen av forskningsarbetet. Den grundläggande karaktären hos avgränsningen av interna relationer visar sig tydligast när problem med precisering av innebörder och problem med generalisering uppstår, som varit fallet vid utvecklandet av förklaring av fysikalisk rörelse, som berörts ovan. En aspekt av forskningen, som förstärker bilden av dominans för konstruktion av externa relationer, är att beskrivningen av resultatet av avgränsningar av interna relationer oftast ges i form av externa relationer, som grund för generalisering (i form av prövning i nya fall). Detta döljer utvecklandet av konstruktion av interna relationer (som ses som endast gissningar, formulering av hypoteser). Inom den hypotetiskt deduktiva ansatsen, som representeras av Popper, tenderar en beskrivning av en avgränsad intern relation, i form av en extern

relation, tas som utgångspunkt. Detta innebär att avgränsningen av interna relationer väsentligen lämnas utanför metodologin, som gissningar som används som utgångspunkter för forskningen. I induktiva ansatser fokuseras fakta, varje enskild observation och enskilt variabelvärde, samt sammanställningen av observationer och värden och resultatet av sammanställningen, allt i form av konstruktion av externa relationer.

Den relativa framgången i arbetet med externa relationer inom naturvetenskaperna återspeglar identitet i kontext och interna relationer. Detta är i överensstämmelse med ett mer eller mindre explicit antagande om den fysiska världens enhetlighet, och generalitet hos fysikaliska fenomen. Resultaten stöder dessa antaganden och uppfattningar, i meningen att de visar på identitet i kontext. Inom fysiken tycks insikten om relativitet komma sent i utvecklande av kunskap om fenomen, insikten att identiteten mellan fenomen och deras delar gäller inom en gemensam eller identisk kontext. Detta är förståeligt med tanke på uppfattningen av den fysikaliska verkligheten och de forskningsresultat som uppnåts. Det finns emellertid nu en allmän förståelse av att en kontextuell syn är grundläggande också inom fysikens och naturvetenskapernas forskningsfält.

Humanvetenskaplig forskning

Inom humanvetenskaperna har vi i många avseenden en nästan omvänd situation jämfört med inom naturvetenskaperna. Det finns inte samma konstaterade enhetlighet hos fenomenen och inte samma generalitet hos beskrivningarna. Det finns inom humanvetenskaperna en skillnad i synen på forskningens syfte relaterad till problemet med generalisering. Denna skillnad har kommit till uttryck i beskrivningar av forskningen som antingen nomotetisk eller ideografisk och i en diskussion om syftet som antingen förklaring eller förståelse. Denna skillnad är också ett inslag i skillnaden mellan forskningsparadigm. Enligt argumentationen i denna bok är den viktigaste metodologiska skillnaden den mellan användning av externa respektive interna relationer. I en typ av forskning bygger man mycket på att skapa externa relationer och i en annan typ av forskning bygger man nästan

uteslutande på att skapa interna relationer. Denna situation gör valet mellan att använda interna eller externa relationer mer avgörande inom humanvetenskaperna än inom naturvetenskaperna.

Forskning som bygger på användning av externa relationer har underbyggts med uppfattningar om vetenskap och vetenskaplig kunskap och en betoning av generalisering som forskningens främsta syfte. Användningen av externa relationer inom humanvetenskaperna har inte främst grundats på antaganden om naturen hos mänskliga fenomen. Om ontologi uppfattas som en viktig grund för metodologi så kan användningen av externa relationer sägas vara mindre väl underbyggd än användningen av interna relationer inom humanvetenskaperna. Det huvudsakliga skälet till detta är att användningen av externa relationer är mindre väl underbyggd på grund av den kontextberoende karaktären hos de fenomen som undersöks. Enligt vår allmänna kunskap om människor, grupper av människor, samhällen och kulturer så finns det viktiga skillnader mellan alla fall inom dessa grupper av fenomen. Dessa delar av världen, och fenomen som har dessa delar av världen som kontext, kan i princip inte generaliseras från och till med användning av externa relationer. Detta visas genom de resultat som uppnås. Det saknas precisa signifikanta och samtidigt generella beskrivningar av fenomenen.

Generalisering av externa relationer har inom humanvetenskaperna inte gjort det möjligt att demonstrera den gemensamma enhetliga naturen hos undersökta fenomen, så som man i stor utsträckning gjort inom naturvetenskaperna. Detta har uppmärksamats och syftet med forskningen har anpassats till situationen. En del forskare har valt att betona generalisering med användning av externa relationer snarare än beskrivningar grundade i fenomenens varierande karaktär. I stället för att försöka klargöra fenomenens karaktär genom att beskriva och gruppera fall utifrån likheter och skillnader, har man syftat till statistiska beskrivningar av i vilken utsträckning olika egenskaper och kombinationer av egenskaper förekommer inom grupper av fall. Beskrivningar av detta slag har gjorts för stora grupper av fall. Sådana beskrivningar har naturligtvis sitt värde, som beskrivningar av förekomsten av egenskaper och kombinationer av egenskaper, när avgränsningen av

egenskaperna kan anses vara relativt oproblematiske. Värde av sådana beskrivningar är beroende på kvaliteten och signifikansen hos beskrivningar av egenskaper och kombinationer.

Det största problemet med användning av externa relationer inom humanvetenskaperna är när de används som huvudsaklig ansats för att utveckla kunskap om fenomenens karaktär. Det finns en konflikt mellan detta syfte och användning av externa relationer. Inom naturvetenskaperna visas giltigheten hos en viss karaktärisering av fenomen genom dess generalitet, att den gäller för alla fall av ett slag av fenomen. Inom humanvetenskaperna visar inte användning av externa relationer en motsvarande giltighet över fall i form av matematiska funktioner. Statistiska relationer används då för att ersätta klargörande av relationer inom fall. Forskare har kommit att bygga på kategoriseringar och variabler i sig i en utsträckning som avlägsnar beskrivningarna från de undersökta fallen. Detta är en ansats som går mycket längre än man gör inom naturvetenskaperna i att förlita sig på användning av externa relationer.

Generalisering genom användning av externa relationer i form av statistiska korrelationer utgör ett svagt underlag för att dra slutsatser om fenomenens natur inom humanvetenskaperna. Sådana slutsatser tenderar att bli mycket spekulativt tolkande och gå långt utöver givna data och empiriska resultat. Problemet är att slutsatserna behöver grundas i långtgående antaganden om validiteten hos använda kategorier och variabler. Validiteten bör inte förutsättas utan göras trolig. Validiteten hos kategorier och variabler är vanligen svag eftersom ansatsen inte tar hänsyn till den kontextberoende karaktären hos innebörden hos kategoriinnehåll och variabelvärden. Försök att hjälpa upp denna situation med en stor omfattning av externa relationer tenderar att dölja problemet snarare än vara till hjälp.

Vår kunskap om delar av omvärlden är alltid abstrakt, ofullständig, partiell och beroende av generalisering. Detta gör att skillnader mellan kontexter och mellan de undersökta fallens relation till sin kontext är kritiska. Om man kan förvänta identitet mellan kontexter (eller om fallen kan antas ha samma kontext), och förvänta identitet mellan fall, och om identiteten kan demonstreras, är avgörande för vilken metodologiska ansats som är försvarbar. En framgångsrik användning av generalisering av externa relationer förutsätter

identitet i kontext. När man inte får ett tillfredställande resultat genom att generalisera på detta sätt borde man gå vidare genom att gruppera fall och kontexter efter likheter och skillnader. Detta görs inom naturvetenskaperna genom differentiering mellan olika slag av fenomen. Sådant taxonomiskt arbete är grundläggande i all vetenskap och en grund för generalisering. Inom humanvetenskaperna är en sådan gruppering av fall svårare att underbygga, eftersom det finns avgörande skillnader inom grupper av fall och likheterna är mindre tydliga. Detta betyder att vi behöver vara mycket mer upptagna med skillnaderna mellan fall och behöver beskriva likheter mot bakgrund av existerande skillnader. För detta behövs en forskningsansats med avgränsning av interna relationer inom varje fall och noggranna analogier mellan fall.

Inom forskning som bygger på enbart arbete med interna relationer varierar intresset för generalisering betydligt. Betoningen har varit på kontextuellt trovärdiga beskrivningar snarare än generalisering. I förhållande till problemet med generalisering har alltså fokus gällt en aspekt, nämligen att nå trovärdighet hos beskrivningen av den del av omvärlden som undersöks. Likhet mellan fall som grund för generalisering har ofta inte varit i fokus. I en mening har fokus varit på det enskilda fallet. Så har det varit även i arbete som har en teoretisk utgångspunkt som t ex arbete som utgår från psykoanalytisk eller marxistisk teori. Ansatsen i teoretiskt arbete har varit liknande som inom naturvetenskaperna. Likheten består i att arbetet har gjorts inom en hypotetisk deduktiv ansats. Den huvudsakliga relation som uppmärksammas är inte mellan olika delar av omvärlden (fall) utan mellan teori (gissningar, hypoteser) och beskrivning av individuella delar av omvärlden. Det betyder att arbete med interna relationer i det individuella fallet genomförs utifrån teoretiska begrepp. Generalitet i form av teori har tenderat att förutsättas, snarare än prövas och utvecklas genom forskningen.

Generalisering kräver olika ansatser beroende på likheten mellan kontexter. Inom humanvetenskaperna finns avgörande skillnader mellan fall och kontexter som kräver en kontextuell ansats. En kontextuell ansats innebär arbete med interna relationer hos varje fall av ett fenomen och arbete med analogier mellan fall. Om den kontextuella ansatsen är analytisk betyder det en avgränsning av

interna relationer inom fall och jämförelse mellan fall. Det finns en grundläggande likhet mellan naturvetenskap och humanvetenskap i att båda har sin grund i arbete med interna relationer. Båda behöver också hantera problemet med generalisering. Det finns en skillnad när det gäller identitet mellan fall och mellan kontexter, som medför att problemet med generalisering i stort sett behöver hanteras olika. Inom naturvetenskaperna kan man i stor utsträckning arbeta med generaliseringar som bygger på externa relationer. Inom humanvetenskaperna behöver man arbeta huvudsakligen med interna relationer och avgränsningen av sådana. Detta behövs för att uppnå syftet att generalisera med hänsyn till skillnader i kontext.

Kapitel 6 Kontextuell analys av lärande

I bokens första kapitel återgavs några citat från Svensson (1976). Publikationen har titeln ”Study skill and learning” och rapporterar en empirisk undersökning av studier inom högre utbildning. I undersökningen användes begreppet kontextuell analys för att beskriva den analys som gjorts. Här i kapitel sex kommer kontextuell analys, som en ansats för att undersöka fenomenet lärande, att beskrivas och diskuteras, som ett exempel på kontextuell analys. Beskrivningen är ingen sammanfattning av den tidigare ganska omfattande empiriska undersökningen, och sättet att utföra den kontextuella analysen i den undersökningen. Fenomenet lärande kommer att användas för att diskutera principerna för kontextuell analys i förhållande till lärande som en typ av fenomen. Det specifika resultatet av en sådan analys kommer endast att antydast. Fokus kommer att vara på vad som gör ansatsen och bearbetningen av data om lärande till en kontextuell analys.

Som påpekades i beskrivningen av bokens disposition i kapitel ett, och också i inledningen till kapitel fem, så är användningen av exemplet att undersöka fenomenet lärande (och de följande exemplen om att undersöka fenomenen undervisning och kultur) annorlunda än användningen av exemplet att undersöka fenomenet fysikalisk rörelse i kapitel fem. Den följande beskrivningen av kontextuell analys av lärande utgår från författarens förståelse av fenomenet. Det är en av flera möjliga uppfattningar av fenomenet lärande. Den bygger på författarens egen forskning och kunskap om annan forskning om lärande. Enligt kontextuell analys bör en undersökning utgå från forskarens bästa tillgängliga förförståelse av det fenomen som undersöks. Denna förförståelse är utgångspunkten för avgränsning och analys av fall av fenomenet. Förförståelsen skall samtidigt utvecklas genom undersökningen på grundval av ett utforskande, urskiljande och avgränsande av fenomenet och dess delar.

Presentationen av kontextuell analys av lärande (och av undervisning och kultur i följande kapitel) ges enligt denna princip. Det betyder att det finns många möjliga alternativa kontextuella analyser av lärande med utgångspunkt från alternativa uppfattningar av lärande.

Fenomenet lärande

Det första som behöver göras i en kontextuellt analytisk empirisk undersökning av lärande är att avgränsa fall av lärande i deras kontext utifrån forskarens förhandsuppfattning av fenomenet. Fokus på fenomenet kommer först i kontextuell analys, före mer precisa definitioner av begrepp och val av metoder. Avgränsningen av fall i förhållande till kontexter gäller vad som ingår i fallet/fenomenet, och vad som inte ingår utan anses höra till kontexten. Avgränsningen behöver grundas i förståelsen av omvärlden och tankar om möjliga avgränsningar av fall av lärande. Avgränsningen är beroende både av vad omvärlden erbjuder och forskarens beredskap att använda dessa erbjudanden. Beroendet av forskarens beredskap leder till en situation, där avgränsningen av fenomenet alltid behöver omprövas i förhållande till nytt underlag och nyupptäckta möjligheter. Behovet av kontinuerlig omprövning och argumentation gäller all forskning och varje del av en kontextuell analys.

Fall av lärande utgör delar av mänsklig aktivitet. Mänsklig aktivitet är komplex. Det är kroppslig aktivitet och kroppslig aktivitet beskrivs på olika nivåer, t ex aktivitet på fysiologisk och neurologisk nivå som utgör betingelser för lärande, men som inte här ingår i den beskrivning av fall av lärande som analysen syftar till. Mänsklig aktivitet beskrivs också på en beteendenivå. Denna nivå ingår endast begränsat i, och är otillräcklig för, den beskrivning som analysen syftar till. Det finns också beskrivningar på en kognitiv nivå av kognitiva processer, beskrivningar som ligger ganska nära beskrivningar av lärande, men ändå inte utgör sådana beskrivningar. Centralt för att beskriva lärande, så som lärande uppfattas här, är att beskriva innehållet i mänsklig aktivitet, som interaktion med omvärlden, och som beroende av den del av omvärlden som interaktionen gäller. Men en interaktion som beskrivs som ett fall av lärande beskrivs endast på ett begränsat sätt. Den totala interaktionen beskrivs inte i hela sin

komplexitet och med alla sina detaljer. Forskningsproblemet består i att finna vilka egenskaper hos interaktionen som är mest fruktbara att beskriva för att utveckla kunskap om lärande. De sökta egenskaperna är i hög grad lika med de viktigaste egenskaperna hos det ingående lärandet, och hos betingelserna för att uppnå dessa egenskaper hos lärandet.

Begreppet och fenomenet lärande kan uppfattas och avgränsas på olika sätt. Lärandet kan uppfattas som en ständigt pågående process i människors liv i interaktionen med omvärlden, och gäller då förändrad och/eller utvecklad relation till omvärlden. Lärandet är då en aspekt av mänskligt liv och kan vara aktivt eller passivt, avsiktligt eller oavsiktligt, medvetet eller omedvetet. Lärande kan också uppfattas mera begränsat som en aktiv, avsiktlig och medvetet inriktad aktivitet med lärande som syfte, mål och resultat. Vid lärande som en medveten avsiktlig aktivitet behöver man inte förutsätta att resultatet är det avsedda, eller medvetenhet om resultatet. Lärandet förutsätts i denna framställning omfatta inte enbart själva lärandeaktiviteten utan också aktivitetens resultat, som en mycket viktig del av lärandet. Den vidare innebörden av lärande, som en aspekt av det mänskliga livet, är den mest grundläggande och viktig att ha som utgångspunkt. Den utgångspunkten innebär att man inkluderar t ex det lärande som kan äga rum när man läser en bok eller upplever en händelse utan någon medveten avsikt att lära men kanske lär sig mycket. I fortsättningen utgår beskrivningen från lärande inom en aktivitet med avsikt att lära.

En sak som är utmärkande för innebörden i begreppet lärande, som det används här, är att lärande handlar om aktiviteten hos en person. Det betyder att den lärande personens aktivitet utgör den mest omedelbara kontexten för avgränsningen av ett fall av lärande. Det har funnits en tendens att anta, att sätt att lära utgör individuella egenskaper, som är relativt stabila över tid och situationer. Detta är i så fall ett antagande som behöver underbyggas med analyser av många fall av lärande över tid och situationer för samma person. Vid kontextuell analys, som syftar till att klargöra karaktären hos varje undersökt fall av lärande, förutsätts inte generalitet över fall, utan generalitet är en öppen fråga. Avgränsningen och beskrivningen av fall är inte en fråga om att definiera och mäta generella egenskaper

utan handlar om att skapa en förståelse av specifika fall av fenomenet lärande. Enligt diskussionen här består utmaningen i att avgränsa fall av lärande, baserat på avgränsning av kritiska egenskaper hos lärandets utfall, i förhållande till viktiga egenskaper hos den aktivitet som leder till utfallet, i förhållande till betingelser för denna aktivitet.

En inledande fråga i analysen är hur en del av en persons totala aktivitet på ett fruktbart sätt kan avgränsas som ett fall av lärande. Denna del av personens totala aktivitet skall enligt kontextuell analys utgöra en helhet som utgör fenomenet lärande. Vi behöver göra en preliminär avgränsning av en sådan helhet som utgångspunkt för fortsatt analys. Genom det här gjorda valet av fall av lärande, som utgör avsiktligt lärande, kommer fallen att ligga nära begreppet studium, som vi vanligen talar om i flertal som studier. Enligt Svenska Akademiens ordlista betyder studium inhämtande av kunskaper, utforskning och undersökning. Studium är ett välkänt fenomen som samtliga läsare av denna bok har erfarenhet av. Fall av studium varierar mycket i många aspekter. Två aspekter är omfattningen och komplexiteten hos aktiviteten. Oftast är det ganska omfattande och komplexa fall som diskuteras, som t ex att studera i kurser vid ett universitet. Det finns en lång tradition inom utbildningspraktik och forskning, att tala om och avgränsa fenomen som uppfattas vara eller ha att göra med ganska omfattande fall av studieaktivitet. Exemplet fysikalisk rörelse, som användes i föregående kapitel, ingår som innehåll i fall av studier och lärande i utbildningar på flera nivåer i utbildningssystemet, i grundskolan, gymnasiet och högskolan, och då som inslag i mer omfattande fall av undervisning, studier och lärande.

Studium utgör den mest omedelbara kontexten till avsiktligt lärande. Talet och forskningen om lärande har ofta handlat om metoder och tekniker för lärande. Det har inneburit fokus på mindre delar av studier och lärande. Detta har samtidigt gjorts med ett kunskapsintresse för en större helhet av studium och lärande. Huvudintresset har gällt förståelse av vad dessa metoder och tekniker leder till för resultat, särskilt vad som leder till goda resultat. Det har funnits en tendens att fokusera på yttre observerbara egenskaper hos studier och lärande, som t ex antecknande, understrykning av text, sammanfattningar av budskap mm. Även om dessa tekniker är av intresse, utgör de som tekniker endast relativt ytliga och perifera inslag

i studier och lärande. Att se dessa tekniker som viktiga i sig själva leder fel, eftersom det avskiljer dem från den studerandes närmande till och behandling av det innehåll som studeras, och som användningen av teknikerna utgör en del av. Så bör t ex understrykning ses som en del av att läsa och förstå en text, och anteckning t ex som en del av att lyssna till, förstå och använda en presentation i en föreläsning. Till detta kommer att aktiviteter som läsning, lyssnande, skrivande, problemlösning i sig själva inte behöver vara fall av avsiktligt lärande. Vi behöver avgränsa vad som vid dessa typer av aktiviteter utgör fall av lärande.

Intresset för studier och lärande fokuserar vanligen på egenskaper hos aktiviteten, som antas leda till goda studieresultat. Man talar om studietekniker, studiefärdigheter och studiemetoder på detta sätt. Ett skäl till fokus på specifika delar av och egenskaper hos studier och lärande är att de är relativt lätta att observera. Inom forskningen förenas uppskattningen av det som är lätt att observera med en starkt induktiv tradition, att utgå från mindre delar av fenomen och mindre dataenheter. Utgångspunkt i små enheter är särskilt tydlig inom variabelbaserad forskning. Man har försökt utveckla kunskap om studier och lärande genom att utgå från och kombinera beskrivningar (mätningar) av mindre delar av studier och lärande. Fördefinierade mindre dataenheter som förutsätts vara delar av fenomenet studium och lärande har sammanställts. Det som föreslås här är att i stället göra kontextuell analys av hela fall av lärande. Kontextuell analys utgår från fenomen som helheter, som det som skall förstås. Kunskapsintresset här gäller ett lärande som helhet, inklusive dess resultat eller utfall.

Avgränsning av fall av lärande

Det sammanhang i vilket vi oftast tänker och talar om avsiktligt lärande är inom formell utbildning med organiserade studier. Dessa sammanhang utmärks av förelagda studieuppgifter inom planerade kurser inom ett utbildningssystem. Inom ett utbildningssammanhang genomförs studier och lärande inom ramen för en kursstruktur, som också ofta är knuten till ett examinationssystem. Studierna kan då på ett allmänt sätt förväntas handla om prestationen på studieuppgifter,

som ingår i en kursstruktur. En nära till hands liggande fokus är på en ganska omfattande studieuppgift, som inom sig rymmer olika möjliga kombinationer av de aktiviteter som nämnts ovan. Om vi utgår från en elevs eller studerandes genomgång av en kurs, inklusive examinationen av kursen, vid avgränsningen av ett fall av studium och lärande, behöver vi göra en mer precis avgränsning som grund för fortsatt analys. Genomgång av en kurs är en mycket vag avgränsning av en komplex aktivitet. Frågan är vad i denna kursaktivitet som skall ingå i vårt fall av lärande, och om fallet på ett meningsfullt sätt kan begränsas till genomgång av denna kurs.

Vid ett första betraktande kan det tyckas relevant att avgränsa ett fall av lärande som lika med studieaktivitet i en kurs, inklusive deltagande i examinationen av kursen. Det är naturligtvis intressant att undersöka relationen mellan studieaktivitet och studieresultat, men det är problematiskt att se lärande, som lika med genomgången av en kurs, som leder till resultatet i en examination. Avgränsningen av ett lärande som en helhet är beroende av avgränsning av huvuddelar, som utgör denna helhet. Den lärandeaktivitet som leder till visst resultat inom examinationen i en kurs kan inte utan vidare anses vara lika med den studerandes aktivitet i kursen. Ett stort problem med en sådan avgränsning är kursaktivitetens och kursresultatets relation till tidigare kunskap. I de flesta fall är det viktigaste för resultatet, och för skillnaden i resultat mellan studerande, tidigare kunskap, vad de studerande redan kan innan de deltar i kursen. I ett extremt fall kan det vara så att en studerande, som redan kan det som krävs i examinationen före deltagandet i kursen, inte behöver vara aktiv och lära sig något alls i kursen. Den studerande som har minst förkunskaper, kan vara den som var mest aktiv och lärde sig mest under kursen, och samtidigt misslyckades i examinationen. Om vi vill förstå lärande kan vi alltså inte begränsa fall av lärande till aktivitet och prestation i en kurs. Vi måste kunna knyta prestationen till vilken aktivitet som ledde fram till en viss prestation.

Vad lärande inom en kurs innebär beror på karaktären hos och mängden av studiematerial som behandlas, tid som används, och karaktären hos och genomförandet av lärandeaktiviteten. Lärandet inbegriper i ett sådant fall uppvisandet av förståelse av studiematerial genom särskilda färdigheter som krävs i examinationen.

Examinationer är med nödvändighet begränsade till form, innehåll och omfattning. Det betyder att endast vissa delar av det som den studerande har uppnått kan visas vid examinationen. Ett urval av innehåll är nödvändigt. Detta skapar flera problem. Särskilt inom högre utbildning där omfattningen av det material som den studerande förväntas studera är betydande. Eftersom studief framgång snarare än lärande är det som räknas, och eftersom framgång definieras som framgång vid examination, så framstår det för den studerande som onödigt att lära mer än det som krävs vid examinationen. Det framstår som i den studerandes intresse, att vara selektiv och fokusera lärande i linje med examinationen. Detta skapar ett problem när vi skall avgränsa fall av lärande. Vi kunde undersöka vad som leder till godkänt vid examinationen, men det motsvarar inte vad vi menar med fall av lärande. Vad som leder till godkänt i kursen är ett alternativt fenomen som också är intressant att undersöka, liksom detta fenomenets relation till lärande.

Avsiktligt lärande ingår alltså ofta i en kontext av studieaktivitet, som förutom lärandet innehåller något som här kallas studiemönster. Ju mer omfattande och fri studieaktiviteten är desto mer omfattande roll har studiemönstret. Studiemönstret handlar inte om aktiviteten att studera den del av omvärlden som lärandet gäller, utan handlar om hur studierna av denna del av omvärlden kommer till stånd och arrangeras. Studierna är placerade i tid och rum, och denna placering kan uppstå eller arrangeras på olika sätt, genom olika aktiviteter i interaktion med givna förutsättningar. Studieaktivitet har varierande omfattning och utsträckning i tid och rum. Studieaktiviteten innehåller varierande användning av tillgängliga tillfällen för studier, olika material som presenterar det studerade osv. Arrangemangen för studierna kan vara i hög grad organiserade i förväg, som inom formell utbildning, eller mycket lite förutbestämda, som vid autodidaktens studier. Autodidakter organiserar i stort sett sina studier själva. Även när studietillfällen organiserade på förhand erbjuds, så kan denna organisation användas i olika utsträckning och på olika sätt.

Studiemönster är endast förberedande betingelser för att lära om delar av omvärlden. Samtidigt är studiemönster viktiga just genom att de är betingelser för fall av lärande, och är nära knutna till den studerandes övriga aktivitet. Lärande kan som tidigare sagts ses som

en aspekt av all mänsklig aktivitet. När vi här talar om studier är det studiet av specifika fenomen, som leder till lärande om dessa fenomen, som vi talar om. Vi kan tala om en del av denna aktivitet, att studera specifika fenomen, som en lärandeaktivitet, i egenskap av att den innebär och leder till lärande, i meningen utveckling av relationen till den del av världen som studeras. Vi har här ansett det som nödvändigt att inkludera utfallet av lärande i utvecklandet av kunskap om fall av lärande. Lärande är ett syfte och en central karaktär hos studier. Det finns en intern relation mellan lärandeaktiviteten vid studier och lärandets utfall. Studier anses alltså innehålla en del som består i aktiviteter som föregår direkt interaktion med innehållet i den del av omvärlden som studeras, och i vilken eventuellt lärande ingår. Denna inledande del kallas här studiemönster. Den del som handlar om att arbeta med det innehåll som studeras, och som gör att det är fråga om lärandeaktivitet, kallas här tillsammans med lärandeutfall för lärande.

De två delarna, studiemönster och lärande, är internt relaterade. Att avsätta tid, att besöka platser (för att observera fenomen, lyssna till föreläsningar osv.), att samla material, att välja att fokusera material i tid och rum, är allt förberedande för att relatera till den del av omvärlden som studiet gäller. Studiemönstret påverkar karaktären hos behandlingen av innehållet i det som studeras. Och behandlingen av fenomenets innehåll påverkar det fortsatta studiemönstret. Lärandet om en del av omvärlden påverkar sökandet efter nya möjligheter att lära, vilket påverka studiemönstret. Inom en formell utbildning kan en studerandes studiemönster vägledas av målet att bli godkänd, som ett huvudsyfte, och en förståelse av vad som krävs för godkännande, och vetenskapen om vad den studerande redan kan. Detta syfte och denna förståelse och vetenskap vägleder studieaktiviteten mot ett begränsat och selektivt lärande. En annan studerandes syfte kan huvudsakligen vara att nå en djupare förståelse av den del av världen som studeras, utifrån en upplevd brist på förståelse, oberoende av vilka krav som ställs och vilka begränsningar som finns i den formella kursen. Detta syfte leder till annorlunda studiemönster, lärandeaktivitet och lärandeutfall jämfört med den först nämnde studerandes studium.

Både studiemönster och lärande behöver analyseras i sina delar för att nå bättre förståelse av fall av studium och lärande, av relationen mellan aktiviteten och utfallet. Det kan t ex vara fruktbart att undersöka använd mängd tid, fördelning av tiden, platser och hjälpmedel som används osv. som delar av studiemönstret. Vilka delar som det är mest fruktbart att urskilja, avgränsa och klargöra innebörden hos behöver fastställas genom analysen av data och utvecklandet av förståelsen av fallet. Här fokuseras på analys av fall av lärande, där fall av studier endast utgör kontext och relationen till denna kontext uppmärksammas för att klargöra karaktären hos fall av lärande. Lärandeaktiviteten behöver också analyseras för att finna vilka huvuddelar den består av. Delarna handlar om närmandet till den del av världen som studeras och hur innehåll hos denna behandlas. För en djupare förståelse behöver också lärandeutfallet analyseras i sina huvudsakliga beståndsdelar. I detta kapitel tänks exemplen på fall av lärande vara fall där lärandet syftar till att utveckla kunskap om en del av världen. En viktig del av analysen förutsätts gälla om och hur den studerade delen av omvärlden uppfattas bestå av några huvuddelar, vilka dessa är, vilken innebörd de ges, och hur de relateras till varandra genom den studerandes lärande.

Avgränsning av huvuddelar

I föregående kapitel gavs exempel från den historiska utvecklingen av avgränsningen av den interna relationen mellan orsak och verkan vid ett exempel på fysikalisk rörelse. Det gavs exempel på hur orsak och verkan kan urskiljas och relateras som en intern relation. I detta kapitel presenteras ett visst sätt att analysera och förstå lärande. I kontextuell analys behöver vi göra en preliminär avgränsning av varje fall som en helhet, som utgångspunkt för fortsatt analys. Syftet är att i den fortsatta analysen avgränsa huvuddelar hos fallet/fenomenet och relationen mellan dessa. En mer precis avgränsning av huvuddelar leder också till förnyad avgränsning av fallet som helhet. Enligt den förståelse av lärande som är utgångspunkt här har ett fall av lärande två huvuddelar, en lärandeaktivitet och en utfallsaktivitet. Inkluderingen och avgränsningen av en utfallsdel, som en av två huvuddelar, bygger på en förståelse av lärande som innebär att

utfallet, eller som vi oftare säger resultatet, är avgörande för förståelsen av karaktären hos lärandet. I kontextuell analys avgränsas dessa två huvuddelar, lärandeaktivitet och läranderesultat, i förhållande till varandra, som en intern relation, där deras innebörder uppfattas som ömsesidigt beroende av varandra. Den i analysen fortsatta avgränsningen av denna interna relation, mellan lärandeaktivitet och läranderesultat, bestämmer mera precis avgränsningen av hela fallet i förhållande till dess kontext.

Vid avgränsning av ett fall av lärande har vi att göra med en lärandes lärandeaktivitet och läranderesultat, och vad av den lärandes aktivitet och resultat som vi uppfattar ingår i detta fall. Här föreslås nu, att vi med lärandeaktivitet menar en aktivitet i förhållande till en del av omvärlden, som syftar till att lära om denna omvärldsdel. Med att lära menar vi en förändring i vår relation till denna del av omvärlden. Resultatdelen av fallet av lärande består alltså i en förändrad relation till den del av världen som studeras. Låt oss här i fortsättningen begränsa lärandeaktivitetens syfte till att gälla en förändring i förståelsen av, uppfattningen av, kunskapen om, en del av omvärlden. Vi har då inriktningen mot en del av omvärlden och syftet att lära om denna del, som utgångspunkt för avgränsningen av lärandeaktiviteten.

Den lärandes inriktning mot en del av omvärlden kan till viss del observeras. Vårt intresse gäller inte i första hand yttre beteende utan utvecklandet av kunskap om denna del av världen, som är beroende av karaktären hos den lärandes inriktning och tänkande. Tänkandet är inte direkt observerbart, så vi är beroende av vad den lärande uttrycker och berättar om sitt tänkande och vad tänkandet är eller har varit inriktat mot. Om fallet av lärande finns utanför formell utbildning kan det vara svårt att genom observation av situationen upptäcka vilken aktivitet som är en lärandeaktivitet. Om fallet av lärande ingår i aktiviteter inom ett studieprogram är situationen delvis omvänd. Situationen, studiematerial och undervisning inbjuder till en inriktning av tänkande och lärande mot en del av omvärlden, men tänkandet kanske är riktat mot något annat.

Till svårigheten med att fastställa att en aktivitet har en bestämd inriktning mot en del av världen kommer svårigheten att fastställa syftet med aktiviteten, och att det är en lärandeaktivitet. Att det finns

ett syfte att lära om en del av världen kan delvis framgå av aktiviteten men inte helt. Karaktären hos lärandesyftet kan variera mycket. För att få veta detta kan vi ta del av vad den studerande kan berätta, men vi kan också dra slutsatser om syftet utifrån aktivitetens utfall. Sådana slutsatser är en del av analysen av fallet. Det som är viktigt för avgränsningen av fallet, är att vi kan fastställa att det i någon mening finns en avsikt att lära om en del av världen. Om vi inte kan fastställa en sådan avsikt, kan vi efter analys behöva dra slutsatsen, att detta inte var ett fall av lärandeaktivitet, eftersom vi bestämt att ett syfte att lära ingår i bestämningen av lärandeaktivitet.

Lärande handlar inte enbart och huvudsakligen om en avsikt att lära. Det viktiga och önskade är ett förverkligat lärande. Ett fall av lärande bör därför omfatta utfallet av lärandeaktiviteten. Om vi för ett fall av lärande kan fastställa en inriktning mot en del av världen, och en avsikt att lära, men inget om aktivitetens utfall, kan vi inte enligt den föreslagna avgränsningen ge en täckande beskrivning av fallet av lärande. Även om vi kunde beskriva aktiviteten på flera sätt utan relation till utfallet, kan en sådan beskrivning inte säkert sägas vara en beskrivning av lärande. Att analysera och beskriva utfallet är avgörande för att analysera fall av lärande. Det är ofta strategiskt, fördelaktigt, och fruktbart, att börja med utfallet vid både preliminära och fortsatta avgränsningar av fall av lärande.

Det bästa sättet att identifiera fall av lärande är ofta att identifiera en förändring i den studerandes aktivitet i förhållande till en del av världen, en förändring som kan uppfattas som resultat av lärande. Det finns två led här, en relation till en del av världen, och en förändring i denna relation. Det finns ofta ett förväntat utfall av en lärandeaktivitet i form av en förändring av visst slag i relationen till en del av världen. För att fastställa ett fall av lärande behöver vi fastställa både en förändring, och slaget av förändring av relationen till en del av världen. Det lättaste sättet att göra detta är att fastställa en skillnad i den lärandes relation till delen av världen mellan två tidpunkter. Skillnaden mellan tidpunkterna bör innebära en förändring som kräver ett lärande, och här i vårt val av fenomen innebär en utveckling av kunskap. För att avgränsa ett fall av lärande som en helhet behöver vi också inkludera vilken aktivitet, som leder till detta utfall och denna förändring. Det är naturligtvis också möjligt

att utgå från en preliminärt avgränsad aktivitetsdel av ett lärande, för att sedan finna utfallet av aktiviteten. Vid denna ansats behöver vi vara uppmärksamma på möjligheten att lärandeansträngningen inte följs av någon större förändring av relationen till den del av världen som studeras.

Utfallsdelen av ett fall av lärande har flera element. En kvalitet hos relationen till en del av världen, och en förändring i denna kvalitet i en önskad riktning, kan ha flera komponenter och/eller aspekter. För att fastställa förändringen behöver skillnader mellan två tidpunkter fastställas. Det är sådana skillnader, som utfall, som behöver relateras till den aktivitet och process som leder från en kvalitet till en annan. Ett problem med idén att en lärandeaktivitet leder till en avklarad examination, som diskuterades ovan, är att examinationen speglar en viss kvalitet i relationen till en del av världen endast vid en tidpunkt. Det är då möjligt att värdera om denna kvalitet är den önskade. Bakgrunden till hur denna kvalitet uppnåddes är emellertid omfattande och inkluderar allt av relevans i den lärandes tidigare historia. För att kunna vara mera precisa om ett fall av lärande behöver vi vara mer specifika om kvaliteten i relationen till en del av världen. Ett fruktbart sätt att vara specifik är att fastställa en specifik förändring i kvaliteten hos relationen till en del av världen, och relatera denna förändring till hur den inträffade.

Vi kan som ett exempel på en del av världen som studeras använda rörelsen hos en sten i luften, som diskuterades i föregående kapitel. En lärande som genomför en aktivitet, som förändrar den lärandes analys och uppfattning av stenens rörelse, från att se rörelsen som en verkan som förklaras av kraft som orsak, till att se hastighetsförändring som verkan orsakad av kraft, är ett fall av lärande. Den utpekade förändringen är en önskad förändring. En utmaning vid undersökningen av ett lärande är att både avgränsa en förändring och fastställa hur förändringen, i detta fall en förbättrad uppfattning av rörelsen, tillkom, vilken aktivitet och kvalitet hos aktiviteten som ledde till detta utfall. Vissa kvaliteter hos lärandeaktiviteten kan man identifiera via utfallet, som att den studerande har bytt fokus, gjort nya distinktioner, och relaterat delar på ett nytt sätt. För att ytterligare klargöra karaktären hos fallet behöver vi veta mer både om den lärandes aktivitet (tänkande) och de

yttre betingelserna, vilka delar av omvärlden som den lärande interagerade med för att förändra sin analys och uppfattning av detta fall av fysikalisk rörelse.

Utfallet, i form av förändring av förklaringen av fallet av fysikalisk rörelse, kan ha uppnåtts på olika sätt. Genom att utgå från förändring, som utfall, har vi uteslutit fall utan förändring, repetition av en redan etablerad uppfattning. Vi utgår alltså från att fall av lärande innehåller en förändring, och vi vill klargöra vad som leder till förändringen. Ett exempel kan vara en lärande vars förändring har gått via jämförelse med andra fall av rörelse, där kraft uppfattas som orsak till hastighetsförändring. Det kan t ex vara fall av linjär rörelse, t ex föremål som glider på is. Tidigare erfarenhet av och tänkande om sådana fall har lett den lärande till en förändrad uppfattning av fallet med stenens rörelse i luften. I dessa fall av linjär rörelse erbjuds hastighetsförändring som verkan på ett uppenbart sätt, som det som behöver förklaras. Denna tänkta lärande uppnår på egen hand en förändring i sin analys och uppfattning av stenens rörelse i luften genom att fokusera på hastighetsförändring som verkan. En annan lärande kan komma fram till förändringen med hjälp av studiematerial och en lärare som tydligt pekar ut att verkan skall ses som hastighetsförändring, och att kraft alltid är knuten till hastighetsförändring och inte till rörelse. Dessa två slag av aktiviteter och processer leder till ”samma” förändring i utfallet, men innehåller mycket olika förmågor att förändra sitt kunnande, och är därmed mycket olika fall av lärande med olika kvaliteter.

Lärande av och genom språklig presentation

Vid studier är det mycket vanligt att använda språkliga presentationer (verbala och texter) för att relatera till en del av omvärlden som studeras. Det är också vanligt att språket självt eller presentationen är den del av världen som studeras. När den språkliga presentationen används som stöd för att relatera till en del av världen som den hänvisar till, så är sättet att använda presentationen en kritisk del av lärandet. Själva presentationen blir lätt det huvudsakliga fenomen som fokuseras, snarare än den del av världen som presentationen hänvisar till. Vad som studeras, presentationen och/eller det som

presentationen handlar om, blir en fråga att ta hänsyn till i beskrivningen av lärandet. Karaktären hos presentationens relation till den del av världen som hänvisas till varierar, vilket ger olika förutsättningar för att använda presentationen i lärandet. Sättet att använda givna presentationer i förhållande till delar av världen som de hänvisar till varierar också. Tillgången till olika presentationer och valet mellan olika möjligheter är en del av studierna och lärandet.

I forskning görs en direkt undersökning av fenomen för att skapa ny kunskap. I studier närmar sig den studerande fenomenen med hjälp av andras redan utvecklade och presenterade kunskap om fenomenen i språkliga presentationer. Inom det humanvetenskapliga området, som handlar om handlingar, interaktioner, och mänskliga relationer, så har presentationen av kunskap ofta en inriktning mot att lösa mänskliga och sociala problem. Presentationen får ofta karaktären av en argumentation, som ofta är mest tillgänglig och studerad genom att läsa text. En kritisk helhetsegenskap hos lärandet är då urskiljande och relaterande av argument och slutsats. Helheten av och relationen mellan argument och slutsats ger en förståelse av fenomenet, problemet och dess lösning. En annan vanlig organisation hos presentationer av kunskap är princip och exempel. I utvecklandet av kunskap har någon princip identifierats som central i förståelsen av ett fenomen av ett visst slag. Kunskapen presenteras sedan genom att beskriva principen i ett eller flera fall av fenomenet där principen ses som central för förståelsen. En kritisk helhetsegenskap i behandlingen av presentationen är då att förstå principen och exemplen på ett sådant sätt att innebörden av principen i exemplet är tydlig, liksom att exemplet bara är ett exempel.

Samtidigt som användningen av språkliga presentationer är en hjälp till att lära utgör de också en speciell utmaning. Varje presentation är i sig själv en del av världen, som man närmar sig och hanterar. Språkliga presentationer varierar mycket till sin karaktär. Vid lärande är den mest centrala frågan vad som lärs, vad som är lärandets föremål. Det kan vara språket, presentationen och kommunikationen. Men det kan också vara en del av världen som presentationen är en presentation av och om. Denna skillnad och vilken del av världen som behandlas är ofta oklart. När syftet är att lära om någon annan del av världen genom en presentation, så utgör den nämnda variationen ett

problem. Eftersom en presentation ges i sin egen kommunikationskontext, kan denna kontext lätt komma i fokus, snarare än den del av världen som behandlas i presentationen. Så är det t ex vanligt att studier inom formell utbildning mer handlar om att lära om teorier i sig, som språkliga system, än om de delar av världen utanför det specifika språkliga systemet, som teorierna sägs handla om.

Kritiska helhetskvaliteter hos fall av lärande kan gälla närmandet till och förståelsen av presentationer i sig, t ex i form av texter, men också förståelse av delar av världen utanför språket, som studeras direkt, och/eller genom användning av texter. I lärande genom användning av språkliga presentationer, är relationen till det studerade innehållet helt avgörande. Helhetsegenskaper hos närmandet till och behandlingen av presentationen, och av det fenomen som hänvisas till i presentationen, är avgörande för lärandets utfall. När vi utforskar fall av lärande behöver vi alltså avgränsa helhetskvaliteter hos närmandet till och behandlingen av presentationernas innehåll, och närmandet till och behandlingen av fenomen, i förhållande till lärandets utfall. Beskrivning av dessa kritiska kvaliteter hos huvuddelar av fall av lärande, hos aktivitet och utfall och deras delar, är det som kan ge en fruktbar kunskap om lärande, och också underlag att mer precist avgränsa fall av lärande. Denna avgränsning kan inte vara absolut på grund av beroendet av en vidare kontext.

Kontextberoende och generalitet

Forskningens resultat skall vara ett bidrag till kunskap om det undersökta fenomenet. Den förförståelse, som här har varit utgångspunkt i beskrivningen av kontextuell analys av lärande, har varit att mänskliga fenomen är komplexa och kontextberoende. Det är därför avgörande för kunskapsbildningen, att klargöra hur det som undersöks avgränsas i sitt sammanhang, för att veta vad kunskapen gäller och kunna bygga vidare på denna. Den kontextuella analysen skiljer sig här från variabelbaserade ansatser som observerar, beskriver och/eller mäter olika egenskaper hos lärandet utan en klar avgränsning och utgångspunkt i fall av lärande. Även mer beskrivande och tolkande ansatser är oftast oklara på denna punkt och skiljer inte

lika klart mellan fallet av lärande och dess kontext. Beskrivningar och tolkningar suddar ofta ut den gräns mellan fenomen och kontext som den kontextuella analysen strävar efter att urskilja för att också kunna klargöra relationen mellan fenomen och kontext.

Inom ramen för urskiljandet av fall av fenomenet lärande syftar den kontextuella analysen till att urskilja delar och relationer inom fallet. Hur delar urskiljs, avgränsas och relateras är analysens huvudresultat. Detta kan göras på många olika sätt inom ramen för kontextuell analys. Det som ansatsen föreskriver är att det skall göras och motiveras, så tydligt som möjligt, utifrån förförståelsen av fenomenet lärande. Ovan har vissa utgångspunkter betonats, som att lärande bör inbegripa utfallet, och att aktivitet och utfall är två huvuddelar av lärandet. I övrigt måste analysen utgå från mer specifika antaganden om fallets natur. Ovan har t ex. diskuterats lärande genom språklig förmedling. Den kontextuella analysen innebär att dessa val av avgränsningar av delar och relationer inom fall av lärande skall göras och motiveras så tydligt som möjligt.

Till det ovan sagda kommer att enskilda observationer av lärandeaktivitet och lärandeutfall skall tolkas i sitt sammanhang. Den nämnda avgränsningen av delar utgör då en del av sammanhanget och kontexten för att tolka enskilda observationer. De enskilda observationerna utgör samtidigt grund för att avgränsa delar. Resultatet blir en kunskap om fall av lärande som helheter. Den kontextuella analysen skiljer sig här från variabelbaserade undersökningar på lite olika sätt. Sådana undersökningar kan t ex. utgå från en motsvarande uppdelning i aktivitet och utfall. Detta är emellertid förenat med oklarhet vad gäller hur dessa delar ingår i och utgör ett fall, och hur innebörden av olika variabelvärden är beroende av lärandets helhet. Mer beskrivande och tolkande undersökningar av lärande saknar ofta, även om data tolkas i kontext, de analytiska kvaliteterna hos kontextuell analys av tydlig avgränsning av delar och relationer och den tolkning av enskilda data som denna möjliggör. En mer analytisk form av kunskap om lärande anses inom kontextuell analys alltså som fruktbar. Jämförelser med och integration med kunskap utvecklad med andra ansatser är beroende av möjligheten att fastställa motsvarighet i hur beskrivningar är knutna till fall och delar av fall.

Eftersom lärande är en under hela livet fortgående process är det svårt att avgränsa fall av lärande från deras kontext av lärande. Ett fall av lärande bygger på tidigare lärande, och har alltid konsekvenser utöver varje avgränsning som väljs. Behållningen av ett lärande i form av en bättre kunskap om ett specifikt ämnesinnehåll överskrider långtidsbehållningen och användningen av denna specifika kunskap. Förbättringar i förmågan att lära, som kommer genom ett specifikt lärande av ämnesinnehåll, är inte helt begränsade till lärande av detta innehåll. De är också förbättringar för lärande mer allmänt och av förmågan att lära att lära. Den lärande blir mer skicklig i att utsträcka sitt lärande genom att utforska nytt och mer komplext material. Att vara skicklig i att lära kunskapsinnehåll är att vara djupinriktad, helhetsinriktad och noggrann i ansats och förståelse. Den viktigaste kvaliteten är ett öppet utforskande och användning av de möjligheter som finns i materialet med användning av relevant tidigare kunskap. Det är sådant utforskande av relevant kunskap och relevanta principer för organisation av kunskapsinnehåll, som utgör färdighet i att lära och i att lära att lära.

Förmågan att lära är beroende av tidigare lärande men handlar om att överskrida tidigare lärande. Men även detta överskridande är kontextberoende och behöver förstås i förhållande till kontexten. En annan viktig betingelse är att varje fall av lärande är unikt, i meningen att det inte är identiskt med något annat fall, och att det har sin egen kontext. Detta är skäl till att se varje fall som just ett fall, och inte som grund för generaliserad kunskap om alla fall av en viss typ, som görs när det gäller t ex fysikalisk rörelse, som diskuterades i föregående kapitel. I stället behöver fall av lärande beskrivas med avseende på både kritiska likheter och skillnader och inte enbart likheter. Även om huvudfokus är på att beskriva fenomenet, fall av lärande, är det också viktigt att klargöra betydelsefulla relationer till fallens kontexter. Förståelsen av viktiga relationer till kontexter är avgörande för generaliseringen av resultaten, dvs. den samlade kunskapen om fallen.

För att förstå den kontextberoende karaktären hos beskrivningar av fall av lärande, och vilken möjlighet till generalisering de ger, behöver man förstå att det som beskrivs också sammanhänger med likheter och skillnader mellan fall, som inte ingår i fallbeskrivningarna. Som ett exempel kan vi tänka på ett fall av lärande från ett textmaterial

om en för de studerande (och allmänt) känd situation av social konflikt. Vi tänker oss att texten presenterar fakta om denna situation och också tolkningar av vad som lett till situationen, och argument om hur konflikten kan och bör hanteras. Olika studerandes studier av och lärande från detta samma studiematerial utgör olika fall av lärande. Låt oss tänka att vi på flera sätt har samlat in data om de studerandes förståelse av ämnet, konfliktsituationen, vad som ledde till den, vad som kunde vara en lösning, dels före att de studerar textmaterialet dels efteråt. Dessutom har vi samlat information om deras interaktion med textmaterialet och om deras lärande. Vad skulle det då innebära att ta hänsyn till den kontextberoende karaktären hos innehållet i fallbeskrivningarna och att generalisera från beskrivningarna?

Kontextberoendet hos beskrivningar av fall handlar inte bara om fallens relation till sin kontext, utan också om vad som ingår i beskrivningen och vad som utelämnas. Varje beskrivning är en reduktion sett i förhållande till den totalitet som kunde ingå. Som argumenterades för i föregående kapitel kan vi inte inom humanvetenskaperna förvänta, i samma utsträckning som inom naturvetenskaperna, att uppnå identitet och generalitet mellan fall, i de beskrivningar som uppnås, även om dessa skulle vara de bästa möjliga. Detta beror på att det som ingår i beskrivningarna är internt (till skillnad från externt) relaterat till sådant som inte ingår. Detta gäller både språklig mening och uppfattningar som uttrycks i språk. Två personer som använder samma språkliga uttryck, när de uttrycker sin förståelse av en social händelse eller beskriver sin lärandeaktivitet, behöver inte mena detsamma. Eller kanske vi skulle säga, menar aldrig detsamma, därför att deras användning av dessa uttryck ingår i deras eget ideografiska språkssystem, där dessa uttryck är relaterade till andra uttryck och dessas innebörd, och detta är olika från person till person.

Skillnaderna i språklig mening sammanhänger också med skillnader i uppfattandet av delar av omvärlden, men är inte lika med skillnader i uppfattning. Relativt lika uppfattningar av ett fenomen kan uttryckas i mycket olika språk, och principiellt olika uppfattningar av samma fenomen kan uttryckas i mycket likartat språk, även om det också måste finnas en avgörande skillnad knuten till skillnaden i uppfattning. Både språkliga uttryck och uttryckta uppfattningar utgör

delar av större sammanhang av språklig mening och uppfattning av världen, som de är internt relaterade till. Den interna relationen till ett vidare sammanhang gäller både relation till delar av fallen, som inte ingår i beskrivningen av fenomenet, men också relation till en vidare kontext, som inte ses som en del av fallen. Detta förhållande innebär att gränsen mellan det beskrivna fallet och dess kontext inte är tydlig, avgränsningen kan inte göras absolut. Detta förhållande gäller också vid beskrivning av personlig och kulturell förståelse av naturfenomen, även om det inte gäller för dessa fenomen i sig, vilket har framhållits i diskussionen om fysikalisk rörelse i föregående kapitel. Förståelsen av uppfattningar av fysikalisk rörelse historiskt och bland människor idag behöver grundas i användning av interna relationer. Beskrivningen av fysikalisk rörelse kan göras med användning av externa relationer.

Hur kan vi då när vi gör kontextuell analys av fall av lärande generalisera resultaten med hänsyn till den kontextberoende karaktären hos mänskliga fenomen. Konstruktion av externa relationer i nya fall, baserat på prediktion från tidigare fall, kan inte ge det önskade resultatet. En precis prediktion är inte möjlig. Istället behöver vi analysera likheter och skillnader mellan fall. Det kommer att finnas likheter och skillnader, som vi finner vara kritiska från någon utgångspunkt eller något perspektiv. Vid lärande är förändrad förståelse av den del av världen den lärande interagerar med och lär sig om en kritisk del av fallet av lärande. En annan kritisk del av fallet av lärande är den aktivitet som leder till detta lärande som resultat. Om vi återvänder till exemplet med en social konfliktsituation som nämndes tidigare, som exempel på innehåll i lärandet, så blir frågan då hur man kan generalisera från ett fall av lärande om denna situation till andra fall av lärande om samma situation.

Om vi tänker oss att den konfliktsituation som presenteras i ett textmaterial är en konflikt mellan två eller flera parter, personer, grupper, organisationer eller nationer, så kan den förståelse av en sådan konflikt som blir resultatet av studiet av materialet variera på många sätt. Om vi vill generalisera från ett fall till ett annat kan vi inte anta identitet mellan fall, inte ens likhet i avgörande aspekter, utan behöver uppmärksamma skillnader mellan fallen. Vi kan välja att vårt exempel har två huvudsakliga parter och att förståelsen av konflikten

gäller relationen mellan dessa parter. Förståelsen är att det är en intressekonflikt med en historisk bakgrund och några möjliga framtida lösningar av konflikten. Om vi utgår från detta, så är det viktigaste att den lärande förstår bakgrunden, varje parts ståndpunkt i konflikten, hur dessa ståndpunkter är i konflikt med varandra, och vad som skulle vara nödvändigt och tillräckligt för att lösa konflikten. Vi kan beskriva utfallet i dessa avseenden, och se utfallet som ett resultat av förståelsen före studiet av materialet och lärandet i anslutning till studieaktiviteten i förhållande till materialet. Vi kan också beskriva huvuddelar i lärandeaktiviteten i relation till huvuddelar av utfallet.

När vi har gjort en sådan beskrivning för ett fall, kan vi inte generalisera denna beskrivning till nya fall exakt som den är, och finna identiska enheter och relationer hos nya fall. Ett huvudproblem är vad som kan generaliseras till vilka fall. Genom beskrivningen av ett fall har vi en kunskap, som kan användas i förhållande till nya fall på flera olika sätt. Vi kan använda beskrivningen till att identifiera likheter och skillnader hos nya fall jämfört med vårt första fall. Identifieringen av likheter innebär att det finns en likhet, som kan beskrivas på samma sätt för flera fall, men att det som är gemensamt samtidigt är internt relaterat till något som är olika mellan fallen. Det innebär att det som pekats ut som lika samtidigt hänger samman med något som har olika mer specifik innebörd från fall till fall. En viktig aspekt är, att det är en stor skillnad mellan att finna något för första gången, och att känna igen något liknande, när det redan har identifierats i ett fall. Detsamma gäller identifiering av skillnader mellan fall. När beskrivningar av nya fall lagts till ökar kunskapen om likheter och skillnader, och möjligheten att identifiera och använda dessa ökar också.

I exemplet med att studera och lära om en social konflikt kan likheterna och skillnaderna vara av flera olika slag. Om vi fokuserar på förståelsen av den sociala konflikten kan vi finna att det finns några huvudsakliga kvalitativt olika sätt att förstå konflikten. Dessa olika sätt kan finnas bland människor oberoende av det material som studeras i vårt exempel. Några av dessa sätt att förstå, uppfattningar av konflikten, kan finnas hos de som studerar vårt material före och efter studiet av och lärandet från materialet. Det är en relevant kunskap i mötet med människor att känna till denna variation i

uppfattningar, för att förstå nya uppfattningar, som är liknande eller kanske mycket annorlunda. En sådan kunskap är användbar både för att förstå andras förståelse, och om man vill påverka deras uppfattning, och den innebär en generalisering från tidigare beskrivna fall av förståelse. Det som just beskrivits är inte en generalisering gällande fall av lärande utan gällande fall av förståelse eller uppfattning.

Generalisering gällande lärande måste gälla fall av lärandeaktivitet och lärandeutfall, i vårt exempel gällande studiematerialet och exemplet med en social konflikt. Huvudrelationen mellan aktivitet och utfall är då i fokus. Generaliseringen bör med fördel innehålla en identifiering av nödvändiga och stödjande betingelser för att uppnå olika resultat. De nödvändiga betingelserna handlar om vilka egenskaper hos det studerade fenomenet, som den lärande har möjlighet att identifiera genom sin tidigare erfarenhet eller genom studiematerialet, och som de uppmärksammat för att uppnå sitt resultat. Att få den lärande att göra vad som är nödvändigt för att uppnå ett önskat resultat kan stödjas på olika sätt av miljön och den lärandes aktivitet från fall till fall. Beskrivningar av hur dessa komplex av fall av lärande konstitueras från fall till fall ger en kunskap som kan användas för att identifiera karaktären hos nya fall, och också för att arrangera och stödja att önskade fall och resultat kommer till.

Hittills har framställningen fokuserat på möjligheten att generalisera själva beskrivningarna av fall av lärande när det gäller deras ingående delar. Men fenomenens kontextberoende karaktär gäller inte endast delar inom fenomenen utan också relationen till en kontext som inte inkluderas i fenomenet, en vidare kontext. Exemplet med en social konflikt kan för den lärande förväntas finnas i en vid personlig, social och kulturell kontext. Vårt intresse för kontextberoendet gäller i första hand hur denna vidare kontext är relaterad till de aspekter hos fallet av lärande, som avgränsats och beskrivits i vår undersökning. Det mest åtkomliga och effektiva sättet att klargöra denna relation till kontext tycks vara genom de fall av lärande som beskrivs. Lärandeaktiviteten (och även lärandeutfallet) kan innehålla ett direkt involverande av innebörder och delar i en vidare kontext i omvärlden, och referenser till sådana innebörder och delar. Beskrivningen av fall kan också ses som förslag till likheter och

skillnader jämfört med andra fall, som kan utforskas och beskrivas. Klargöranden av likheter och skillnader mellan fall av lärande bidrar till förståelsen av fallen, och till användningen av beskrivningarna av dem i förhållande till nya fall, och i stödet till lärande.

Kapitel 7 Kontextuell analys av undervisning

I detta kapitel skall kontextuell analys av undervisning diskuteras för att ytterligare klargöra karaktären hos kontextuell analys, nu i förhållande till ett mer omfattande sociokulturellt fenomen. Undervisning ges en inkluderande innebörd. Fokus är inte snävt på lärarens aktivitet, även om lärarens aktivitet är en mycket viktig del av undervisning. Undervisningens karaktär av undervisning antas vara beroende av relationen mellan en lärares aktivitet och en elevs aktivitet och lärande. Denna relation ses som beroende också av en vidare lärandemiljö. I föregående kapitel betonades att presentationen av kontextuell analys av lärande var en möjlig analys, som utgick från författarens förståelse av lärande. Motsvarande gäller i detta kapitel, att presentationen av kontextuell analys av undervisning utgår från och begränsas av författarens förståelse av undervisning. Det finns alltså andra möjliga kontextuella analyser, som utgår från annan förståelse av undervisning.

Jämfört med lärande som ett fenomen, knutet till en individs aktivitet, ingår i undervisning, som den avgränsas här, minst två ofta flera individers aktivitet. Liksom i föregående exempel gäller kontextuell analys avgränsning av fall som helheter. Denna avgränsning preciseras genom avgränsning av huvuddelar och deras relationer genom avgränsning av kritiska egenskaper hos dessa delar. Här presenteras endast det allmänna metodologiska närmandet och inte en specifikt genomförd detaljerad undersökning. Det specifika genomförandet av kontextuella analyser kan variera mycket, när det gäller specifika val som görs. Genomförandet av detaljerade kontextuella analyser av specifika empiriska fall och data antas leda till en förståelse, som utgör grund för nya kontextuella analyser, och fortsatt utveckling av kunskap om undervisning.

Fenomenet undervisning

Ordet undervisning tenderar att sätta fokus på lärarens aktivitet, som den som undervisar. Samtidigt förutsätter ordet en relation till en person som undervisas (eller ofta en grupp av personer), och på detta sätt syftar det på ett socialt fenomen. Undervisning ses som att den syftar till och resulterar i förändring i den andra personens (elevens/den lärandes) aktivitet, och det är detta som ger undervisning dess innebörd av undervisning. Den förståelse av undervisning som utgör utgångspunkt här är att undervisning har två huvuddelar. Den grundläggande karaktären hos undervisning består i relationen mellan vad läraren gör å ena sidan och elevens aktivitet och resultat å andra sidan. Denna relationella karaktär hos undervisning är genomgående hos pedagogiska fenomen. Det finns en motsvarande dubbel innebörd i begreppet utbildning, som hänvisande på utbildningssystemet (läraraktiviteten) å ena sidan och värden, kunskaper och färdigheter (bildning) hos utbildade personer å andra sidan. Den huvudsakliga pedagogiska frågeställningen gäller relationen mellan betingelser som skapas genom utbildningssystem och resulterande utbildning hos utbildade personer.

Den förståelse av undervisning som tycks ha varit utgångspunkt för mycket tidigare undervisningsforskning är att undervisning är en fråga om metod. När vi använder ordet undervisningsmetod tänker vi främst på undervisningssätt som direkt används av lärare. Ett vidare begrepp är utbildningsprogram, som ofta ses som en del av ett utbildningssystem. Den fråga som väcks här gäller idén om fördefinierade sätt att utforma och genomföra undervisning och utbildning, som de som leder till pedagogiska resultat. Både i pedagogisk praktik och pedagogisk forskning har det funnits ett intresse att finna bättre undervisningsmetoder, och den bästa metoden (inklusive program och system), och att jämföra metoder. Nära detta tänkande om metod finns också den så kallade process-produkt-forskningen om effektiv undervisning, som dominerade under 1960- och 1970-talen (Dunkin & Biddle, 1974).

Tänkandet om undervisning som en fråga om metod eller process är vilseledande. En metod och en process antas leda till ett bestämt resultat. Detta gör metoden och processen helt avgörande för

resultatet. Detta gäller inte för det som beskrivs som undervisningsmetoder och undervisningsprocesser i förhållande till det som ses som avsedda och uppnådda resultat. Sättet att göra något leder förstås till resultatet. Detta är det vilseledande elementet i talet om undervisningsmetoder och undervisningsprocesser. Det sättet att undervisa leder till, är inte det syftade till eller uppnådda pedagogiska resultatet, utan endast betingelser för att uppnå detta resultat. Det pedagogiska resultatet förväntas åstadkommas av eleven, som kommer in mellan undervisningsmetoden och/eller undervisningsprocessen och resultatet. Eleven är den aktör som uppnår det pedagogiska resultatet. Elevens aktivitet skapar relationen mellan undervisningens två huvuddelar. Det pedagogiska resultatet är endast indirekt relaterat till undervisningsmetod och/eller undervisningsprocess. Undervisningsmetoden är viktig men endast som betingelse för lärande.

I teoretiserande om undervisning, i praktiken och forskningen, har det funnits en tendens att skilja mellan innehåll och form. Fokuset på innehåll har gällt vilket ämnesinnehåll som skall behandlas, när och varför. Detta är fokus i läroplansinriktat tänkande och forskning. Fokuset på form har gällt sättet att behandla ämnesinnehåll, när och varför. Det finns mycket av ett utbildningsplaneringstänkande i denna fokus på innehåll och form. Samtidigt har det funnits medvetenhet om att innehåll och form är intimt förknippade vid undervisning. När vi utvecklar en empiriskt grundad kunskap om undervisning behöver vi utgå från undervisning som den manifesteras. Undervisning manifesteras som samtidigt både innehåll och form utan någon uppdelning. Det största intresset för undervisning, i både praktik och forskning, gäller egenskaper som utgör eller är relaterade till ett önskat resultat. Även resultaten har karaktären av helheter av innehåll och form. Det framstår alltså som relevant att finna avgörande kvaliteter inom helheten av innehåll och form, snarare än att göra en uppdelning mellan innehåll och form.

I mycket tal om undervisning, och också i forskning om undervisning, talas om innehåll som lika med innehåll i en disciplin eller någon existerande kunskapstradition. Innehållet behandlas som fördefinierat i förhållande till den aktivitet som äger rum i undervisningen. Detta fördefinierade givna innehåll kan också vara

innehållet i läroplaner, läroböcker, och pedagogiskt material. Detta innehåll är emellertid inte det faktiska innehåll i undervisningen som behöver förstås för att förstå undervisningen, och förstå den till dess konsekvenser. Det faktiska innehållet är vad lärare och elever tänker, känner, säger och gör i förhållande till ämnesinnehållet. Det är detta som är relaterat till utfallet. Detsamma gäller former hos undervisningsmetoder. Undervisningens faktiska former är inte fördefinierade och/eller allmänt beskrivna former och metoder utan de former och metoder som manifesteras i vad lärare och elever säger och gör. Om vi vill förstå undervisning, särskilt om vi vill förstå undervisningens effekt och utfall, måste vi fokusera den faktiska undervisningen.

Eleven utgör länken mellan det som utbildningssystemet och läraren erbjuder och utfallet av detta erbjudande genom elevens aktivitet och prestation, elevens lärande. Att utforska denna relation är en krävande uppgift. Det kräver observation av både pedagogiska betingelser och lärares aktivitet liksom observation av elevers aktivitet, och ändå är detta inte nog för att klargöra relationen, eftersom relationen är intern och beroende av elevens erfarenhet, intention och närmande till situation och innehåll. Även om en beskrivning av elevers upplevelse av undervisning endast fångar en del av fenomenet undervisning, är detta den mest avgörande delen för att förstå undervisning i termer of relationen mellan undervisningserbjudanden och undervisningsresultat. En sådan fokus kan alltså belysa helhetskaraktären hos fall av undervisning.

Avgränsning av fall

Vi förstår här undervisning som en relation mellan två huvuddelar, läraraktivitet i en vid mening och dess omedelbara utfall i form av erbjudanden till elever å ena sidan, och elevers aktivitet och lärande i förhållande till och som en konsekvens av dessa erbjudanden å andra sidan. I avgränsningen av undervisning ingår elevers lärande som en del. Hur man kan analysera lärande diskuterades i föregående kapitel. Den fråga om undervisning som framför allt tas upp här gäller hur delar av och kvaliteter hos lärandet är relaterade till delar av och kvaliteter hos den pedagogiska miljön och lärares aktivitet. Först

behöver vi diskutera olika möjliga preliminära avgränsningar av fall av undervisning.

Många fall av undervisning kan avgränsas som aktivitet som utförs av bestämda personer på bestämda platser under en bestämd tid inom ett system av organiserade aktiviteter. En klassisk fallstudie av undervisning kan ha gällt en skolklass (eller några få klasser) och inneburit en ingående observation och beskrivning av livet i klassen. Vid kontextuell analys av fall av undervisning, i ett pedagogiskt perspektiv, är inte syftet att beskriva livet i klassen, utan kritiska pedagogiska kvaliteter hos aktiviteten i klassen. Det betyder att det sociala, emotionella, kognitiva, interaktiva och kommunikativa livet i klassen (inbegripet läraren/lärarna) inte undersöks på ett heltäckande sätt. Dessa kvaliteter beaktas endast i sin relation till elevernas lärande, särskilt men inte exklusivt, lärande av ämnesinnehåll. Datasamling och beskrivningar fokuseras mycket mer selektivt och begränsat jämfört med klassiska fallstudier, men undersökningen är fallbaserad genom att data från klassen behandlas som en sammanhållen och huvudsaklig analysenhet. Eftersom undersökningen av varje fall är begränsad finns det plats för fler fall, och jämförelser mellan fall kan bli en viktig del av undersökningen. Det omfattande livet i klassen, som ett socio-kulturellt fenomen, kan naturligtvis också undersökas med kontextuell analys, men det blir då en undersökning av ett annat fenomen än undervisning, så som undervisning definierats här.

Fall av undervisning kan avgränsas på många olika sätt och vara mycket olika omfattande, från korta möten mellan två personer, en episod, där en person kan ses som lärare och den andra som elev, till ett system av undervisningstillfällen över lång tid och många ingående personer. Ett fall av undervisning inom ett utbildningssystem kan begränsas till en episod av interaktion mellan en lärare och en elev inom en lektion, till hela lektionen med en grupp av elever, eller till undervisningen inom ett utbildningsprogram. Fallen kan gälla undervisning av en skolklass i ett ämne, flera ämnen, eller alla ämnen under en termin, ett år eller ett helt utbildningsprogram. Andra avgränsningar är också möjliga. Vilka avgränsningar och val av fall som görs beror på vilka kvaliteter hos och frågor om undervisningen som fokuseras, och hur dessa uppfattas bli bäst undersökta och besvarade.

Så kan till exempel en undersökning av en klassrumsundervisning i ett ämne under ett år med fokus på elevernas lärande göras på många sätt. Datainsamling kan göras genom att observera undervisning, genom att använda olika dokument, som undervisningsplaner, lektionsplaner, undervisningsmaterial och kunskapsprov, genom intervjuer eller skrivna anteckningar och svar från lärare och elever, om deras upplevelser av undervisningen. Det finns fler möjligheter och olika val av datainsamling kommer att ge lite olika bild av undervisningen. Undervisning är en mycket komplex aktivitet och process, och det finns många olika kvaliteter som kan fokuseras. Fokus på vissa kvaliteter innebär en viss avgränsning av vilket undersökningsobjektet är. Vad som händer i ett klassrum kan beskrivas från många perspektiv, t ex. från ett allmänt socialt perspektiv med fokus på sociala relationer i klassen, från ett psykologiskt perspektiv med t ex. fokus på det emotionella klimatet, från ett kommunikativt perspektiv med fokus på kommunikationsmönster, m fl. möjliga perspektiv och fokus. Som har föreslagits ovan är perspektivet här pedagogiskt och fokuserar på relationen mellan betingelser för lärande och lärande. Det är då av särskild vikt att fokuserar på elevers upplevelse av undervisningen, eftersom det är den som konstituerar denna relation.

Valet av avgränsning av fallen har konsekvenser för vilka kvaliteter som kommer att uppmärksammas och urskiljas. Om den undersökta enheten hade varit en lektion, istället för ett års undervisning i ett ämne, så som förslogs ovan, hade vissa kvaliteter som var specifika för innehållet och händelserna i den lektionen blivit urskilda. Den undersökta enheten kunde också vara en händelse/episod inom en lektion. Med en enhet omfattande ett år kan vi förvänta att det som är gemensamt för och håller samman olika lektioner kommer i förgrunden, och vad som framstår som viktigt över en längre tid, om vi fokuserar året som en helhet. Lärare och elever kan förväntas att beskriva både allmänna kvaliteter över året och händelser specifika för enskilda lektioner. I det senare fallet är det troligen händelser som står ut i erfarenheten under en längre period. Det är alltså viktigt att förstå resultatet av en analys i förhållande till vilka huvudsakliga undersökningsenheter av undervisning som har fokuserats.

Undervisning som aktivitet har en etisk och normativ grund. Undervisning har som syfte att uppnå ett resultat som värderas som gott. Även om pedagogisk forskning i första hand fokuserar på beskrivning, utförs den också i ett sammanhang med intresse för att förbättra utbildning. Frågan om vad som utgör god undervisning är en klassisk fråga. Det vanligaste sättet att behandla denna fråga har varit att göra det på ett filosofiskt teoretiskt normativt sätt, med start i några postulerade fundamentala värden, och formulering av kvaliteter hos undervisningen som antas motsvara dessa värden. Med denna normativa ansats kan fall av undervisning beskrivas och diskuteras, som att de har eller inte har de önskvärda kvaliteterna. Vanligen är beskrivningen begränsad till lärardelen av undervisningen och fokuserar på vad läraren och miljön erbjuder. Till skillnad från denna ansats innebär kontextuell analys att undersökningen börjar med empiriska fall av undervisning och fokuserar på vad som utmärker dessa fall. Det kan finnas med en fråga om god undervisning, men då i form av vad som visar sig empiriskt vara god undervisning. Det betyder en öppenhet för vad god undervisning kan vara.

Ett utmärkande drag hos undervisning som undersökningsobjekt, i ett pedagogiskt perspektiv, är att undervisning har nära relaterade kollektiva och individanknutna delar. De individanknutna delarna är vad läraren och varje elev känner, tänker, säger och gör. Den kollektiva delen är vad som sägs och görs i klassrummet i interaktion mellan deltagarna. Interaktionen utvecklas över tid och en gemensam historia skapas. Vad individer känner, tänker, säger och gör är beroende av interaktionen och historien av interaktion i klassen liksom av individens egen historia. Läraren har huvudansvaret för att forma interaktionen och dess kulturella innehåll och särskilt arbetet med ämnesinnehåll. Det är detta ämnesinnehåll och kulturinnehåll i klassrumsinteraktionen som fokuseras och förväntas vara relaterat till de avsedda och uppnådda pedagogiska målen. Denna relation mellan aktivitet och resultat skapas genom elevernas aktivitet och lärande. Av denna anledning är ett första persons perspektiv, som klargör elevers erfarenhet och upplevelse, avgörande för att förstå huvudrelationen mellan klassrumsaktivitet och pedagogiska resultat.

Att börja med lärardelen av undervisning

I diskussionen om avgränsningen av fall av undervisning, och av huvuddelar av undervisning och deras inbördes relation, kom vi fram till en avgränsning av två huvuddelar, lärardelen och elevdelen. Vi fann att förståelse av relationen mellan dessa två delar var avgörande för förståelsen av undervisning i ett pedagogiskt perspektiv. Vi har också konstaterat att denna relation har en speciell karaktär i ett pedagogiskt perspektiv. Relationens karaktär förstås utifrån resultatet av relationen för eleven, som en följd av elevens aktivitet. Elevens lärande, som diskuterades som undersökningsobjekt i föregående kapitel, är det som leder till det pedagogiska utfallet. Undervisning behöver förstås i termer av vad den betyder för elevers lärande. Varje elevs lärande utgör alltså en del av ett fall av undervisning, så som det avgränsas här.

Vid fokus på undervisning som fenomen är det vanligt att fokusera på lärardelen av undervisningen (inklusive metod, program och system, så som angetts ovan). Omfattande arbete och ansträngningar görs för att arrangera och förbereda undervisning och för att forma program och system för utbildning. Dessa ofta omfattande aktiviteter är viktiga och gör en stor skillnad, när det gäller att skapa betingelser för undervisning och lärande. Detta arbete är ett område av mänsklig aktivitet som kan undersökas från många perspektiv. Att aktiviteterna undersöks i ett pedagogiskt perspektiv antas här betyda, att de förstås och beskrivs i relation till arrangemangens och förberedelsernas pedagogiska mål och resultat. Lärardelen kan undersökas med användning av dokument, observationer och rapporter om byggnader, egenskaper hos utbildningssystem, utbildningsprogram och metoder, förberett material, teknikbaserad kommunikation och undervisning ansiktet mot ansikte.

Att undersöka lärardelen av undervisning med hjälp av observationer och rapporter medför vissa begränsningar liksom möjligheter, beroende på vem som gör observationerna och ger rapporterna. Den specifika karaktären hos dessa begränsningar och möjligheter är också beroende av karaktären hos observationerna och rapporterna och hur de åstadkoms. När det gäller skrivna dokument, så skrivs dessa i ett sammanhang och med ett syfte. Detta kan t ex

betyda att dokument om lärardelen egentligen inte är en rapport om undervisningen utan snarare en beskrivning av den avsedda undervisningen, eller av vissa möjligheter till lärande som ges. I många fall kommer dokumentationen inte från lärare och elever själva och ger en begränsad tillgång till undervisningen som helhet. Förhållandet till det i ett pedagogiskt perspektiv viktiga lärandet tenderar vara oklart.

De flesta existerande dokument har skrivits med något syfte, vilket oftast inte är att endast eller huvudsakligen beskriva den faktiska undervisningen. Dessa syften begränsar beskrivningarnas relevans som beskrivningar av undervisning. Även spontana beskrivningar som helt fokuserar på undervisning, om sådana finns, har klara begränsningar. De är begränsade till sammanhang och perspektiv hos den som skriver, och kan säga mer om rapportörens avgränsning av undervisning än om den faktiska undervisningen i ett pedagogiskt forskningsperspektiv. Syftet är att komma förbi begränsningarna hos enskilda rapportörers förståelse, eftersom huvudsyftet inte är att studera olika individers begreppsliga förståelse av undervisning. Spontant skrivna och muntliga rapporter om undervisning har alltså sina begränsningar, och de är också svåra att hitta och att bygga en undersökning på. De flesta rapporter som kommer till oberoende av forskare är beroende av något annat sammanhang än ett teoretiskt intresse för undervisning.

Fördelen med alla observationer och rapporter som initierats och strukturerats av forskare är, att de utgår från ett sammanhang av teoretiskt intresse för det fenomen som undersöks. Vikten av detta sammanhang får inte förväxlas med om undersökningen är hypotetisk deduktiv eller explorativ. Den senare skillnaden är en fråga om vad som antas vara känt och vad som lämnas öppet att upptäcka, baserat på det teoretiska sammanhang och det fokus som är utgångspunkt. Denna skillnad kommer till uttryck i val av och utformning av datainsamlingsmetoder. Så betyder t ex användning av specifika frågor och givna svarsalternativ mer långtgående antaganden, medan användning av öppna frågor eller teman innebär att mer lämnas öppet att upptäcka. Ju mer som antas på förhand desto större är risken att inte fånga innebörden hos fenomenet och skapa mindre relevanta och fruktbara beskrivningar. Om antagandena är relevanta å andra sidan,

så kan beskrivningarna tas längre och göras mer detaljerade. Mer öppna frågor innebär färre antaganden och ger större möjlighet att upptäcka viktiga egenskaper hos fenomenen, som inte är kända på förhand, men begränsar samtidigt utrymmet för att gå vidare med mer precisa specifika frågor.

Det gör stor skillnad om aktiviteter i lärardelen av undervisningen beskrivs huvudsakligen i relation till pedagogiska mål, eller om de beskrivs också i relation till pedagogiska resultat. Om utformningen av system, program, metoder, lärares förberedelser och aktiviteter görs och beskrivs huvudsakligen utifrån formulering av pedagogiska mål, baseras de på antaganden om en relation till de resultat, som man syftar till. Beskrivningar av lärardelen och dess huvuddelar i förhållande till pedagogiska mål är otillfredsställande, om relationen till pedagogiska resultat är oklar. Det vanligaste sättet att försöka lösa detta problem är genom olika former av utvärdering av kvaliteter i lärardelen av undervisning genom beskrivningar av kvaliteter hos det pedagogiska resultatet. Det är svårt att etablera en relation mellan kvaliteter hos lärardelen och pedagogiska resultat med utgångspunkt från lärardelen. Det är mest genomförbart när det gäller ett specifikt innehåll som behandlas i undervisningen, som det förväntas att eleverna lär sig, och som kan observeras som pedagogiskt resultat. Exempelvis om matematikinnehåll i form av några matematiska operationer behandlas i undervisningen på ett föreskrivet sätt, och kunskap om dessa operationer undersöks efter undervisningen, kan man kanske dra slutsatser om huruvida sättet att undervisa var framgångsrikt eller inte. Detta är en slutsats som kan dras, om man kan utesluta att de matematiska operationerna har lärts på något alternativt sätt.

Den mest dominerande traditionen när det gäller att fastställa relationer mellan behandling (läraraktivitet) och utfall har varit den experimentella (eller kvasiexperimentella) ansatsen. Tanken har varit att jämföra resultatet av minst två alternativa sätt att behandla/undervisa (t ex sätt att undervisa några matematiska operationer). Jämförelsen har för det mesta gjorts på gruppnivå med en strävan att göra de jämförda grupperna så lika som möjligt före behandlingen för att sedan jämföra resultatet mellan grupperna. Beskrivningarna av kvaliteter hos behandlingarna och hos utfallet har

gjorts var för sig på ett oberoende sätt, och har sedan relaterats externt genom att se hur de är kombinerade. Denna ansats har inte varit framgångsrik när det gäller att klargöra relationer av detta slag. Det som föreslås här är, att konstruktion av en intern relation mellan behandling och utfall i undervisningsexperiment är mer framgångsrikt i att klargöra relationen, än konstruktion av externa relationer.

Vid undersökning av det pedagogiska fenomenet undervisning faller det sig naturligt att fokus hamnar på läraraktivitet i en vid mening. Å andra sidan är elevaktiviteten det som leder till undervisningens resultat. För eleven utgör läraraktiviteten erbjudanden och betingelser för lärande. Med utgångspunkt från skapade betingelser och givna erbjudanden är det viktigt att observera vad eleverna gör av dessa betingelser och erbjudanden, för att förstå utfallet och undervisningen i sin helhet. Detta leder till fokus på delar av elevaktiviteten som är relaterade till och utgår från delar av läraraktiviteten. Vilka är elevernas upplevelse och användning av lärardelen? Vad vi säger är att för att nå en bättre förståelse av undervisning behöver vi beskriva elevernas lärande. Hur lärandet kan undersökas genom kontextuell analys beskrevs i föregående kapitel och kommer inte att upprepas här.

Att utgå från lärardelen av undervisning, när det gäller att undersöka lärande, innebär en begränsning av undersökningen till det fokus på vad läraren gör som utgör utgångspunkten. Det ger möjlighet till att beskriva relationen mellan lärares erbjudanden och lärande, begränsat till de erbjudanden som är utgångspunkten. Det ger inte den fullständiga bilden av fall av undervisning. Läraraktiviteten både skapar en miljö och ingår i en större miljö, vilket motiverar en fråga om hur miljön ingår i en kontextuell analys av undervisning. Alla undersökningar har och måste ha sina begränsningar. Det som är viktigast är att begränsningarna är väl grundade i en förståelse av fenomenen, och att resultaten tolkas med hänsyn till begränsningarna och en förståelse av fenomenen som helheter. Resultaten måste tolkas med hänsyn till ett existerande vidare inte undersökt sammanhang. För att förstå relationen till ett vidare sammanhang och nå en fruktbar avgränsning av fenomenet är det viktigt att också utgå från elevdelen av undervisningen.

Att börja med elevdelen av undervisning

Fall av undervisning behöver förstås utifrån det elevlärande som ingår, och som både en del av ett större sammanhang och som skapande av ett sammanhang för eleverna. I det följande skall vi betrakta lärardelen av undervisning utifrån elevers lärande som beroende av lärandemiljön. Relationen mellan lärardelen och elevdelen av undervisning förmedlas genom elevernas lärandemiljö. Med lärandemiljö menas här det i miljön som eleven använder i sitt lärande. I lärandemiljön ingår det eleven använder av vad läraren erbjuder i undervisningen. Denna relation mellan lärandemiljö och lärande är vad som behöver förstås, för att förstå undervisning i förhållande till dess konsekvenser. Vi har betonat att relationen mellan lärardelen och elevdelen av undervisning behöver förstås med utgångspunkt från elevdelen och det utfall som skapas av eleven. I lärandet använder eleven endast vissa av de erbjudanden som läraren och miljön ger, och vilka de använder och hur de använder dem är avgörande för att förstå den faktiska undervisningen. Utifrån denna förståelse av relationen mellan lärardelen och elevdelen av undervisning behöver elevers lärandemiljö uppmärksammas.

Ordet och begreppet miljö har en allmän innebörd av något som omger något annat för vilket det är en miljö. Det finns en grundläggande skillnad i hur vi betraktar relationen mellan miljön och den enhet det är en miljö för. Vi kan tänka på en bestämd miljö som något i sig själv, oberoende av de enheter det kan vara en miljö för. Det betyder att miljön kan beskrivas i termer av egenskaper och kvaliteter oberoende av eller utan uttrycklig hänsyn till vad det är en miljö för. Relationen mellan enheten och miljön ses då som extern. Denna uppfattning är i linje med att se relationen som kausal. Det betyder också att miljön kan studeras och beskrivas i sig själv, oberoende av karaktären hos och relationen till den enhet (de enheter) den är en miljö för. Lärardelen av undervisning kunde behandlas på detta sätt, vilket inte skulle vara en kontextuell analys av undervisning, så som denna beskrivs här. Det har varit ganska vanligt att börja med beskrivningar av lärardelen för sig och sedan relatera egenskaper (koder, kategorier, variabelvärden) till mått på pedagogiskt utfall i form av elevresultat på kunskapsprov.

Beskrivningar av miljöer tycks emellertid utgå från en förståelse av den allmänna naturen hos de enheter som fokuseras, och vad som är en relevant miljö med tanke på denna natur. Om enheten är en klippa, ett träd, ett djur eller en människa gör skillnad, när det gäller vad som ses som en relevant miljö att relatera till och hur. Så även när relationen mellan enhet och miljö behandlas som en extern relation tycks detta ändå utgå från en mer allmän intern relation mellan enheten och dess miljö. Att relationen är intern betyder att innebörden hos miljön är beroende av innebörden hos enheten den är miljö för, och att innebörden hos enheten är beroende av innebörden hos miljön den ingår i. Detta ömsesidiga beroende mellan innebörden hos enheter och miljöer är beroende av den iakttagande personens eller forskarens perspektiv. Olika disciplinperspektiv ger t ex. olika avgränsningar av och interna relationer mellan enheter och miljöer. Ett kontextuellt tänkande, i meningen användning av interna relationer, har alltså en allmän relevans, men används i varierande utsträckning och på olika sätt i forskningsmetoder.

Ofta när det talas om miljö gäller det människans miljö. Ett sätt att tänka om miljö är som det som påverkar människan, som t ex. att kemiska ämnen påverkar människans kropp. Inom det psykosociala och kulturella området finner vi att relationen mellan miljö och människa medieras genom människans aktivitet. Detta gäller förvisso när vi talar om lärandemiljöer. Allt mänskligt lärande sker genom människans aktivitet. Relationen mellan människa och miljö kan endast i en begränsad utsträckning ses som extern och kausal inom humanvetenskaperna. I stället behöver relationen ses som beroende av människan som aktör och som en intern relation.

Om den lärandemiljö som ingår i undervisningen ses som beroende av den lärandes aktivitet, så kan detta hanteras på olika sätt. En snäv innebörd i lärandemiljö är de miljö- och läraraktivitetsdelar som används i elevens lärandeaktivitet. En vidare innebörd i lärandemiljö kan vara att utgå från de begränsningar och möjligheter som finns i miljön, som betingelser för lärande. Om vi talar om lärandemiljö med den snäva innebörden talar vi om lärandemiljö utifrån ett lärande som har manifesterats. Om vi talar om lärandemiljö med den vida innebörden talar vi om lärandemiljö utifrån lärande som kan eller kunde förverkligas. Att tala om lärandemiljö med den vidare

innebörden bygger på antaganden om betingelser för och möjligheter till lärande.

Om undervisning skall förstås med sin effekt och konsekvens, så som föreslås här, så behöver den förstås som en del av och som skapande av en lärandemiljö som används av eleverna. Det är svårt att klargöra vilken miljö (och läraraktivitet) som ingår i lärandet. Elevers användning av lärandemiljö kan endast i begränsad utsträckning observeras direkt. Vi behöver använda indirekta indikationer genom det lärande som äger rum. En möjlighet är att få elevers rapportering av deras användning av de erbjudanden som ges. För eleven så kan lärandemiljön, lärandeaktiviteten och lärandeutfallet förväntas utgöra en upplevelsemässig helhet. För eleven är ofta situationens krav och möjligheter mer påtagliga än elevens eget lärande. Detta tycks vara så i de flesta lärandesituationer, även inom utbildning, men ännu mer i arbetssituationer, som inte primärt definieras som lärandesituationer. Vi kan alltså förvänta oss att elever ofta är bättre på att rapportera om läraraktivitet och lärandemiljö än om lärande. För att rapportera om lärandemiljö behöver de vara medvetna om att de lärde sig något, och vad de använde för att göra detta, utan att behöva vara tydliga om processen och karaktären hos lärandet. På ett motsvarande sätt kan elever förväntas kunna rapportera om begränsningar för och möjligheter till lärande i undervisningen. I vissa fall kan den lärande vara mycket klar över vad den lärt sig. I vissa fall kan de vara bra på att relatera vad de lärt till lärandemiljön och i andra fall kanske de inte vet vad som hjälpte dem att lära.

Elever kan alltså utifrån sin erfarenhet i olika utsträckning beskriva lärande, lärandemiljö och undervisning. Utbildare, lärare och andra beskriver också läraraktivitet, lärandemiljö och lärande. Detta görs på grundval av antaganden och observationer som varierar till sin karaktär. Som forskare kan vi också få en beskrivning av elevers undervisning och lärandemiljö från deras lärare liksom från dem själva. En viktig skillnad är den mellan att rapportera om andras lärandemiljö och lärande och att rapportera om den egna lärandemiljön och det egna lärandet. Lärare kan förväntas fokusera på den yttre situationen utifrån allmänna antaganden om undervisning och lärande, och fokusera på vad som utgör för eleverna

gemensamma betingelser. Sådana rapporter kommer att vara beroende av lärarnas begreppsliga förståelse, deras teorier, mål med undervisningen, gjorda insatser och överblick över elevernas arbete och aktiviteter. Lärare kan också förväntas att ofta vara mer upptagna med lärarakтивiteten i form av ledningen av elevernas skolarbete än med det faktiska lärandet, även om lärandet borde vara grundläggande för denna ledning. Lärares ledning av skolarbetet kan till en stor del förväntas följa sin egen logik, som endast delvis bygger på kunskap om elevernas lärande, och kanske mer bygger på allmänna antaganden än om specifik kunskap om lärandet. Samtidigt kan lärares rapporter om elevernas lärande förväntas innehålla aspekter som inte är lika tydliga för eleverna själva.

Om vi tar utgångspunkt i den lärandes lärande, så är ett sätt att göra detta att observera en förändring i någon kvalitet i elevens aktivitet som innebär lärande, och att sedan relatera denna förändring till en interaktion med miljön/undervisningen och att dra slutsatser om vilka aspekter av miljön som möjliggjorde denna förändring, underlättade eller frambringade förändringen. Förändringen är en förändring inom individens erfarenhet och aktivitet. Den är beroende av individens svar på omgivningens krav och möjligheter. Vilka delar av miljö (och av lärarens erbjudanden) som används i lärandet kan man sluta sig till från lärandet, den förändringen i elevaktiviteten som äger rum. Lärandet är också beroende av hur dessa delar av miljön används. Lärandeaktiviteten som beskrevs i föregående kapitel medierar mellan de erbjudanden som ges och det lärande som äger rum. Så, vikten av, eller hur bra lärandemiljön är, är också beroende av sättet att använda olika erbjudanden. Sättet att använda miljön kan man sluta sig till från lärandets utfall, men det kan också observeras mer direkt.

Den aktivitet som leder till lärande kan betraktas med utgångspunkt från lärandets utfall, i termer av vilken aktivitet som har lett till utfallet. Identifieringen av lärandemiljön kan sedan ske genom att relatera lärandets utfall och lärandeaktiviteten till vad som i lärandeaktivitet används som lärandemiljön. En sådan analys innebär att klargöra interna relationer genom att ”spåra” bakåt från utfall till aktivitet och miljö. En begränsning hos denna ansats är att man först måste fastställa lärandets utfall och lärandeaktivitet, innan man kan

säga något om lärandemiljön och undervisningen. Vi behöver vid den föreslagna ansatsen välja ett viktigt eller intressant lärande, som har inträffat, och beskriva dess relation till lärandeaktivitet, lärandemiljö och läraraktivitet. Även om utgångspunkten från läranderesultat ger en nära relation mellan elevdelen och lärardelen av undervisningen ger den oftast ingen fullständig beskrivning av undervisningen. Beskrivningen av undervisningen blir begränsad till det lärande som fokuseras och beskrivs. Detta kan vara mycket relevant särskilt när det lärande som fokuseras ses som det viktiga förväntade eller icke förväntade resultatet av undervisningen.

En mer fullständig beskrivning av undervisningen behöver också omfatta vilket lärande som undervisningen resulterar i (spåra framåt), även lärande som inte förväntas eller fokuseras som viktigt från början i analysen. En sådan beskrivning behöver inkludera hur vad läraren säger och gör samverkar med andra delar av elevernas miljö i en påverkan på elevernas sätt att lära. Denna samverkan och påverkan kan observeras och beskrivas i flera steg. Om man fokuserar på läraraktivitet och lärandemiljö är det relevant att inkludera rapporter om både egen och andras lärandemiljö och från lärandes, lärares/ledares (och andras) perspektiv. Även om det är den lärandes upplevelse av lärandemiljön och läraraktiviteten som är avgörande för det pedagogiska resultatet, så är skillnader i uppfattandet av lärandemiljö och läraraktivitet viktiga förutsättningar för att skapa undervisning, lärandemiljöer och lärande.

Vad som menas med rapport i detta sammanhang är att en informant berättar om något, inte att berättandet har en viss specifik form. Rapporter är här i princip retrospektiva men kan också gälla pågående betingelser, som är relativt stabila egenskaper hos undervisningen. Rapporter är ofta mycket beroende av sätt att ställa frågor. Även om ansatsen är explorativ, och inledande frågor är relativt öppna, så innehåller alla frågor förutsättningar och anger riktning. Av särskilt intresse är förhållandet mellan förutsättningar och riktning i förhållande till undersökningsobjektet, i vårt fall undervisning. Eftersom vi är beroende av informanternas tolkning av frågorna, och de teman som introduceras genom frågorna, är det också avgörande om vi gör rapporterna beroende eller inte av

respondenternas förståelse av vissa begrepp och termer som t. ex. undervisning, lärande och lärandemiljö.

Vi kan undvika orden undervisning, lärande och lärandemiljö i frågorna. Vi vet att förståelsen av dessa ord varierar mycket, vilket gör det problematiskt att förutsätta innebörden i dem. I stället kan frågorna fokuseras på vad som görs, förändring i aktivitet, krav på eleven, hur kraven kan mötas, hur eleven bli mer framgångsrik, och vilka möjligheter till utveckling de har. Även om frågor formuleras på ett öppet sätt kan de samtidigt vara tydligt riktade till undervisningssituationen. Man kan rapportera om undervisningssituationen och lärandemiljön med fokus på vilka aktiviteter som används för att uppnå olika resultat, och vilka aktiviteter som uppfattas krävas, som underlättas, och görs möjliga. Frågorna behöver fokusera olika delar av undervisningssituationen och lärandemiljön och sätt att förhålla sig till dessa delar. Olika fokus hos frågorna begränsar och möjliggör hur undervisning och lärande undersöks genom de insamlade rapporterna.

Kontextberoende och generalitet

Jämfört med lärande som fenomen blir vi när det gäller undervisning om möjligt än mer beroende av medvetenhet om kontext. Detta beror på att fler personer är inblandade, som var och en representerar sin egen kontext, när det gäller innebörden hos olika miljöförutsättningar och aktiviteter. Det är dessa innebörder som behöver klargöras genom den kontextuella analysen och användas för att ge kunskap om fall av undervisning. Den kontextuella analysen skiljer sig här från variabelbaserade sammanställningar av data genom att klargöra innebörder i förhållande till delar och relationer inom fallet. Variabelbaserade ansatser bestämmer inte innebörden hos variabelvärden utifrån det enskilda fallet utan genom definition på förhand. Jämfört med mer allmänt beskrivande och tolkande ansatser så bestäms innebörder hos observationer och data i den kontextuella analysen på ett tydligare sätt i förhållande till större delar och huvuddelar av fenomenet.

Diskussionen om undervisning i detta kapitel utgår från författarens förståelse av undervisning och förslag till val och

avgränsningar av fall av undervisning och deras ingående delar och relationer. Det är en del av den kontextuella analysen, att den skall utgå från den kunskap om fenomenet som finns tillgänglig. Det är viktigt för möjligheten att förstå och värdera resultatet, att denna utgångspunkt i en förförståelse görs tydlig. Det är också tanken att förförståelsen skall utvecklas och förändras genom analysen. Även om kontextuell analys tar sin utgångspunkt i en given förförståelse är den inte begränsad till en viss förförståelse. Vi kan t ex. göra en analys av fall av undervisning med fokus på lärarens aktivitet och utan att inbegripa elevens lärande, kanske bara elevens interaktion med läraren. Även med en sådan förförståelse av undervisning kan vi göra en kontextuell analys.

När det gäller kunskap om fall av undervisning har en avgörande skillnad mellan att begränsa sig till fokus på läraraktivitet och att utgå från elevens lärande framhållits och det senare valdes som den mest fruktbara utgångspunkten. Betydelsen av lärandemiljön har betonats. Det viktiga för den kontextuella analysen är att avgränsningen av fall av undervisning och av delar hos och relationer inom fall görs tydlig. Hur fruktbar den resulterande kunskapen blir är beroende av förförståelsen, avgränsningarna och tolkningarna som ger resultatet. Kontextuell analys kan utföras ifrån olika förförståelser och avgränsningar av vad undervisning är. Genom den kontextuella och analytiska karaktären hos undersökningen blir det klart vilka avgränsningar som görs med vilket resultat. Olika avgränsningar av undersökningar av fall av undervisning ger olika kunskap om undervisning. Detta gör att det är viktigt att vara tydlig med avgränsningarna och därmed med kunskapens förutsättningar och begränsningar. Ju tydligare man är med detta desto bättre grund har man för att jämföra och integrera olika resultat till en samlad kunskap om undervisning. Även jämförelser och integration med resultat från andra ansatser är beroende av hur väl vi kan klargöra att resultaten gäller motsvarande fall och delar och relationer inom fall.

Vi kan inte ge en uttömmande beskrivning av den totala undervisnings- och lärandemiljön. Samma yttre situation av läraraktivitet och miljö kan vara miljö för olika slags lärande. Vid undervisning är vi i allmänhet intresserade av miljön i förhållande till visst lärande snarare än annat lärande. I förhållande till olika slags

lärande behöver vi avgränsa olika lärandemiljöer, som är relaterade till typen av lärande. Typen av lärande som är av intresse kan variera mycket. I många sammanhang är vi intresserade av lärande som har långtidskonsekvenser inom ett brett område. Att observera dessa långtidskonsekvenser är mycket krävande. Eftersom relationen mellan lärande i nuet och senare konsekvenser inte är kausal kommer konsekvenserna bli beroende av den lärande som användare av det lärda i senare situationer. Både beredskapen och förmågan att använda det som har lärts är beroende av kvaliteter i lärandet. En intressant fråga blir då vilka kvaliteter i lärandet, som är viktiga för användningen av det lärda (inklusive fortsatt lärande), och om sådana kvaliteter kan identifieras redan vid tillfället för lärande.

Viktigast är möjligheter att relatera till varierande situationer och varierande utmärkande drag hos situationer. Det finns en yttre och en inre sida av möjligheterna att relatera till situationer och det som utmärker dem. Vad som kan vara möjligt från en yttre utgångspunkt, och som kan realiseras av vissa personer, kanske inte är möjligt för andra personer från en inre utgångspunkt, på grund av olika sätt att relatera till situationen. Sådana skillnader gäller värderingar och mål liksom kunskap och förmågor i förhållande till situationerna. Vi kan förvänta en stor variation i kreativt handlande och lärande beroende på tidigare lärande. Det som är mest uppenbart, och oftast fokuseras som det som ger möjlighet till kreativt handlande och lärande, är erfarenheter av specifika situationselement, faktakunskaper och specifika färdigheter å ena sidan, och å andra sidan kunskap om begrepp och principer. Det kreativa användandet av dessa möjligheter vid handlande i konkreta situationer är en mycket kritisk aspekt av kreativt handlande och lärande, som oftast inte beaktas tillräckligt. Sätt att relatera sådana erfarenhetsytelement till varandra i förhållande till specifika situationer och över situationer är centrala kvaliteter i kreativt handlande och lärande.

Syftet med den forskning som diskuteras i detta kapitel är att utveckla kunskap om undervisning, vilket kräver kunskap om lärardel och elevdel. Den avgörande frågan gäller vilken karaktär denna kunskap förväntas ha. Den skall grundas på fall av undervisning, lärandemiljöer och lärande som enheter eller objekt som undersöks. Det finns en stor variation av metoder som används i fallbaserade

undersökningar (Wolcott, 1994; Miles & Huberman 1994). Undersökningar inbegriper i varierande omfattning, baseras på, och genererar begreppslig kunskap i förhållande till beskrivningar av specifika fall. Ett vanligt sätt att använda begrepp i forskning för att beskriva fall, är att utgå från definierade begrepp och kategorier och/eller variabler, och observera och beskriva de undersökta fallen med användning av dessa begrepp, kategorier och/eller variabler.

I kontextuell analys används en mer explorativ ansats. Inga specifika element av undervisning, lärandemiljö och lärande definieras på förhand som grund för observation och beskrivning. Tvärtom förväntas den mer precisa och specifika karaktären hos elementen upptäckas och klargöras genom undersökningen. Vad som kunde ha givits karaktär av antaganden i form av definitioner av undervisningselement får istället karaktär av resultat. Anledningen till detta är att det inte finns någon bra grund för att göra goda antaganden-definitioner. De element som urskiljs i den explorativa ansatsen är med stor sannolikhet inte desamma, som om de hade definierats på förhand, och de får möjlighet att vara mer relevanta. Grunden för den större relevansen är en avgränsning av elementen inom specifika fall av undervisning. Avgränsningar görs alltid i en kontext och några antaganden görs alltid. När forskningen utgår från fördefinierade element är den kontext som är utgångspunkt forskarens teoretiska förståelse av fenomenet. I den explorativa ansatsen är utgångspunkten också forskarens teoretiska förståelse, men inte i form av givna element utan i den principiella förståelsen av undervisning och delar och relationer som ingår, så som beskrivs i detta kapitel, särskilt relationen till lärande.

Lärandets mest närliggande kontext är den lärandes aktivitet. Att göra något är den mest närliggande lärandemiljön om vi tänker på lärandemiljö som det som närmast omger själva lärandet. Men här använder vi termen lärandemiljö för att tala om det som finns utanför individens aktivitet, men som aktiviteten involverar, och som är viktigt för lärandet. Det finns en relation mellan aktivitetens karaktär och vilka delar av miljön som involveras. Aktivitetens karaktär har betydelse för vilket lärande som äger rum. Den specifika karaktären hos aktiviteten är beroende av specifika kvaliteter hos den yttre miljö som interageras med. Dessa relationer och kontextuella beroenden

behöver klargöras för att urskilja naturen hos lärandemiljöer och undervisning.

Generaliseringar från fall som undersökts till nya fall behöver bygga på likheter och skillnader i den beskrivna karaktären hos fallen, särskilt när det gäller huvudrelationen mellan undervisning och lärande via lärandemiljön. Eftersom det finns skillnader mellan fall i den specifika innebörden hos delar av fallen, kan vi inte vara säkra om hur relationen mellan en del i ett nytt fall och andra delar av fallet ser ut, men vi kan ha välgrundade förväntningar gällande viktiga huvudkaraktäristika. Om t ex. en undervisning har fokuserat på en viss distinktion, som en viktig skillnad i att förstå ett ämnesinnehåll, och fokus på denna distinktion, och sättet att presentera denna, har visat sig avgörande för att uppnå den önskade förståelsen i tidigare undervisning, kan denna undervisningsdel förväntas ha en liknande relation till lärandedelen i nya fall av undervisning. Karaktären hos nya fall behöver alltid förväntas att skilja sig när det gäller specifik innebörd hos delar och relationer, även om man kan förvänta likheter hos huvudsakliga karaktäristika.

Möjligheten till framgångsrik generalisering kan förbättras genom att beakta och beskriva de undersökta fallens relation till en vidare kontext som grund för förväntad generalisering. Traditionella sätt att ta hänsyn till en vidare kontext brukar vara att kartlägga relationer till bakgrundsvariabler eller relatera till ganska täckande kvalitativa bakgrundsbeskrivningar. I det första fallet söks korrelationer till bakgrundsvariabler. I det andra fallet söks en grund för tolkning av möjliga relationer. I båda fallen är tanken att täcka in så mycket som möjligt av den kontext, som kan vara relaterad till det undersökta fenomenet. Detta tillvägagångssätt medför två problem. Det kräver en omfattande täckning av kontexten, och/eller kunskap om vilka delar av kontexten som är mest relevanta att inkludera. Båda dessa krav är svåra att uppfylla.

Användning av bakgrundsvariabler bygger på konstruktion av externa relationer mellan kontext och fenomen. Täckande kvalitativa beskrivningar av bakgrund/kontext bygger på en liknande idé, även om den beskrivande karaktären öppnar för tolkningar av relationer mellan kontexter och fenomen som interna. Användningen av interna relationer öppnar för en annan möjlighet. Om fenomenet är internt

relaterat till kontexten så kan denna relation utforskas också med utgångspunkt från fenomenet. Ofta finns relationer till kontext uttryckta i data om fenomenet. Läraren kan t ex. i sin behandling av ett ämnesinnehåll hänvisa till något som har behandlats tidigare men som inte direkt ingår i den undervisning som undersöks. Detta ger möjlighet att utforska en möjlig relation till denna del av kontexten som viktig för möjligheten att generalisera från detta fall till nya fall. Det kan vara viktigt om undervisningen i de nya fallen har föregåtts av liknande undervisning eller inte.

Tidigare nämndes undervisning om en viktig distinktion inom ett ämne, som ett exempel när det gäller möjligheten att generalisera till nya fall. Relationen till en vidare kontext i form av omedelbart föregående undervisning kan som förslogs ovan vara en viktig kontext. Den lärandes förkunskaper är viktiga, även om de inte ingår i en gemensam kontext som omedelbart föregår den undersökta undervisningen. Kritiska relationer till den lärandes personliga kontext kan utforskas utifrån karaktären hos innehållet (vilken förkunskap som tycks krävas), den lärandes sätt att behandla innehållet, och hänvisningar som den lärande gör till tidigare erfarenheter. Klargöranden av relationer till kontext kan tydliggöra skillnader mellan de undersökta fallen, och ge en utvidgad grund för generalisering till nya fall. Kontextuell analys gäller inte enbart den kontextuella karaktären hos delar och relationer inom undersökta fenomen utan också den kontextuella karaktären av interna relationer till fenomenens kontext, som en grund för en djupare förståelse av fenomenen och välgrundad generalisering.

Kapitel 8 Kontextuell analys av kultur

De exempel på kontextuell analys som diskuterades i de två föregående kapitlen hämtades från det pedagogiska området. De är valda som exempel på fenomen som är centrala inom humanvetenskapen och mot bakgrund av författarens egen forskning. Detta gäller också exemplet kultur som behandlas i detta kapitel. Även om kultur inte är ett fenomen som hämtas specifikt från det pedagogiska området, så är pedagogik väldigt mycket ett kulturellt fenomen, och det är också möjligt att se kultur i ett pedagogiskt perspektiv (Svensson 1997). Men i detta kapitel närmar vi oss kultur från ett allmänt humanvetenskapligt eller kulturvetenskapligt perspektiv. Syftet är att utvidga presentationen av kontextuell analys till fenomenet kultur i allmänhet. De tidigare exemplen utgör en bakgrund. Liksom i de tidigare exemplen om analys av lärande och undervisning är exemplet kontextuell analys av kultur begränsat till en utgångspunkt i författarens förståelse av kultur, som en av många möjliga sätt att göra en kontextuell analys av kultur. Det är det bästa möjliga sättet enligt författarens nuvarande förståelse i en strävan till bättre förståelse.

Det är en stor utmaning att undersöka fenomenet kultur. Kultur är svår att avgränsa och analysera, mycket beroende på att den är ett resultat av mänsklig aktivitet, men samtidigt har en fristående och flyttbar karaktär. Denna svårfångade karaktär gör kultur särskilt relevant, som en utmaning att ytterligare klargöra vad som utmärker kontextuell analys. Lärande och undervisning, som behandlades i de två föregående kapitlen, kan med fokus på deras innehåll ses som kulturfenomen, som ingår i en vidare kulturell kontext. Dessa fenomen kan ses som kultur i ett pedagogiskt perspektiv. Samma aktivitet kan också ses som kultur från olika andra perspektiv. På ett motsvarande sätt kan alla discipliner inom humaniora och

samhällsvetenskap också sägas i någon mening gälla kultur. Inom dessa disciplinperspektiv kan olika undersökningsobjekt avgränsas och analyseras på ett motsvarande sätt som diskuterats för exemplen i de föregående kapitlen i denna bok. Undersökningen kommer då att gälla en speciell typ av kulturella undersökningsobjekt, avgränsade och bestämda på ett speciellt sätt. Vi behöver därför skilja mellan att undersöka fall av total kultur (antropologiskt och interdisciplinärt perspektiv) och fall som är komplexa kulturella enheter inom humanvetenskapliga disciplinperspektiv, och som utgör delar av den totala kulturen.

När undersökningsobjektet är en total kultur utan begränsning till något speciellt disciplinperspektiv, som avgränsar en del av kulturen på ett specifikt sätt, så är utmaningen för analysen större. Analysen av en kulturell helhet innebär krav på avgränsning, som gör den kontextuella analysen svår, men också mycket relevant. Kultur som undersökningsobjekt har valts som ett särskilt lämpligt exempel för att klargöra karaktären hos och gränserna för kontextuell analys. Exemplet kultur kan också bidra till att ge en bild av hur kontextuell analys förhåller sig till kunskapsutveckling inom hela det omfattande humanvetenskapliga området.

Problemet med att avgränsa fall av kultur

Det första steget i kontextuell analys är att göra en preliminär avgränsning av fall av de fenomen som skall undersökas, här fall av kultur. Betoningen på avgränsning av fall grundar sig i vikten av klarhet om vad som undersöks, klarhet om undersökningsobjekten. Samtidigt fokuseras beskrivning av dessa fall/objekt som bestående av huvuddelar och relationer mellan dessa. Detta har illustrerats för de tidigare exemplen på fall av lärande och undervisning. Diskussionen om avgränsning av fall är mer omfattande i detta kapitel än i de föregående kapitlen. I de föregående kapitlen har diskussionen främst gällt huvuddelar och helhetsegenskaper hos fallen. Detta förväntas gälla inom de flesta forskningsfält och inom disciplinperspektiv inom humanvetenskaperna. Att huvudfokus är på vad som utmärker undersökningsobjekten och inte på avgränsningen av objekten beror på att en preliminär avgränsning inte uppfattas vara

så svår att göra. Även om denna avgränsning kan göras på olika sätt, och ett val måste göras och motiveras, så finns det vanligen ganska tydliga alternativ. Med kultur är det något annorlunda. Själva avgränsningen av fall är mer problematisk. Samtidigt är det ur kunskapssynpunkt viktigt att, i linje med synen inom kontextuell analys, klargöra vilka fallen är, att veta vad som undersöks. I denna diskussion om kontextuell analys av kultur ägnas därför mycket utrymme åt att diskutera avgränsningen av fall av kultur för att illustrera metodologin och ansatsen.

Många forskare vittnar om den utmanande karaktären hos kultur som forskningsobjekt. Wuthnow et al (1987) skriver: "Culture is, assuredly, a perplexing phenomenon – ubiquitous in presence, complex in detail, and as such overwhelming and incomprehensible in its totality and in its intricacy. Any attempts to grasp it all in analysis will, therefore, be frustrated from beginning to end." (p 71) Det som föreslås här är inte att genom kontextuell analys fånga totaliteten av kultur. Men ansatsen kräver att vi börjar med att bestämma någon kulturell enhet som en helhet. Att avgränsa någon som helst helhet av kultur är problematiskt. Det som diskuteras i fortsättningen är vad en analys av kulturella helheter innebär i kontextuell analys. Den första frågan gäller då hur vi kan göra en preliminär avgränsning av fall av kultur grundad i en förståelse av vad kultur är. Genom historien har många definitioner av kultur presenterats. Två definitioner kommer att användas som utgångspunkter för det här gjorda valet av innebörd i kultur. Den första är gammal och den andra betydligt nyare. Här används de också för att belysa en historisk utveckling och som komplement till varandra.

En klassisk och mycket använd definition av kultur gavs av Tylor (1891): "Culture is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society". Denna definition har tre huvuddelar: en komplex helhet kallad kultur, delar av helheten som utgör förmågor och vanor, och förvärvandet av dessa förmågor och vanor genom att vara medlem i ett samhälle. Innebörden av kultur knyts till en komplex kollektiv helhet och inkluderar en mängd enheter av olika slag och omfattning. I definitionen finns en klar betoning på förvärvade delar av en kultur. Det är genom att förstå

dessa delar och deras inbördes relationer, och hur de utgör en helhet, som man kan förstå vad kultur är.

En betydligt senare definition av kultur gavs av Hannerz (1992): “There have been times when they have used it to stand for even more, but in the recent period, culture has been taken to be above all a matter of meaning. To study culture is to study ideas, experiences, feelings, as well as the external forms that such internalities take as they are made public, available to the senses and thus truly social. For culture, in the anthropological view, is the meanings which people create, and which create people, as members of societies. Culture is in some way collective.” (p 3).

I denna definition är fokus på de delar som konstituerar en kultur och de sägs vara innebörder. De sägs vara interna enheter som tar extern form när de görs publika och därigenom blir sociala. Det finns ingen betoning av en komplex helhet och inte av förmågor och vanor, som det som utgör kultur, som i Tylor’s definition. Skapandet av innebörd/mening betonas snarare än förvärvande av förmågor och vanor. Människor sägs skapa innebörder och kultur, samtidigt som de formas som medlemmar i ett samhälle genom innebörder och kultur.

Enligt Tylor’s definition av kultur bygger kultur på förvärvande av förmågor och vanor som medlem i samhället, och enligt Hannerz bygger kultur på skapande av innebörd/mening. Här intas ståndpunkten att det är viktigt att förstå den kreativa och dynamiska karaktären hos förvärvande av förmågor och vanor, att de skapas (och omskapas) inom ett sammanhang av erfarenhet och uttryckande av mening. Det är också viktigt att förstå att skapande av innebörd/mening grundas i förmågor och vanor. Den samtidigt reproduktiva och kreativa karaktären hos kultur är grunden för kulturell förändring och utveckling. I definitionerna finns en betoning av att kultur är kollektiv och innehåller en mångfald av element. Det är i definitionerna inget fokus på klart avgränsade helheter av kultur eller mer komplexa kulturella enheter än förmågor, vanor och innebörder. I kontextuell analys behöver vi avgränsa fall av kultur som komplexa helheter som undersöks, och där huvuddelar hos dessa helheter och själva helheterna klargörs på ett ömsesidigt definierande sätt. De två definitionerna ovan ger inte en tillräcklig grund för detta. De ger mer en grund till att undersöka kulturella element och

sammanställa beskrivningar av dessa på ett induktivt sätt, vilket också är det vanligaste sättet att göra det som kallas kulturanalys (men som snarare är sammanställningar av element till kompositioner).

Om vi skall göra en kontextuell analys av fall av kultur behöver vi först avgränsa dessa fall som helheter på ett preliminärt men ändå välgrundat sätt. Man kan naturligtvis analysera alla kulturella enheter med kontextuell analys, t ex. analysera innebörder, förmågor och vanor som fall. Även fallen av lärande och undervisning, som diskuterades i de föregående kapitlen, kan ses som fall av kultur i olika perspektiv och på olika sätt. Här diskuterar vi mer komplexa fall av kultur som inbegriper fler kulturella aspekter. Det första att ta hänsyn till är då att avgränsningen av ett fall skall grundas i att det utgör en enhet och kulturell helhet. Vid ett närmare betraktande är detta en stor utmaning. I de tidigare refererade definitionerna bestäms kultur i förhållande till individer som samhällsmedlemmar, i förhållande till kollektiv och sociala sammanhang. Alltså utgör människor och samhällen en grund för att avgränsa fall av kultur. Den kultur som undersöks är kultur uttryckt av människor, grupper och samhällen som man utgår ifrån. Detta ger många möjligheter att avgränsa fall av kultur.

Utmaningen med individ-grupp-kultur-komplexet

I kontextuell analys är fokus på fallen, de fenomen och forskningsobjekt som undersöks. Syftet är att urskilja och avgränsa huvuddelar och relationer inom fallen för att klargöra fallens karaktär. Samtidigt ses avgränsningen av fallet och dess karaktär som beroende av fallets relation till sin kontext. Därför är hänsyn till relationen till kontexten en nödvändig del av analysen av fallet. Huvudfokus är inte på kontextens karaktär eller fallets relation till kontexten. Ändå behöver relationen till kontexten beaktas genom hela analysen. Relationen till kontexten är särskilt komplex när det gäller fall av kultur. Ett huvudskäl till denna komplexitet är skillnaden och relationen mellan psykologiska, sociala och kulturella fenomen. Kulturella fenomen har en psykologisk och social grund.

Komplexiteten hos kulturella fenomen beror på komplexiteten i relationen till deras kontext. Varje fall av kultur är relaterat till en kulturell kontext som inte ingår i fallet. Förmågor, vanor och innebörder som undersöks är relaterade till och avgränsade från andra förmågor, vanor och innebörder. De avgränsas från en vidare kontext av kultur. Karaktären hos avgränsningen och den relation till en vidare kontext som skapas genom avgränsningen behöver beaktas. Fallet av kultur har också en psykologisk och social icke kulturell kontext, som också är en generisk kontext. Den psykologiska och sociala generiska kontexten inbjuder och leder till psykologiska och sociala analyser av kultur eftersom kultur produceras och uttrycks i en psykologisk och social (kollektiv) kontext. Det är individer och grupper som utvecklar förmågor, vanor och uttrycker innebörder.

I studier av kultur är det kultur som är undersökningsobjekt och inte dess psykologiska och sociala grund. Det finns möjligheter att fokusera mer eller mindre på, och utgå mer eller mindre från, kulturen eller den psykologiska eller sociala kontexten vid studiet av kultur. Detta reflekteras i skillnaden mellan humaniora som fokuserar mer på kulturen och samhällsvetenskapen som fokuserar mer på den psykologisk-sociala kontexten vid studiet av kultur. Med det fokus på avgränsning av undersökningsobjekt och deras relation till sin kontext, som utmärker kontextuell analys, är det viktigt att göra en distinktion mellan psykologiskt/socialt och kulturellt grundade analyser av kultur. Denna skillnad är en skillnad i avgränsning och analys av fall och deras relation till en vidare kontext, vilket också innebär en skillnad i analysens resultat. Enligt kontextuell analys är det viktigt att uppmärksamma avgränsningen i förhållande till kontext, som en begränsning i kunskapen om undersökta fall av kultur.

Vid undersökning av kultur är det alltså viktigt att vara klar över hur fallen av kultur avgränsas, om avgränsningen grundas på individer, grupper eller kultur, och på vilket sätt. I fortsättningen skall vi huvudsakligen fokusera på förhållandet mellan sociala och kulturella enheter, i linje med förståelsen av kultur som ett socialt fenomen, även om den också har en psykologisk grund. För att illustrera problemets komplexitet skall vi emellertid uppmärksamma hur individer utgör en del av det socio-kulturella komplexet.

Individens deltagande i social kultur gäller med nödvändighet element i den kollektiva kulturen. I princip kan vi tänka oss att en individ har en total kultur, alla förmågor, vanor och innebörder som upplevs och uttrycks av individen, för att använda de tidigare definitionerna. Vi skulle kunna undersöka en individs totala kultur som ett fall. Detta skulle vara en form av psykologisk kulturell undersökning som är mindre vanlig.

Vad som är mer vanligt är undersökningar av delar av individuell kultur som delar av social kultur. Vi kan som exempel tänka på en författares produktion som ett element i en social kultur. Avgränsningen av en författares litterära produktion som forskningsobjekt innebär en individbaserad avgränsning av undersökningsobjektet och analysen av en kulturell enhet. Detta sätt att avgränsa den kulturella helheten, grundad på en individ, har konsekvenser för hela analysen och förståelsen av fallet av kultur. Från den gjorda avgränsningen av fallet kan analysen göras på olika sätt, och grundas mer och mindre på relationen till den individuella, sociala, och/eller kulturella kontexten. Vi kan fokusera på vad som utmärker författarskapet. Vi kan se innehållet i författares produktion i dess individuella kontext av författares biografi och liv. Vi kan tänka att denna biografiska kontext är viktig för att förstå innehållet i produktionen. Vi kan också analysera produktionen huvudsakligen i en social kontext, kanske i förhållande till en grupp författare som representerar ett visst fält av litterär produktion, eller utifrån författaren som del av någon annan social kontext. Vi kan också fokusera på produktionens innehåll i förhållande till en vidare kulturell kontext, utifrån en förståelse av vad som är centrala element i produktionens innehåll. Vi kunde göra detta utan att gå in på författares biografi eller sociala kontext. Relaterandet till en vidare kulturell kontext kunde gälla innebörder skapade av andra författare, som är samtida eller har föregått henne i tiden, och också innebörder upplevda och uttryckta av läsare av hennes produktion. Om relaterandet till kontext baseras på innehåll, likheter, skillnader och relationer gällande förmågor, vanor och innebörder, så är analysen kulturbaserad. Analysen kan också utvidgas till vilka dessa andra författare och läsare är, i förhållande till de olika innebörder de uttrycker respektive läser in i produktionen vi analyserar. Detta skulle

vara en kulturellt grundad analys med anknytning till social och individuell kontext.

Ovan har vi utgått från en författares produktion som det fall, den huvudenhet av kultur, som skall undersökas och pekat på att den kan avgränsas i förhållande till sin kontext på olika sätt. Dessa skillnader i relation till kontext innebär också olika mer precisa avgränsningar av den litterära produktionen och huvuddelar och kvaliteter hos produktionen. Det skulle i princip vara möjligt att i en undersökning inkludera alla tänkbara avgränsningar och sätt att relatera till kontexten. Men det skulle vara mycket svårt att göra detta i en och samma undersökning, och samtidigt göra en precis och specifik analys av produktionen och dess relation till kontexten. Analysen skulle dessutom ändå vara begränsad till den vid tillfället tillgängliga förståelsen. Exemplet illustrerar några saker som är allmänt förekommande i studier av kultur. Det första är att relationen till den kulturella kontexten blir en viktig del av att klargöra vad som undersöks. Det innebär också att enheter av kultur inte kan avgränsas tydligt på förhand för att sedan analyseras. Utgångspunkten behöver tas i mindre delar av kulturen, och avgränsningen av en större helhet av kultur sökas genom att utforska dess relation till kontexten. Samtidigt illustrerar detta exempel hur viktigt det är att klargöra hur avgränsningen av den undersökta kulturella enheten, fallet, och dess relation till kontexten, görs, för att veta vad som undersöks, och möjliggöra en kumulativ utveckling av kunskap.

Fokus i följande presentation kommer inte att vara på individuella kulturenheter utan på den sociala grunden för kultur. Om undersökningsobjektet avgränsas utifrån en individ, en social enhet eller en kulturell enhet gör stor skillnad för vad som faktiskt undersöks, vilken relationen till kontexten är, och vilka huvuddelar och relationer som kan urskiljas. Tanken här är inte att något av dessa i princip olika sätt att avgränsa undersökningsobjekt och utveckla förståelse av kultur är bättre än ett annat. Snarare är de kompletterande i förhållande till varandra. De kan alla genomföras med användning av kontextuell analys. Det viktiga enligt kontextuell analys är att vara klar med om den avgränsning som görs utgår från en individuell, social eller kulturell enhet (som grundas på ett förmåge-/vane-/innehörds-komplex). I nästa avsnitt kommer fokus

att vara på skillnaden mellan en social respektive kulturell utgångspunkt för analysen av kultur, för att ytterligare klargöra den analytiska och kontextuella karaktären hos kontextuell analys. Den individuella grunden lämnas nu utanför diskussionen.

Social eller kulturell utgångspunkt för analys av kultur

Vanliga former av kulturstudier är studier av ett samhälles eller en social grupps kultur, där samhället eller den sociala gruppen är utgångspunkt och grund för avgränsningen av fall och helheter av kultur, dvs. att studierna är socialt grundade undersökningar av kultur. Ett samhälles eller en grupps kultur kan vara ett distinkt fall av en unik kultur, men det kan också vara en mångkultur eller endast en del av en större kultur, så att kulturen inte klart kan skiljas från kulturen hos andra samhällen eller grupper. När kulturen är en homogen kultur, som är exklusiv för det undersökta samhället eller den undersökta gruppen, och undersökningen endast fokuserar på kulturen och inte på andra aspekter av samhället eller gruppen, kommer man nära en kulturellt avgränsad enhet av kultur. Men om undersökningen av huvuddelar och relationer mellan dessa inom kulturen utgår från socialt avgränsade delar av samhälle eller social grupp, är det inte en kulturellt grundad utan en socialt grundad analys av kultur. Det är inte en analys av delar av en kultur som helhet utan en beskrivning av kulturen hos sociala delar av ett samhälle eller en grupp som helhet.

Den sociala gruppen kan t ex vara en etnisk grupp, religiös grupp, organisation eller någon annan del av eller grupp i ett bestämt samhälle. Det som gör klargörandet av avgränsningen ytterligare komplicerat är att uppdelningen i sociala grupper i vissa fall kan vara kulturbaserad, så som angavs ovan. Det som är viktigt ur ett kontextuellt analytiskt perspektiv är att vara klar med grunden för avgränsningen av fall och huvuddelar av fall och relationen mellan dessa. I undersökningar av kultur med social utgångspunkt är fallen och deras huvuddelar med relationer socialt avgränsade. Grunden för avgränsningen av fall och deras delar med relationer är sociala relationer och social organisation. Undersökningen av kultur kan

utgöra en del av en undersökning av samhället för att belysa och klargöra samhällets karaktär och kultur, som en viktig aspekt av samhället (eller en social grupp eller ett folk).

Även vid utgångspunkt i social organisation kan en enskild undersökning begränsas till att enbart undersöka kulturen hos samhället eller gruppen. Det är då ändå en socialt grundad undersökning av kultur och inte en kulturellt grundad undersökning. Den sociala karaktären framstår mindre klart, eftersom fokus helt är på kulturen hos samhället eller den sociala gruppen. Skillnaden jämfört med en kulturellt grundad analys är att avgränsningen av fall tas för given som ett samhälle eller en social grupp och inte görs som en enhet av kultur. Det kan finnas problem med avgränsningen av den sociala enheten, men kulturen avgränsas till den sociala enheten, och avgränsningen av kultur utforskas inte i sig. Avgränsningen av kulturen som kultur kan undersökas i ett andra steg i analysen, där den beskrivna kulturens relation till en vidare kulturell kontext utforskas.

Skillnaden mellan socialt och kulturellt grundade undersökningar av kultur blir särskilt tydlig i kontextuell analys när de undersökta fallens huvuddelar skall avgränsas. Huvuddelarna kan avgränsas som socialt eller kulturellt grundade delar. Om undersökningen är socialt grundad så är huvuddelarna kulturen hos delar/undergrupper av det samhälle eller den grupp som undersöks. Om vi undersöker kulturen hos sociala grupper är fokus på att beskriva kulturen hos varje grupp. Kulturen hos grupper kan vara mer eller mindre lika och överlappande och likheter och skillnader kan beskrivas. Kunskapsintresset är att förstå gruppernas kultur (grupper som utgör ett samhälle). Om undersökningen är kulturellt grundad så avgränsas huvuddelar som olika subkulturer utifrån kulturellt innehåll, som t ex språk, trossystem, traditioner m. m., och inte som sociala grupper. I de kulturellt grundade undersökningarna av kultur är vi inte primärt intresserade av sociala grupper utan av vad som utgör och karaktäriserar kulturella enheter. De kulturella enheter som avgränsas kan vara tydligt knutna till sociala grupper eller inte. Detta är en andrahandsfråga. Det är inte kulturen hos grupper och samhällen som undersöks utan kulturen som sådan. Fokus är på vilka enheter av uttryckt innebörd, vilka vanor och förmågor, för att använda de

definitioner som återgivits ovan, som utgör sammankopplade enheter på ett sätt som kan anses utgöra fall av kultur.

Skillnaden mellan socialt grundad och kulturellt grundad undersökning av kultur kan exemplifieras i förhållande till undersökning av organisationskultur, som har blivit ett expanderande fält för kulturstudier. En organisation kan avgränsas socialt genom definierat medlemskap, ägandeskap, formella rättigheter och ansvar. Ett kunskapsintresse kan gälla organisationens kultur. Undersökningens fokus och beskrivningen av kultur kan begränsas till denna organisation. En kontextuell analys av delar och relationer inom organisationens kultur kan göras på ett huvudsakligen socialt grundat eller kulturellt grundat sätt. Vid det socialt grundade sättet skulle vi undersöka och beskriva kulturen hos socialt avgränsade delar av organisationen, som arbetsplatser, avdelningar, yrkesgrupper eller någon annan social indelning av organisationen som vi finner relevant. Vid det kulturellt grundade sättet skulle vi fokusera på några huvuddelar av den kultur som finns i organisationen, vad som utmärker dessa och hur de är relaterade. Kulturella delar kunde vara användningen av olika etniska språk, innehåll tillhöriga olika expertområden, innehåll som hör till olika värdesystem etc. De kulturella delarna kan motsvara socialt avgränsbara delar, grupper, men kan också överskrida sociala grupperingar och även själva organisationen. Överskridande av organisationen är en sida av att analysen inte är socialt grundad. De kulturella delar som avgränsas inom organisationen kan bilda en grund för att avgränsa nya sociala delar/enheter utifrån de kulturella enheterna. Det finns alltså en variation i hur kontextuell analys kan genomföras. Det viktiga enligt kontextuell analys är att vara tydlig med hur helheter, kontexter, delar och relationer avgränsas och relateras, och argumenten för de val som görs.

Det finns alltså en principiell skillnad mellan att undersöka, beskriva, jämföra och relatera kulturen hos sociala enheter och göra motsvarande för kulturellt avgränsade enheter, delar och relationer. De socialt avgränsade enheterna, helheter och delar, kan vara kulturellt lika eller olika. Kulturen inom socialt avgränsade enheter kan vara väl integrerad eller splittrad, även multikulturell. De kulturella skillnaderna kan vara små eller djupgående. När vi avgränsar

olika kulturella helheter grundas avgränsningen på att dessa är kulturellt integrerade och samtidigt olikartade. De två formerna av analys av kultur, den socialt grundade och den kulturellt grundade, kan ge mycket olika beskrivningar och förståelse av kultur. Förståelsen av kultur kan alltså grundas på undersökning av kulturen hos sociala helheter, deras delar, och kulturella relationer mellan dessa. Eller så kan förståelsen grundas på undersökning av kulturella helheter, deras delar, och relationer mellan dessa.

En speciell aspekt gäller relationen mellan den kultur som undersökts genom socialt eller kulturellt grundad analys och dess vidare sociala och kulturella kontext. När analysen av kultur är socialt grundad, som i fallet med en organisationskultur, så blir relationen till en vidare kontext också socialt grundad, även om fokus är på relationen till kulturen hos den sociala kontexten utanför den sociala enheten/organisationen. En del av relationen kan bestå i delad kultur. Detta följer av att det som studeras är kulturen hos en social enhet, t ex en organisation. Att klargöra relationen till en vidare social kontext är en fråga om att jämföra med och relatera till kulturen hos en eller flera andra sociala enheter som sammanhang och inte som undersökta enheter.

Kulturellt grundad analys av kultur

Nu skall några fall av kultur och analys av dessa diskuteras för att ytterligare klargöra karaktären hos kontextuell analys också i förhållande till kulturens flödeskaraktär. Studiet av kulturer som helheter i klassiska antropologiska studier har varit socialt grundat, dvs grundat på identifiering av relativt väl avgränsade grupper av människor. Grunden är av samma slag i studier av organisationskultur, som nämndes som exempel ovan. Undersökningar av kultur som utgår från kulturella enheter har vanligen utgått från helheter av kultur inom aspekter eller fält av kultur, som avgränsas av olika humanvetenskapliga discipliner. Dessa undersökningar är inte undersökningar av total kultur utan av en viss del av den totala kulturen. När vi här diskuterar kulturellt baserad kontextuell analys av kultur gäller det analys av delar av en total kultur.

Denna karaktär av att det gäller en del gör relationen till kontexten extra kritisk.

Ett mycket relevant exempel på en del av kulturen är språket. Med referens till de tidigare återgivna definitionerna av kultur kan vi säga att språk är förmåga, vana och innebörd som utvecklas kollektivt. Språk kan användas för att ytterligare illustrera skillnaden mellan socialt grundad undersökning av kultur/språk och kulturellt grundad undersökning av kultur/språk, och förhållandet mellan sociala och kulturella enheter när vi gör kontextuell analys. Om vi utgår från en social enhet, ett samhälle, som Schweiz eller Indien, för att undersöka språk, blir det tydligt att inom dessa sociala enheter finns flera olika språk som utgör mycket olika kulturella enheter. Det blir en klar skillnad mellan att undersöka språket hos sociala grupper, delar av befolkningen, och att studera de olika språken som kulturella enheter. Om vi studerar språket hos delar av befolkningen kan det finnas flera språk i en grupp (att olika grupper talar flera språk) och olika språk kan utgöra huvuddelar av analysen av gruppernas språk. Det kan också vara så att uppdelningen i sociala grupper och språk i stort sett överensstämmer, att man inom varje grupp talar ett språk men olika mellan grupperna. Även om det finns en stor överensstämmelse är det troligt att individer i grupperna kan och talar mer än ett språk.

Att undersöka språken i Schweiz eller Indien är något helt annat än att undersöka ett eller flera språk. Det finns en totalitet av språk, och om vi utgår från språk i sig blir den första frågan, hur vi skall avgränsa en mindre helhet av språk (jämfört med totaliteten av språk). Att undersöka det tyska, franska eller italienska språket är mycket annorlunda jämfört med att undersöka språket i Schweiz. Att utgå från språket och inte den sociala enheten innebär att relationen till den sociala organisationen, sociala grupper, samhälle och stat antingen skulle utgå från avgränsningen av språk eller inte alls behandlas. I det fall vi utgår från språket skulle avgränsningen t ex omfatta alla tysktalande personer. Vi skulle vid analys av det tyska språket finna skillnader med anknytning till socialt ursprung och social indelning, t ex skillnader i dialekt. Vi kunde t ex finna att det finns en speciell form av tyska som vi kan kalla schweizisk tyska. Det är möjligt att avgränsningen och beskrivningen av schweizisk tyska skulle bli ganska lika om vi utgick från en social avgränsning till

schweizare som talar tyska eller utgår från schweizisk tyska oberoende av tillhörighet till en befolkning. Poängen här är att det i varierande utsträckning kommer att bli en skillnad mellan socialt grundade och kulturellt grundade undersökningar, och det kontextuella analys säger är att det är viktigt att uppmärksamma skillnader i hur analyserna görs.

Utifrån vårt intresse för språk kunde vi göra olika ytterligare avgränsningar. Vi kunde vara intresserade av användningen av, variationen och förändring i användningen av, vissa språkliga konstruktioner, oberoende av social grund för användningen och förändringen. Detta intresse kunde till exempel gälla relationen till och inflytandet från andra språk. I fallet med det tyska språket kan det förväntas finnas relation till grekiska, latin, engelska m fl. språk. Detta intresse kunde fokusera på likheter och skillnader i språkliga konstruktioner. Språkvetenskapen behandlar primärt själva språkets uppbyggnad och endast sekundärt relationen till det sociala sammanhanget. Den möjliga relationen till andra språk illustrerar att man behöver ta hänsyn till ett språks relation till en vidare språklig/kulturell kontext. Om vi inte endast är intresserade av att beskriva ett språk, utan också av att förklara och förstå språkets karaktär, blir kontexten mycket viktig. Den språkliga kulturkontexten är då inte endast spridd socialt och geografiskt i nutid utan särskilt också historiskt. Vad som skall inkluderas i analysen, som ingående i fallet, är en utmaning.

En mycket viktig egenskap hos kulturelement som vi behöver ta hänsyn till och klargöra i forskningen, särskilt när det gäller förhållandet till kontexten, andra delar av kulturen, och andra kulturer, är kulturflöde. Flödeskaraktären gäller förmågor, vanor och särskilt innebörder, som är de element som nämnts i de tidigare givna definitionerna av kultur. Kultur har karaktären av produkter, som skapas och återskapas av individer och grupper. Dessa produkter kan överföras/återskapas från en individ eller grupp till en annan. Detta överförande är ett flöde från en helhet av kultur till en annan helhet av kultur (eller mellan större delar av en kultur). För att förstå kulturflöde behövs ett fokus på kulturelement, deras konstitution, natur och relationer. Kultur i den kollektiva meningen av ett folks hela sätt att leva förutsätter en enhet, som inte alltid är så lätt att finna, men det finns ändå alltid kultur. Det är inte hela sätt att leva som

flödar mellan kulturer utan endast vissa delar. Flödet behöver förstås som möte mellan kulturelement av olika ursprung och från olika sammanhang. Flödet från en kultur till en annan är sällan ett överförande av färdiga element, som kan identifieras i sin ursprungliga form inom det nya sammanhanget. Snarare visar sig flödet i nya skapelser inom den mottagande kulturen (Svensson 1997). Kulturflöden kan främst beskrivas som ett flöde mellan delar av totala kulturer eller som flöden mellan sociala enheter.

Exemplet med ett språk som en kulturenhet illustrerar också flödeskaraktären hos kultur. Om vi gör en kulturanalys av språk, så blir relationen till sociala grupper en tilläggsfråga utanför analysen av språket. Ett exempel på tillägg av den sociala aspekten är beskrivningar av den historiska sociala och geografiska utbredningen av ett språk. Olika språk kommer också i kontakt med och påverkar varandra. Detta sker genom människors aktivitet. Men flödet är ändå från ett språk till ett annat. Flödet är sällan helt enkelriktat utan ömsesidigt. Och flödet från ett språk till ett annat är, som påpekades tidigare, sällan ett flöde av en given språklig enhet bevarad i sin ursprungliga form. Den flödande enheten förändras vanligen när den möter och ingår i den mottagande användningen av språk. Förändringen kan i varierande omfattning gälla alla språkliga aspekter från uttal, till grammatisk struktur, innebörd och språkanvändning. Sådana förändringar och skillnader i olika språkaspekter i samband med språkliga flöden kan naturligtvis analyseras med kontextuell analys. Samtidigt innebär denna flödeskaraktär att ett språk som t ex engelska inte är klart skilt från andra språk. För att förstå egenskaper hos engelskan kan det vara viktigt att inkludera egenskaper hos andra språk som engelskan har varit och är relaterad till.

Från språk är steget till litteratur som kultur inte så långt. Litteratur är helt klart ett kulturfenomen. Hur avgränsar vi litteratur? Det finns en totalitet av litteratur liksom det finns en totalitet av språk. Dessa totaliteter är emellertid för omfattande att undersöka i sin totalitet i en undersökning. Samtidigt som det kan vara lätt att avgränsa små litteraturenheter, som en bok, är det betydligt svårare att avgränsa mer omfattande enheter av litteratur, jämfört med att avgränsa olika språk. Flödeskaraktären hos kultur beror på att kultur har en individuell och social grund och produktkaraktär. Kulturenheter skapas,

kommuniceras och återskapas. Produkt- och flödeskaraktären hos kultur är särskilt påtaglig för mindre kulturenheter som böcker, musikstycken och teaterstycken. Inte minst i tider av globalisering och internet är flödeskaraktären påtaglig.

Avgränsningen av undersökningsobjektet är beroende av förståelsen av det fenomen som undersöks, men också av med vilket kunskapsintresse och perspektiv som vi närmar oss fenomenet. Detta klargörs ytterligare genom hur huvuddelar urskiljs och avgränsas, vilket behöver göras i överensstämmelse med avgränsningen av objektet som helhet, vilket kan behöva omvärderas som resultat av analysen. Man kan aldrig göra en fullständigt uttömmande analys av något objekt, stort eller litet. Det finns många möjliga sätt att urskilja delar av objektet. Det som betonas här är, att man skall sträva mot att vara så klar som möjligt över på vilka grunder delar och relationer avgränsas. Olika kulturfenomen avgränsas som helheter utifrån olika disciplinperspektiv. Samtidigt utgör dessa fenomen delar och element i en total kultur och är för sin djupare innebörd beroende av den totala kulturen. Detta betyder att det alltid finns ett kontextuellt beroende, som behöver beaktas vid utveckling av kunskap om fenomenen.

Kontextberoende och generalitet

Fall av kultur av mycket olika omfattning kan avgränsas och analyseras. Ett kulturelement, som t ex en bok, kan analyseras i sig själv, som ett fall av kultur. I detta kapitel har vi huvudsakligen uppmärksammat ganska omfattande fall av kultur som är sociala och kollektiva på det sätt som framgår av de inledningsvis citerade definitionerna. I kontextuell analys finns ett klart syfte att klargöra vad som undersöks, och vi behöver därför vara tydliga med om, hur och vilka fall av kultur som avgränsas. Det är skillnad mellan att undersöka kulturella egenskaper hos ett samhälle, folk eller en grupp av individer, och att undersöka omfattande kulturella enheter som språk, trossystem, vanemönster etc. i sig själva, som kulturella helheter (som samtidigt är delar av en total kultur). Vi har kallat denna skillnad för en skillnad mellan socialt och kulturellt grundad undersökning av kultur. Båda slagen av undersökning kan göras med kontextuell analys. Analysen utgår från fall som helheter av kultur, och vi behöver

då klargöra vilka helheter som undersöks och hur de avgränsas. Skillnaden i avgränsning blir särskilt viktig när huvuddelar av fallet/fenomenet, av helheten, skall avgränsas och beskrivas som huvudsyftet med undersökningen. Olika discipliner inom humanvetenskaperna gör olika avgränsningar av olika aspekter av kultur. I förhållande till dessa discipliner är kultur i sig själv som totalitet interdisciplinär.

I detta kapitel har vi diskuterat kontextuell analys i förhållande till komplexa kulturrenheter, som exempel på fenomen som utgör en stor utmaning att undersöka. Ett kritiskt inslag i denna utmaning är den kontextberoende karaktären hos varje kulturfenomen, beroende på att det är en del av en större totalitet av kultur. I forskningen behöver vi fokusera delar av den totala kulturen för att få en bättre förståelse för den totala kulturen. Kontextberoendet hos dessa fenomen som delar av totaliteten, och hur vi tar hänsyn till kontextberoendet, blir kritiskt i forskningen. Förståelsen av och hänsynen till fenomenens relation till sin kontext är särskilt kritisk vid undersökning av kultur beroende på dess del-, produkt- och flödeskaraktär. Hanteringen av denna karaktär kräver oftast kontextuell tolkning. De undersökta kulturella fenomenen förstås i förhållande till en större helhet inom ramen för en tolkningskontext.

Inom humaniora finns tolkningsmetoder och traditioner som gäller hanteringen av fenomenens relation till en vidare kontext. Behovet av tolkningsmetoder är tydligast när det gäller mindre kulturrenheter, specifika uttryck av förmågor, vanor och innebörder. Dessa specifika uttryck behöver förstås i förhållande till en vidare kontext av förmågor, vanor och innebörder grundat i likheter och skillnader. Denna vidare kontext är inte lika med det fenomen som undersöks genom insamlade data. Om vi t ex undersöker innebörder som uttrycks i en viss litteratur, som avgränsats som internt nära sammanhängande och mer så än med annan litteratur, så bygger detta på en uppfattning om att denna litteratur utgör en helhet. Samtidigt kan ett specifikt uttryck i den undersökta litteraturen för sin innebörd vara beroende av uttryck utanför den undersökta litteraturen. Detta illustrerar att kulturelement till sin innebörd är beroende av en vidare kontext än det som undersöks grundat i den preliminära avgränsningen av undersökningsobjekt och datainsamling. Beroendet

av en vidare kontext för tolkningen av specifika kulturelement kan hanteras på olika sätt och det är något som olika tolkningstraditioner handlar om.

Användningen av fördefinierade tolkningar/innebörder hos kulturelement är vanlig och förståelig. Ett huvudskäl är att elementen vanligen är mer observerbara och har större pregnans än mer komplexa kulturenheter. Att utgå från element och sammanställa element kan göras på varierande sätt och i både deduktiva och induktiva ansatser. Sammanställningen kan vara mycket deduktiv och teoridriven eller mycket induktiv med utgångspunkt i mätning med hjälp av kulturvariabler. I kontextuell analys så finner man innebörden hos kulturelement genom att de är delar i större delar och komplex av kultur, och innebörden hos dessa större delar och komplex finner man genom analys och inte genom sammanställning av fördefinierade innebörder. Vid undersökning av kulturkomplex behöver avgränsningar alltid göras. Om de inte görs explicit görs de dolt genom vad som inkluderas i undersökningen genom datainsamling, databearbetning och rapportering av resultat. I kontextuell analys är man explicit med avgränsningen genom att göra en preliminär avgränsning som utgångspunkt och genom att följa upp och förändra denna som resultat av analysen. Jämförelser med och integrering med resultat från undersökningar med andra ansatser är beroende av hur väl det går att identifiera motsvarigheter i avgränsningar av enheter och relationer och bestämning av innebörder hos dessa.

I kontextuell analys görs avgränsning och beskrivning av innebörd och karaktär hos kulturelement, kulturdelar och kulturkomplex hos fall av kultur på ett kontextuellt sätt. Karaktären hos fallets relation till sammanhanget utanför fallet prövas och förutsätts inte. Relationen till det vidare sammanhanget är mycket viktig både vid avgränsning och karaktärisering av fallet och vid generalisering av resultat gällande fallet till andra fall. Generalitet hos egenskaper hos fallet förutsätts eller hävdas inte genom att definiera och generalisera innebörden hos element, delar av fall eller hela fall, utan genom att finna likheter och skillnader i innebörd mellan element, delar och fall och i deras relation till en vidare kontext. Generaliseringen har karaktären av tolkning baserad på kunskap om likheter och skillnader gällande egenskaper

hos fall och gällande deras relation till sitt sammanhang. Formen för generalisering behöver skilja sig från många generaliseringar inom naturvetenskaperna. För att tydliggöra denna skillnad kan vi använda det exempel som diskuterades i kapitel 5 gällande att kasta en sten.

Som ett kulturellt fenomen är kastandet av en sten ett mindre element och del av en kultur. Här kan vi använda detta element för att illustrera den kontextuella och icke generella karaktären hos kultur. I kapitel 5 diskuterades kontextuell analys av ett fall av att kasta en sten, som ett exempel på fysikalisk rörelse. Syftet var att presentera karaktären hos kontextuell analys och hur den också är relevant inom naturvetenskap. Analysen gällde rörelsen hos en kropp genom luften, och avgränsningen av och relaterandet av orsak och verkan vid förståelsen av rörelsen i luften. Det gavs exempel på olika kontextuella analyser av denna fysikaliska händelse mot bakgrund av den historiska utvecklingen inom området mekanik. I slutet av kapitlet diskuterades det framgångsrika användandet av externa relationer inom mekaniken, som föregånget av användning av interna relationer och den annorlunda situationen inom human- och samhällsvetenskap framhölls. Det framhölls att den kontextberoende karaktären hos mänskliga, sociala och kulturella fenomen kräver ett mer omfattande arbete med interna relationer för att utveckla kunskap om dessa fenomen, snarare än konstruktion av externa relationer. Huvudskälet är att man inte kan förutsätta identitet mellan delar av olika fall och inte i fallens relationer till kontext. Alltså är generalisering i form av externa relationer inte särskilt gångbar inom icke naturvetenskapliga områden.

Alla fall av att kasta en sten eller någon annan projektil upp i luften kan beskrivas på principiellt samma sätt enligt de fysikaliska lagar, som har utvecklats som kunskap om denna typ av fenomen. Denna kunskap om mekaniken kan utgöra en del eller inte av det kulturella fenomenet att kasta en sten, en boll, ett spjut eller något liknande objekt, och om kunskapen inkluderas kommer dessa fall att ha identiska delar som är generella över fall. Om vi placerar fenomenet att kasta ett objekt i en något större mänsklig, social och kulturell kontext och ser det som ett kulturellt fenomen i linje med vad som behandlas i detta kapitel, så är avsaknaden av identitet mellan olika fall slående, liksom variationen i kontext. Om vi följer definitionerna

av kultur som valts så behöver vi betrakta kastandet av objektet som förmåga, vana och innebörd. För att göra det behöver vi inkludera kastaren i sin sociala och kulturella kontext som del av fenomenet.

Om vi betraktar kastandet i förhållande till de tre begreppen förmåga, vana och innebörd kan vi konstatera att kastandet är uttryck för förmåga och vana och har en innebörd. Karaktären hos förmågan, vanan och innebörden kan variera mycket. Förmågan kan variera i tekniska kvaliteter som längden hos kastet, precision i riktning och i att träffa en punkt och så vidare. Detta varierar beroende på vilket objekt som kastas, situationen, syftet och fler faktorer. Kastandet kommer också att variera i andra kvaliteter som t ex. i vilja och motiv. Kastande kan vara en vana hos kastaren, och/eller hos kastarens sociala grupp, samhälle och/eller kultur, och en vana som kastaren har förvärvat och/eller håller på att förvärva. Alternativt kan kastandet mer vara en engångshändelse och inte en tydlig vana. Kastandet kommer i vilket fall vara en del av kastarens vanemässiga hantering av fysiska objekt och kastarens medvetenhet om kulturella sätt att hantera objekten. Vanekaraktären kan alltså variera mycket. Kastandet av ett objekt har alltid förmåge- vane- och innebördskaraktär.

Variationen i både förmåga och vana är förknippad med en stor variation i innebörd, från att göra något med väl etablerad innebörd till att göra något som ges en ny innebörd. Vad som ofta menas med kultur är att återskapa etablerade innebörder. Etablerade innebörder utgör grund för generalisering. Men även när det finns etablerade innebörder för det som görs, innebär det inte att handlingar, som delar av olika fall av kultur, är identiska, endast att de är likartade. Detta är anledningen till behovet av kontextuell analys och tolkning av likheter och skillnader mellan fall, som ersättning för generalisering med användning av externa relationer och antagande om identitet mellan fall. Om vi t ex tänker på ett fall av kastande som en tävling mellan kastare i vem som kan kasta längst, så är detta en typ av social situation bland många möjliga, när det gäller innebörd hos att kasta ett föremål. En annan situation kan vara att innebörden är att kasta för att träffa något. Mellan dessa två typer av händelser skiljer sig fallen av kultur när det gäller förmåga, vana och innebörd även om mekanikens lagar är lika tillämpbara i båda typer av fall.

Varje kastande av ett föremål är kulturellt ett komplex av förmåga, vana och innebörd, som aldrig är identiskt från ett fall till ett annat. Det finns många olika slags kastande, som enligt mekaniken kan beskrivas som kaströrelser, men som varierar kulturellt, och som inte har identiska kulturella delar, förutom de som ingår i och följer fysikens lagar. Om vi tar som exempel att kasta för att träffa ett föremål med en sten, så varierar fall av denna typ av händelse vad gäller förmåga, vana och innebörd till och med när samma person upprepar kastandet från samma avstånd för att träffa samma föremål i samma position. Den manifesterade förmågan är olika från kast till kast, vanan är olika och utvecklas från kast till kast, och innebörden kommer att variera beroende på den manifesterade förmågan och vanan, och den vidare socio-kulturella situationen. Ett kast kan t ex innebära en förbättring eller brist på framsteg jämfört med tidigare kast. Det kan innebära framgång eller misslyckande i förhållande till förväntningar. Fysikaliskt samma kast kan innebära att lyckas för en kastare i en kulturell kontext och misslyckande för en annan kastare i samma eller en annan kontext. Innebörden hos kastet är alltså mycket beroende av kontexten.

Även om förmågor, vanor och innebörder har utvecklats och etablerats över tid och utgör grund för förväntningar på och tolkningar av kulturella händelser så ger kunskapen om dem inte möjlighet att predicera identitet från ett fall till ett annat med användande av externa relationer. Genom jämförelser av fall av kultur med hjälp av kontextuell analys kan vi utveckla kunskap om komplex av förmågor, vanor och innebörder och skapa en kunskapsbas för bättre och bättre tolkningar av nya fall utifrån deras likhet men också olikhet jämfört med kända fall. Eftersom komplex av förmågor, vanor och innebörder utvecklas till viss stabilitet och generalitet över tid kan den kunskap som utvecklas utgöra grund för förväntningar på likhet hos nya fall jämfört med tidigare fall, men också skillnader hos nya fall när förutsättningarna är annorlunda. Dessa förväntningar kan emellertid inte ha formen av exakta prediktioner gällande nya fall. Fallen kommer alltid att vara beroende av aktörer som representerar varierande förutsättningar.

Kapitel 9 Att utveckla vetenskaplig kunskap

Det huvudsakliga syftet med detta kapitel är att ge en sammanfattande bild av den syn på vetenskaplig kunskapsbildning som utgör en del av kontextuell analys som forskningsmetodologi. Fruktbarheten och trovärdigheten hos utvecklandet av vetenskaplig kunskap är den viktigaste kvaliteten hos en forskningsmetodologi och därför framstår det som lämpligt att avsluta denna bok med att behandla detta tema. Mest grundläggande i kontextuell analys som metodologi och ansats är förståelsen av kunskap som en kvalitet i kunskapsutövarens relation till en del av omvärlden. Denna utgångspunkt gör frågan om vilken del av världen kunskapen gäller till en helt avgörande fråga att besvara.

Fallbaserad, kontextuell och analytisk ansats

I kontextuell analys handlar det om delar av världen och dessas karaktär eller natur. Ny kunskap om delar av världen anses vara den rätta grunden för att bedöma en metodologis värde liksom forskning i allmänhet. Kunskap om fall som individuella delar av världen ses som syfte och kriterium för att värdera teorier, metodologier, begrepp, metoder och alla redskap som används i forskning. Detta är skälet till att fall ses som de mest grundläggande enheterna i kontextuell analys. Betoningen av fall som delar av världen kan uppfattas som en starkt empirisk inriktning. Men denna inriktning utesluter inte en teoretisk inriktning och utgångspunkt. En teoretisk inriktning ses som kompletterande, men teorin anses behöva grundas i empiriska observationer av fall.

Närmandet till empiriska fall har alltid en teoretisk grund i form av en förförståelse av de fall som undersöks. Karaktären hos förförståelsen kan variera mycket från att endast vara en upplevelse av skillnad i förhållande till tidigare erfarna delar av världen till utarbetade hypoteser om karaktären hos ett fall. Det som är viktigt att

klargöra, enligt kontextuell analys, är vad förförståelsen medför när det gäller avgränsningen och analysen av de undersökta fallen. Det är ganska vanligt att forskare placerar sin forskning inom allmänt beskrivna filosofier, teorier, metodologier och/eller forskningstraditioner. Sådana allmänna bestämningar och beskrivningar har, enligt kontextuell analys, begränsat värde i sig själva. Det viktiga anses vara vad dessa placeringar och relationer betyder när det gäller förförståelse, avgränsning och analys av de specifika fall som undersöks.

I undersökningar utgör fallen fall av något slag. De ses som forskningsobjekt och fenomen av intresse. Deras innebörd av forskningsobjekt och fenomen är beroende av forskarens förförståelse. Förförståelsen av forskningsobjekt och fenomen innehåller ett element av generalisering. Generaliseringen har formen av att ett individuellt fall ses som hörande till en grupp eller kategori av objekt, som uppfattas som ett visst slags fenomen. När vi talar om fenomen kan vi referera till ett individuellt fall eller till en grupp av fall, som anses vara samma slag av objekt. Grupperingen av fall som av samma slag är något som behöver argumenteras för och kan behöva ändras. Därför betonas i kontextuell analys undersökningen av individuella fall. Att ansatsen i grunden är fallbaserad betyder inte att fall inte kommer att grupperas i kategorier eller typer, eller presenteras i grupper. Formen för presentation är en praktisk fråga. Det viktiga är att analysen är fallbaserad och att denna grund är väl kommunicerad.

Vad är ett fruktbart sätt att närma sig delar av världen, fall, för att utveckla kunskap om dessa? En metodologi/ansats använd i en specifik undersökning inbegriper metoder i meningen specifika sätt att samla in och behandla information/data. Sådana specifika datainsamlingsmetoder och databehandlingsmetoder beskrivs inte här som nödvändiga delar av en kontextuellt analytisk ansats eller metodologi. Metoderna förutsätts variera beroende på vad som undersöks och det specifika syftet med undersökningen. Fokus i kontextuell analys är på allmänna aspekter av forskningsansatsen inklusive sättet att hantera specifika forskningsmetoder.

De viktigaste allmänna egenskaperna hos metodologin och ansatsen är fyra tidigare beskrivna (kapitel 4) sätt på vilka behandlingen av data och undersökta fall är både analytiska och kontextuella. Det första sättet gäller avgränsningen av fall, där avgränsningen är både analytisk och kontextuell. Det andra kontextuellt analytiska inslaget gäller behandlingen av data om varje fall. Denna behandling är analytisk i meningen att den utgår från fallet som en helhet, och helheten av data om fallet, och avgränsar huvuddelar inom denna helhet som huvudaspekter och huvudkomponenter hos fallet. Huvuddelarna analyseras som bestående av mindre delar. Den kontextuella karaktären hos analysen består i att avgränsningen av huvuddelar och mindre delar grundas i tolkning av innebörden hos delarna som beroende av deras relation till sin kontext.

Det tredje sättet av kombination av analytiska och kontextuella egenskaper gäller ett fokus på helhetsegenskaper hos fall. De beskrivningar som utvecklas inbegriper huvuddelar och huvudrelationer hos fall. Karaktären och innebörden hos relationerna är grundläggande och bestämmer i hög grad fallens helhetsegenskaper och vad som utgör signifikanta skillnader mellan fall. Att urskilja interna relationer inom fall i förhållande till fallens kontext innebär att urskilja en organiserad innebörd hos fallen som helhet. Organiseringen (strukturen) ger innebörd åt delarna och delarna ger innebörd till den organiserade helheten. Fallen avgränsas som helheter grundat i deras interna organisation.

Det fjärde sätt på vilket kontextuell analys är analytisk är när det gäller formen hos resultatet. Resultatet har formen av explicita avgränsningar av delar och sammanfattande beskrivningar av delar och relationer. Den kontextuella karaktären består i att beskrivningarna är tolkningar i termer av interna relationer inom fallet som helhet. När kategoriseringar används för att beskriva resultatet anses objektet som kategoriseras ha en kontextberoende innebörd, som inte helt fångas genom kategoriseringen av en del, relation eller ett fall. Det finns något mer hos objektet som beskrivs, som inte ingår i den abstrakta beskrivningen. Det som utelämnas i en beskrivning på grund av att det anses ha mindre betydelse kan senare visa sig vara viktigt vid en fördjupad förståelse av fallet, och vid jämförelse med

andra fall. Det är därför viktigt att vara tydlig med vad som ingår och vad som utelämnas i beskrivningen av fall.

En grund för att göra signifikanta avgränsningar av fall är jämförelser både inom och mellan fall. Ett syfte med att göra jämförelser av fall och delar av fall, och också med att gruppera fall, är att grunda avgränsningarna på likhet i helhetsegenskaper och relation till kontext. Detta uppnås genom att urskilja skillnader och likheter mellan fall och delar av fall och dessas relation till sina kontexter. I dessa jämförelser konstrueras interna relationer i meningen att innebörder avgränsas på ett ömsesidigt beroende sätt. Dessa relationer är emellertid inte relationer mellan fenomen eller delar av fenomen utan likheter och skillnader. Avgränsningar och grupperingar av fenomen och delar av fenomen, som görs tidigt i en undersökning, ses som preliminära, och undersökningen syftar till att förbättra avgränsningarna och grupperingarna på grundval av fortsatt analys av fenomenens natur.

Att göra analysen explicit

Fokuset på fall som forskningens huvudenhet kombineras med betoning på att göra avgränsningen av fall så klar och explicit som möjligt. Detta kan vara möjligt till olika grad men bör alltid eftersträvas och argumenteras kring. Det finns alltid en avgränsning. Om denna inte görs explicit är den implicit genom vad som inkluderas och utelämnas vid datainsamling och databearbetning. Även om den första avgränsningen av fall bör vara preliminär är det fruktbart att göra den explicit, som en utgångspunkt för att behandla avgränsningen och förändringen i avgränsning som ett tema genom hela undersökningen. Den slutliga avgränsningen, som följer av analysen, är ett viktigt forskningsresultat. En explicit avgränsning visar vad som har undersökts och ger en grund för jämförelse med andra undersökningar av liknande fall och för att använda resultaten.

Analysen gäller fallens karaktär och denna beskrivs i form av delar och relationer mellan delar inom fall. Den analytiska karaktären hos ansatsen innebär en mer explicit avgränsning av delar och relationer inom fall än vad som är vanligt i alternativa tolkande transformativa ansatser. Den explicita avgränsningen inkluderar ett utpekande av

vilka delar av datamaterialet som används för att beskriva vilka delar av fallet. Även om analysen innehåller viss transformation av data bör transformationen vara begränsad. Beskrivningen hålls nära data även om den ges en reducerad och sammanfattad form. Det ses som viktigt att vara explicit med hur de kvaliteter hos fallet som beskrivs finns och kommer till uttryck i datamaterialet och som delar av fallet. Att vara explicit med hur beskrivningar gäller olika delar av fall betonas. Tydlighet med relationer mellan beskrivningar, datamaterial och fall ses som en mycket viktig kvalitet hos en undersökning.

I kontextuell analys är en huvuduppgift att identifiera, avgränsa och beskriva likheter och skillnader. När vi inte kan visa eller anta identitet i innebörd från ett fall till ett annat, eller ens mellan delar inom samma fall, så blir beskrivningen av likheter och skillnader mycket viktig. Variation och skillnader är grundförutsättningen för utveckling av kunskap och att finna likheter är ett andra steg. Först kommer kvaliteten hos varje fall. Sedan finner vi att denna kvalitet varierar vilket innebär skillnader. Sedan kan vi urskilja och explicitgöra skillnader och likheter i kvalitet och innebörd. När vi inte kan finna identitet i kvalitet kan likheter urskiljas på olika sätt, och kommer alltid att vara förenade med samtidiga skillnader, vilka kommer att variera beroende på vilka likheter som avgränsas. Ju mer explicit de samtidiga skillnaderna kan beskrivas desto klarar blir innebörden och signifikansen hos de fokuserade likheterna, och desto bättre blir grunden för jämförelser med andra fall, och för omtolkning av fall, som innebär nya och möjligen mer fruktbara avgränsningar och beskrivningar av likheter och skillnader.

Det faktum att urskiljning av fall och deras delar inte leder till definitioner av identiska innebörder/kvaliteter, som kan utgöra grund för beskrivning, är en grundläggande betingelse för utvecklandet av kunskap om fenomen. Definitioner kan vara explicita och precisa, vilket har stort värde. Vid utvecklande av avgränsningar av kvaliteter, som representerar skillnader och likheter, är explicita beskrivningar av kvaliteter också viktiga och av stort värde. Men att dessa beskrivningar är explicita och precisa skall inte tas som identitet mellan fall. Även om likheter mellan fall beskrivs explicit och precist, så måste de kvaliteter hos fall som har denna likhet förstås som varierande och som olika, till följd av deras beroende av sin kontext

och sitt beroende av andra samtidiga men olika konkreta delar av fallen. Den explicita och precisa beskrivningen behöver utvidgas till den samtidiga förekomsten av skillnader. I vilken omfattning och hur skillnaderna bör beskrivas måste bestämmas i varje undersökning, grundat på förståelsen av fenomenen och syftet med undersökningen. Det viktigaste är att betona att likheternas innebörd i princip är beroende av samtidiga skillnader som grund för användning av resultaten.

Att rapportera undersökningar

Utöver att forskning kan vara användbar för de som ingår i forskningen, särskilt när den utförs i praktiska situationer som undersöks, är den främst användbar genom rapportering. Utarbetandet av rapporter utvecklar i många undersökningar förståelsen och användbarheten av forskningen även för de direkt inblandade. Rapporteringen är naturligtvis ännu viktigare och nödvändig för dem som inte har deltagit och får all kunskap om forskningen genom rapporter. Hur explicit och heltäckande rapporteringen är avgör forskningsinsatsens värde som bidrag till en kollektiv utveckling av kunskap. Det finns olika traditioner kring och förväntningar på vad som bör beskrivas explicit när det gäller genomförandet av forskningen. Det finns stor överensstämmelse i att resultaten bör presenteras explicit och tydligt. När det gäller andra kvaliteter i forskningsaktiviteten finns det varierande idéer om vad som bör rapporteras och hur.

Forskning är argumentativ på så sätt att relevansen och trovärdigheten hos resultaten, och diskussion om dessa, behöver argumenteras för, och kan inte tas för given. Hela sättet att genomföra en undersökning är ett argument för dess relevans och trovärdighet. Genomförandet av undersökningar kan rapporteras på olika sätt utöver att rapportera och diskutera resultaten. Det är vanligt att beskriva den praktiska och teoretiska bakgrunden till en undersökning. Beskrivningen av den praktiska bakgrunden är ofta ett argument för undersökningens sociala och politiska relevans, och är ofta av mindre betydelse för trovärdigheten hos den producerade kunskapen. Beskrivningen av den praktiska bakgrunden kan också

innehålla beskrivning av de undersökta fallens kontext. I kontextuell analys är detta kritisk information för tolkning av data och resultat. Det som då är viktigt är att bakgrundskontexten beskrivs så nära relaterat till de undersökta fenomenen som möjligt och inte endast på ett allmänt sätt.

Det är viktigt att beskriva den teoretiska ramen och de teoretiska antaganden som utgör utgångspunkt i undersökningen. Det kan vara värdefullt att beskriva inspiration från filosofiska och teoretiska traditioner och placera arbetet i sådana kontexter, liksom i förhållande till tidigare empirisk forskning. I kontextuell analys är det viktigaste att klargöra hur sättet att närma sig de undersökta fallen bygger på teoretiska antaganden och tidigare forskning. Allra viktigast är vilken förförståelse av fenomenen som utgör grund för avgränsning och analys av de undersökta fallen. Denna förståelse uttryckt och utvecklade under och genom undersökningen utgör en grund för tolkningen och förståelsen av resultaten. Det är viktigt att denna förståelse klargörs främst av två sammanhängande skäl. Det första skälet är att det är nödvändigt för att förstå karaktären hos och begränsningarna hos undersökningen och resultaten. Det andra skälet är att det är denna förförståelse som också skall ifrågasättas och utvecklas eller ändras genom undersökningen, och för att uppnå detta behöver den göras explicit och tydlig.

De mest omedelbara argumenten för resultatens trovärdighet utgörs av de data som används i undersökningen. Både data och hur de behandlas behöver naturligtvis beskrivas och också varifrån och hur man har fått data/information. Detta görs i all rapportering av undersökningar. I kontextuell analys betonas att den viktigaste aspekten vid rapportering om data gäller dessas relation till de undersökta fallen. Vilka fall och delar av fall gäller data? Vilka möjliga data/information saknas eller utelämnas? Behandlingen av data bör beskrivas så, att datas relation till fall och delar av fall (inklusive relationer mellan delar) bevaras, så att det är klart vilka fall och delar av fall resultaten gäller. Bearbetningen av data bör bevara information om originaldata och deras relation till fall. Transformationer och kombinationer av data som fjärmar beskrivningen från fallen, och följer relationen till fall, bör så långt det är möjligt undvikas. De metoder som används bör inte enbart beskrivas på ett allmänt sätt

eller som generella metoder, utan i termer av den aktuella specifika datainsamlingen och databehandlingen i förhållande till de undersökta fallen.

En viktig del av forskningsresultaten är rapporteringen av likheter och skillnader mellan fall och slutsatser över fall. Vid rapporteringen kan resultat presenteras fall för fall och/eller för grupper av fall. Det som är viktigt vid kontextuell analys är att alla resultat och presentationer är fallbaserade. Det betyder att det finns en tydligt identifierbar linje från varje presenterat resultat till varje fall som resultatet gäller. Även om resultatet presenteras för grupper, så är de i kontextuell analys resultat för varje fall i gruppen, och inte en beskrivning på grupp-nivå av genomsnittsvärden eller vad som är typiskt eller dominerar i gruppen. När likheter inom grupper av fall presenteras som resultat är det viktigt att också ge en bild av samtidiga skillnader mellan samma fall, för att klargöra att likheterna inte innebär identitet mellan fall utan att det endast är en likhet som beskrivs. Beskrivningen av samtidiga skillnader bidrar till att klargöra fallens relation till en vidare kontext. Skillnaderna är viktiga för att tolka karaktären hos den beskrivna kvaliteten i varje fall, men också för möjligheten att jämföra med andra undersökningar, och göra nya analyser av samma och/eller nya fall och material.

Språkanvändning

Att göra en analys, göra den explicit, och rapportera den, görs med hjälp av språk. Inom vissa akademiska områden är det språk (i vid mening) som är objekt att förstå och utveckla kunskap om, som inom formell logik, matematik, statistik, cybernetik, och olika former av lingvistik och språkstudier, där innebörden behandlas som en fråga om relationer inom ett språkligt system. Förståelsen handlar då om att förstå språket som objekt. Inom andra kunskapsområden är objekten för förståelse inte begränsade till språk (eller del av ett språk) utan gäller en del av världen, som pekas ut och beskrivs med hjälp av språk. Detta förhållande gör frågan om förståelse och kunskap mer komplicerad. Förståelse är då både en förståelse av ett (vetenskapligt) språk och förståelse av ett objekt, kunskap om en del av världen,

genom användning av språk. Det är detta senare slag av kunskap som diskuteras i denna bok.

Det finns en stark tendens att fokusera på forskningens resultat i form av beskrivningar av forskningsobjekt (inklusive förklarande beskrivningar). Dessa beskrivningar utgör en användning av språk (i en vid mening inkluderande t ex matematik) som medium och redskap för att uttrycka förståelse av världen. Här finns ett stort problem när det gäller i vilken grad en beskrivning utgör en förståelse av världen uttryckt i språk. Vetenskaplig kunskap förmedlas genom språk. Språk utvecklas genom användning och används olika inom olika akademiska områden, vilket innebär att förståelse och kunskap betyder olika saker, eftersom det innebär att förstå olika språk. Viktiga språkskillnader mellan akademiska områden gäller innebörder (begrepp) och relationer mellan innebörder (begrepp), som kan beskrivas i termer av logik, struktur och organisation, och hur innebörder används för att beskriva objekt.

Språk som inte enbart är formella har en mediumkaraktär. De innehåller och bär budskap. Inom vetenskap är budskapen i huvudsak beskrivningar i en vid mening inklusive förklarande beskrivningar. En beskrivning kan behandlas som huvudsakligen en beskrivning inom språket eller med fokus på beskrivningen som en beskrivning av en del av världen utanför språket (Denna skillnad finns även om vi skulle argumentera att hela vår upplevda värld är begränsad till vårt språk.). Denna dubbla karaktär hos beskrivningar väcker frågor om vad som menas med att förstå vetenskapliga beskrivningar i olika kontexter. I vilken grad syftet är att förstå språket och/eller världen är ofta oklart. Om det yttersta syftet är att förstå världen, att utveckla kunskap om världen, finns det vissa fallgropar.

Språk utgör delar av världen, och i sig själva objekt, som också förstås genom språk, då genom språk om språk. Med en relationell syn blir det mycket viktigt att vara klar över vad som är förståelsens objekt. Eftersom det vetenskapliga språket är den första och mest synliga delen man möter vid studier och forskning inom ett specifikt forskningsområde, så blir språket lätt objektet. I akademiska sammanhang är det samtidigt mer eller mindre klart att förståelsen av akademiskt språk inbegriper referentiell innebörd och förståelse av objekt som beskrivs i språket. Detta är den grundläggande relationen

vid utveckling av vetenskapligt språk, men tenderar komma i andra hand vid lärande av språket, och riskerar också komma i andra hand vid utveckling av kunskap.

Fokus på språkets mediumkaraktär kan vara missledande vid utveckling av kunskap, särskilt i kombination med en idé om objektiv kunskap som en produkt. Föreställningen tycks vara att språket innehåller kunskapen och att huvudsyfte och resultat är att förstå och utveckla språket. Det finns också andra betingelser som befrämjar denna idé. Språk utvecklas kollektivt. Akademiska discipliner fokuserar på en gemensam språkutveckling på ett sätt som inte gäller för vardagligt språk. Forskare möter vetenskaplig kunskap i en kommunikativ kontext genom litteratur och forskningsmaterial. Det är då naturligt att språk som verktyg för kommunikation är i fokus. Forskare kan bli upptagna med att lära och utveckla språket. I kombination med en mediumförståelse av språk, och av "objektiv" kunskap som innesluten i språket, kan den kommunikativa sidan av språket bli dominerande, som den första och den tydligaste aspekten av akademiskt språk. Kunskap kan komma att likställas med att förstå språket utan att inkludera en djupare förståelse av den värld som beskrivs, som endast blir en bakgrund. Om kunskap avses handla om att förstå världen med hjälp av språk riskerar detta att inte uppfyllas i någon högre grad.

Språk är ett medium och ett redskap för kommunikation. Som sagts tidigare tenderar språkanvändning som ett redskap för kommunikation att dominera och avgöra vad förståelse betyder för forskaren. Språk är också ett redskap för att beskriva objekt och det är detta som kan ses som en djupare förståelse av vetenskapligt språk. Denna mer grundläggande innebörd hos språk finns vanligen närvarande i någon grad vid fokus på språk i sig. Detta beror på den grundläggande karaktären hos denna relation, som utgångspunkt för innebörder som uttrycks i språket. Relationer mellan innebörder och beskrivningar i språket å ena sidan och de objekt som beskrivs å andra sidan är den mest avgörande aspekten av vetenskaplig kunskap. Hur denna relation finns närvarande i språket och kunskapen är en viktig variation i vad som menas med kunskap.

I forskning tas ofta utgångspunkten i språket, även om det fält av objekt som beskrivs i språket pekats ut och avgränsas på ett allmänt

sätt. Språkliga enheter är för sin innebörd beroende av referenser till objekt som beskrivs. Innebörderna är abstraktioner på två sätt. För det ena är de ett urval bland möjliga innebörder, som kunde användas för att beskriva objekten ”objektivt”. För det andra är beskrivningarna något annat (ett tecken) än den del av världen som beskrivs. Karaktären av abstraktion lämnar relationen mellan språk och objekt öppen för tolkning. Sättet att relatera beskrivningen till objektet kommer inte att vara detsamma för en läsare av beskrivningen, som för den person(er) som gjort beskrivningen utifrån studier av objektet. Språket är ett system av innebörder och beskrivningar av många objekt, som inbjuder till tolkningar grundade i språklig innebörd snarare än relationer till specifika objekt. Detta leder till en risk att språklig innebörd läggs på objekt snarare än grundas i objekt, på grund av den abstrakta och generaliserande karaktären hos språk. Relationen mellan språk och objekt tenderar att vara en relativt öppen och osäker relation.

Trovärdighet och kumulativ utveckling av kunskap

Det som ovan sagts om att göra analysen explicit och rapportera undersökningen är viktigt för forskningens pålitlighet och trovärdighet. De distinktioner och tolkningar som görs vid bearbetningen av data, sedda i förhållande till förståelsen av fallen, är mycket viktiga. Resultatens trovärdighet gäller först om de representerar bästa möjliga resultat med hänsyn till undersökningens begränsningar, och för det andra om det tas hänsyn till begränsningarna och dessa kan försvaras. Det finns alltid alternativa möjliga begränsningar och tolkningar. En viktig aspekt av trovärdigheten är om undersökningen rapporteras på ett sådant sätt att resultaten kan spåras till sin grund i data och hur data tolkas i relation till undersökta fall. En sådan möjlighet att följa hur resultaten uppnås ger både en grund för att kritisera resultaten och föreslå alternativa analyser och undersökningar. Den ger också en grund för jämförelse med andra undersökningar och en kumulativ utveckling av kunskap, om dessa andra undersökningar rapporteras med samma

trovärdighet. Kumulativ utveckling av kunskap ses som ett syfte med vetenskapligt arbete och med kontextuell analys.

Den kunskap som vetenskapligt arbete leder till utvecklas genom användning av och presenteras genom språk. Vår förståelse av språkets natur och språkets relation till delar av världen är avgörande för bedömningen av trovärdighet och för kumulativ utveckling av kunskap. All kunskap är endast mer eller mindre objektiv (eller sann), eftersom det vi kallar kunskap är en mänsklig konstruktion, individuell och/eller kollektiv. Vid försök att utveckla objektiv kunskap fokuseras utvecklandet av kollektiva publika beskrivningar som den mer objektiva delen av relationen till objekt. Beskrivningsdelen och den känslomässiga, värdemässiga och intuitiva delen av relationen till forskningsobjekt utgör en helhet, även om delarna kan var mer och mindre framträdande och/eller i fokus. Att utveckla så objektiva beskrivningar som möjligt är vad vetenskapligt arbete handlar om. Det är emellertid viktigt att vara medveten om och ta hänsyn till att det finns en kollektiv subjektiv grund för det vi tänker på som objektiv kunskap. Det är viktigt att vara medveten om den känslomässiga, värderingsmässiga och intuitiva grunden för och kvaliteterna hos kollektiv vetenskaplig kunskap.

Eftersom vetenskapligt språk är beroende av referenser till objekt för att etablera innebörd, så behöver fokus på språk kombineras med referens till beskrivna objekt. Dessa referenser är alltid begränsade. Innebörderna och beskrivningarna sägs ofta gälla många objekt inom ett område, men hur demonstreras vanligen i några få exempel. Teorier är abstrakta generella beskrivningar som lämnar ganska öppet på vad sätt de är en förståelse av den värld av objekt som beskrivs. Generalisering är en del av kumulativ utveckling av kunskap. Den kritiska frågan är hur väl generaliseringen är underbyggd. I forskning är huvudfokus på att etablera en relation mellan specifika forskningsobjekt och beskrivningar av dessa specifika objekt, och att om nödvändigt förändra och utveckla språket för att etablera teoretisk kunskap. Syftet är att skapa en klar relation mellan beskrivningen och undersökningsobjekt. Kontextuell analys är en argumentation för tillförlitlighet genom att etablera tydlighet i beskrivningars relation till undersökningsobjekt. Karaktären hos vetenskapligt språk varierar

mellan akademiska områden både när det gäller språkets egenskaper och språkets relation till den värld av objekt som beskrivs.

Genom hela denna bok betonas att utvecklandet av kunskap och forskning i grunden gäller relationen mellan en forskare (som subjekt) och ett forskningsobjekt (som en del av världen). Denna relation manifesteras i analys genom användning av språk. Delen av världen blir aldrig fullständigt beskriven, och kan också bli objektivt, men inte fullständigt eller absolut, beskriven på alternativa sätt. Kunskapsrelationen mellan kunskapande subjekt och en del av världen som kunskapsobjekt är i grunden osäker. Kontextuell analys som metodologi är en argumentation om hur man kan hantera denna osäkerhet. I kapitel 1 gavs argument för att metodologi inte följer direkt från ontologiska och/eller epistemologiska antaganden. Detta medför att kontextuell analys kan vara en del av olika paradig. Den tidiga diskussionen om paradig var också omnämnd i kapitel 1 i beskrivningen av bakgrunden till utvecklandet av kontextuell analys. Särskilt hänvisades till skillnaden mellan två metavetenskapliga skolor (den anglosaxiska och den kontinentala skolan) och två huvudtyper av paradig (systemiska och kontextuella paradig). Det sas också att kontextuell analys var en reaktion mot positivism och utvecklades inom ett kontextuellt paradig.

Sedan dess har diskussionen om paradig fortsatt. Den här mest intressanta delen av denna diskussion gäller kriterier för värdering av forskning och forskningsmetodologi. Denzin & Lincoln (2011) säger i en diskussion av kriterier för att värdera forskning: "We live in an age of relativism. In the social sciences today, there is no longer a God's-eye view that guarantees absolute methodological certainty; to assert such is to court embarrassment. Indeed, there is considerable debate over what constitutes good interpretation in qualitative research. Nonetheless, there seems to be an emerging consensus that all inquiry reflects the standpoint of the inquirer, all observation is theory-laden, and there is no possibility of theory-free knowledge. We can no longer think of ourselves as neutral spectators of the social world." (p 564) Kontextuell analys delar denna observation.

I sin beskrivning av kriterier som används för att värdera forskning säger Denzin & Lincoln (2011): "There are three basic positions on the issue of evaluative criteria: foundational, quasi-foundational, and

non-foundational. There are still those who think in terms of a foundational epistemology. They would apply the same criteria to qualitative research as are employed in quantitative inquiry, contending that there is nothing special about qualitative research that demands a special set of evaluative criteria.” (p 564). Om den “quasi-foundationalist position” säger författarna: “In contrast, quasi-foundationalists approach the criteria issue from the standpoint of a non-naïve, neo- or subtle realism. They contend that the discussion of criteria must take place within the context of an ontological neorealism and a constructivist epistemology. They believe in a real world that is independent of our fallible knowledge of it. Their constructivism commits them to the position that there can be no theory-free knowledge. Proponents of the quasi-foundational position argue that a set of criteria unique to qualitative research needs to be developed” (p 564). Om ”the non-foundationalists” säger de: “For the non-foundationalists, relativism is not an issue. They accept the argument that there is no theory-free knowledge. Relativism, or uncertainty, is the inevitable consequence of the fact that as human beings we have finite knowledge of ourselves, and the world we live in. Non-foundationalists contend that the injunction to pursue knowledge cannot be given epistemologically; rather, the injunction is moral and political” (p 564).

Den första positionen, “The foundationalist”, används för att beskriva de två följande kallade “quasi- and non-foundationalist”. Det är förståeligt mot bakgrund av den historiska utvecklingen men inte helt tillfredsställande när det gäller att finna en fruktbar position för att utveckla och värdera vetenskaplig kunskap. Kontextuell analys föreslås som ett svar på denna situation. ”The non-foundationalist position” är en relativistisk position som ignorerar eller förnekar kunskapsproblemet. Kontextuell analys är inte “foundationist or positivist” och inte “non-foundationalist or relativist”. Den position som föreslås och beskrivs i denna bok är en kontextuell position som fokuserar hur man kan utveckla kontextuellt objektiv kunskap på ett sätt som också möjliggör kumulativ utveckling av kunskap.

Kontextuell analys bejakar påståendet om kunskapens osäkerhet. Enligt kontextuell analys är kunskapsmässiga relationer mellan människor och världen interna relationer. Vid fokusering på

forskningsobjekt som delar av världen, och etablerande av innebörd hos dessa delar genom språklig beskrivning, är innebörderna beroende av människan, forskaren. Alla vetenskapliga beskrivningar är beroende av den som beskriver och begränsade, men de bör även vara beroende av den del av världen som beskrivs. I en relativistisk position finns en tendens att bortse från relationen till en del av världen, och fokusera på andra kvaliteter hos beskrivningen i relation till etiska ståndpunkter och politisk kamp. Dessa ståndpunkter och denna kamp är viktiga, men det är också etiskt viktigt och en kamp att försöka nå objektiv kunskap, även om denna kunskap endast kan uppnås kontextuellt och med begränsningar, och inte är lika med den absoluta sanningen. Tendensen i den relativistiska positionen att försumma vikten av relationen till och beroendet av kunskapsobjektet kan inte motiveras med kunskapens osäkerhet.

Det tycks som vi människor inte tycker om att kämpa med osäkerheten i vår kunskapsmässiga relation till världen. Utvecklingen av kunskapssynen präglas av flyktbeteende. Antingen flyr vi till absolutism och positivism. Vi kan fakta, vi har sanningen. Eller så flyr vi till relativism. Vi behöver inte kämpa för de finns inga fakta och ingen sanning. Min sanning är lika bra som någon annans. Så det är bara en fråga om intressen och politisk kamp. Med utgångspunkt från kontextuell analys är båda positionerna felaktiga och farliga (från en etisk utgångspunkt). Som en del av kontextuell analys har det i denna bok argumenterats för att all forskning har en kvalitativ grund och att den grundläggande frågan är hur innebörder och relationer mellan innebörder etableras i relation till de delar av världen som undersöks. Det har framhållits att den definierande ansatsen till att etablera innebörd, som är nödvändig i kvantitativ forskning, inte är välgrundad inom humanvetenskaplig forskning, och att hur innebörd kan etableras på ett fruktbart sätt är beroende av de undersökta fenomenens karaktär och bör få variera. Kontextuell analys är alltså ”anti-foundational” både när det gäller den uppsättning kriterier som har dominerat, och i förhållande till idén om en generell uppsättning kriterier.

Kapitel 10 Kontextuell analys i sammanfattning

Först ges här några förtydliganden när det gäller användning av ord och begrepp. Dessa gavs i kapitel 1 och upprepas här. Det gäller orden objekt, fenomen, fall och innebörd. Ordet objekt används inte med utgångspunkt i ett objektivistiskt antagande om att kunskap kan grundas i objektivt givna delar av världen, t ex fysiska eller språkliga enheter. Ordet objekt används med innebörden forskningsobjekt eller kunskapsobjekt i betydelsen det som undersöks. De undersökningsobjekt som ingår i kontextuell analys kallas oftast fenomen och/eller fall. Kunskapens objekt utgör en del av den kunskapandes värld. Både fenomen och fall ses som existerande mellan den kunskapande och världen. Fenomen ses som mer begreppsliga och fall som mer empiriska, även om båda är både begreppsligt och empiriskt grundade. Varje fall är en unik del av världen och ett fenomen, och ett fenomen motsvaras vanligen av flera fall. Hur relationen mellan beskrivningar av fenomen och fall etableras behöver klargöras i varje undersökning. Ordet och begreppet innebörd används genomgående om den mening som något upplevs ha. Innebörd och inte mening används för att uttrycka något mer avgränsat och situationsbundet än vad mening ofta uttrycker. Mycket av det som sägs principiellt om innebörd uttrycker det som allmänt kallas för meningsteori.

Detta kapitel ger i koncentrerad form de viktigaste ståndpunkterna och de viktigaste stegen i kontextuell analys som metodologi och ansats. Kontextuell analys bygger på att urskilja och avgränsa fall av fenomen som kunskapsobjekt, att urskilja och avgränsa huvuddelar och delar inom dessa, och relationer mellan huvuddelar och delar inom dessa. Att analysen är kontextuell betyder att fall, huvuddelar, och delar inom dessa, för sin avgränsning och sin innebörd ses som och görs beroende av sin kontext. Det betyder också att data tolkas i förhållande till andra data inom varje undersökt fall. I det följande ges

en sammanfattande beskrivning av vad som utmärker kontextuell analys i 18 punkter och några avslutande kommentarer.

- 1. Kontextuell analys är en forskningsmetodologi och forskningsansats och inte en specifik forskningsmetod. Den handlar inte om detaljerad insamling och bearbetning av information och data. Fokus är på principiella ställningstaganden när det gäller sätt att genomföra vetenskapliga undersökningar. Det är en del av metodologin att den specifika formen och användningen av metoder behöver bestämmas vid genomförandet av undersökningen och inte definieras på förhand. Metoderna behöver utformas i sitt sammanhang, i relation till de undersökta fenomenen. Detta behöver göras med grund i förståelsen av de undersökta fenomenen, kunskap om metoder och kunskap om undersökningar från tidigare forskning.
- 2. En första princip är att fokusera och utgå från det som skall undersökas som ett fenomen (eller problem). Detta kan tyckas självklart men mycket forskning utgår snarare från teoretiska begrepp, kategorier, variabler, information/data och/eller specifika metoder för datainsamling och databearbetning. Vilka undersökningsobjekt det är som undersöks är ofta oklart, vilket är ett problem som uppmärksammas allt för lite i forskningen. Frågan om de undersökta fenomenens karaktär fokuseras genomgående från början till slut i kontextuell analys, även om möjligheten att avgränsa fenomen varierar.
- 3. Att fokusera på det som undersöks betyder i kontextuell analys att fokusera specifika empiriska fall av ett fenomen (eller problem). Undersökningen är fallbaserad och fallen är de forskningsobjekt som undersöks (inklusive subjekt), och det som undersökningen utgår från. I en kontextuell analys behöver man bestämma vilket/vilka fall som undersöks. Om det är svårt att avgränsa fall behöver man ändå försöka tydliggöra vilka element av fenomen och delar av data som preliminärt anses höra till samma fall. Fallen behöver urskiljas och avgränsas i den kontext i vilken de ingår som en del. Denna avgränsning utgör

ett sätt på vilket ansatsen är analytisk. Att avgränsningen görs i förhållande till och beroende av kontexten är ett sätt på vilket analysen är kontextuell.

- 4. En undersökning av fall syftar till en bättre kunskap om dessa fall än som redan finns. Som människor har vi inte tillgång till en direkt given detaljerad kunskap om vår omvärld. Vi behöver uppnå kunskap genom att fokusera på delar av världen och undersöka dessa. Samtidigt behöver vi i undersökningen utgå från den kunskap om dessa delar som vi redan har. Detta betyder att vi behöver urskilja och avgränsa delar av världen, objekt, fall, samtidigt som undersökningen förväntas förändra och förbättra den kunskap om objekten vi redan har och bygger avgränsningen på. Därför behöver den första avgränsningen av fallen vara preliminär och öppen för förändring som ett resultat av undersökningen.
- 5. Världen kan inte undersökas på ett totalt uttömmande sätt utan endast på ett begränsat sätt. Begränsningen är bland annat beroende på iakttagarens och forskarens perspektiv. Perspektivet innebär att en del av världen ses som någonting, framträder som någonting, som ett fall av ett visst slag. Andra aspekter hos samma del av världen inkluderas inte i observationen/undersökningen. Vad som ingår i objektet/fallet bestäms av perspektivet. Samtidigt bestäms perspektivet av vilken del av världen som framträder och som man närmar sig. Att vara klar över hur fall avgränsas, vad som ingår och lämnas utanför, är mycket viktigt för att veta vad det är som undersöks, för att kunna jämföra fall, och för att få en utvecklingsbar och användbar kunskap.
- 6. Ett sätt på vilket kontextuell analys är kontextuell är genom att uppmärksamma hur det som undersöks urskiljs och avgränsas i sin kontext. Den kontextuella karaktären består också i att det som undersöks ses som för sin innebörd beroende av sin kontext. Rimligheten i den avgränsning som görs och hur den kan göras mer fruktbar, när det gäller kunskap om fenomenet, är ett centralt tema. Det undersökta fallet avgränsas från sin kontext och från andra fall genom den

information och de data som samlas in och/eller produceras och som anses gälla det undersökta fallet. En viktig fråga gäller vilka data som är relevanta och gäller fallet, respektive om viktig relevant information om fallet saknas. I bearbetningen av data i kontextuell analys så tas datas relevans inte för given utan prövas mot avgränsningen av fallet.

- 7. Kontextuell analys förutsätter att insamling av redan dokumenterad eller ny information/data är gjord eller görs enligt etablerad kunskap om forskningsmetoder. Utmärkande för kontextuell analys är att utgångspunkten inte tas i data utan i en förståelse av och avgränsning av fallet/fenomenet och en bedömning av datas relation till fallet/fenomenet. Enskilda data anses relevanta eller inte relevanta beroende på hur det som de gäller kan sägas utgöra en del av fallet/fenomenet. Allmän kunskap om metoder behöver användas, som t ex. hur man gör observationer, intervjuer m. m med fokus på vad som kan göras känt om fallet/fenomenet och hur kritisk/avgörande informationen kan väntas vara. Detta är en bedömning som också görs för redan dokumenterad information och kan leda till att vissa data utelämnas i den fortsatta analysen för att de inte handlar om det fenomen som undersöks.
- 8. Insamlade data ges innebörd genom sin relation till fenomenet och till andra data om fenomenet. Data om en del av fallet tolkas i förhållande till andra data om fallet och fallet som helhet. Till skillnad från de flesta analyser som kallas kvalitativa analyser så utgår inte kontextuell analys från kodning och/eller kategorisering av enskilda data för att sammanställa eller syntetisera dessa koder och/eller kategorier. I stället utgår analysen från fallet som helhet och söker huvuddelar av fallet/fenomenet. Det betyder att data grupperas efter vilka huvuddelar av fallet/fenomenet de gäller. Att hänföra data till huvuddelar av fenomenet bygger på en tolkning av enskilda data. Samtidigt bidrar hänförandet av data till delar av fallet/fenomenet till tolkningen av enskilda data.
- 9. Antagande om och sökande efter huvuddelar hos fall/fenomen bygger på en förståelse av hur mänsklig och

vetenskaplig kunskap utvecklas och också på hur vårt kunskapsintresse ser ut. Att registrera en mängd enskildheter är inte vad vi menar med förståelse och kunskap. Kunskap förutsätter en urskiljning av enheter med viss komplexitet och inre organisation, vilket innebär ett urskiljande och relaterande av delar inom en helhet. Vi kan t ex. tänka på ett händelseförlopp som vårt fenomen. Vi är då inte enbart intresserade av händelseförloppet som en kedja av mycket specifika separata händelser utan inbördes förbindelser. Vi är intresserade av hur de enskilda händelserna är relaterade. Händelseförlopp som kedjor av separata händelser ger ingen grund för avgränsning av ett händelseförlopp som ett fall/fenomen. Det är fokus på något utmärkande för ett händelseförlopp som helhet som ger en grund för att avgränsa det som ett speciellt slags händelseförlopp med en början och ett slut.

- 10. Det som utmärker fenomen/kunskapsobjekt är att de utgör helheter av relaterade/organiserade delar. Det är olika svårt att urskilja och avgränsa vad som utgör ett fenomen. Svårigheten kan ha olika karaktär och behöver hanteras på olika sätt. Ett problem är om man tydligt kan urskilja vissa huvuddelar men inte hur de är relaterade. Detta kan visa på att vad vi trodde var ett fenomen förstås bättre som olika fenomen. Om man kan avgränsa en mängd mindre delar men inte sammanföra dessa till relaterade huvuddelar så skapar det också osäkerhet kring om de data vi har gäller ett eller flera fenomen. Det betyder också att vi inte lyckas finna någon speciell karaktär eller natur hos ett eller fler fenomen utan endast att det finns ett antal separata enheter av visst slag. Att inte kunna avgränsa och beskriva karaktären hos ett fenomen som förväntat är ett viktigt resultat. Det kan föra utvecklingen av kunskap vidare förutsatt att man verkligen har ansträngt sig att avgränsa och beskriva det tänkta fenomen som fokuserats.
- 11. Urskiljandet och avgränsningen av huvuddelar hos ett fall utgår från den kunskap man redan tror man har om det slags fenomen fallet antas vara. Antagandet, förväntan, hypotesen om huvuddelar av ett visst slag och relationen mellan dessa är

olika tydligt formulerad och underbyggd i olika undersökningar, bland annat beroende på den tidigare utvecklingen av kunskap. De kan inte tas för givna. Det ingår i kontextuell analys att baserat på data klargöra förekomsten av huvuddelar, om dessa motsvarar förväntningarna (hypoteserna om sådana har formulerats), och hur huvuddelarna mer precist kan avgränsas, och vad som karaktäriserar dem, i undersökta fall. Inte minst syftar analysen till att klargöra hur huvuddelar är relaterade och vilken innebörd relationen mellan dem har och vilken karaktär detta ger fallet som helhet.

- 12. Det är ganska vanligt, både vid insamling och bearbetning av data, att använda på förhand definierade kategorier och variabler. Kontextuell analys är explorativt tolkande i förhållande till fallet som helhet, när det gäller datas innebörd, och tolkande i förhållande till andra data om fallet, och utgår inte från på förhand definierade innebörder (kategorier och variabler). Kategorier som utvecklats i tidigare undersökningar kan utgöra utgångspunkt och en del av tolkningsramen, men antas inte vara giltiga med tidigare givna innebörder. Innebörder urskiljs och avgränsas i den nya undersökningen inom nya specifika fall. Sedan kan likheter och skillnader i innebörd jämfört med andra undersökningar granskas och en kumulativ utveckling av kunskap förverkligas genom integrerande beskrivning av likheter och skillnader mellan undersökningar.
- 13. I undersökningar med mer än ett fall av det fenomen som undersöks är det en tillgång att kunna jämföra fall. Jämförelser mellan fall kan klargöra datas innebörd, delar av fall, och fall som helheter. I kontextuell analys görs ingen sammanställning av innebörder eller av kategorier för delar av fall över fall. Enskilda data och delar av fall tas inte ur sin kontext utan ses och tolkas som delar inom fall. Sammanställningar av resultat görs för fall som helheter. Det är annars, i andra undersökningar, vanligt med sammanställningar baserade på begrepp, aspekter, kategorier och variabler, vilkas innehåll skulle motsvara delar av fall i kontextuell analys.

- 14. Analysen av ett fall syftar till att avgränsa och fastställa innebörden hos delar av fallet och hos fallet som helhet. Innebörden hos delar fastställs i relation till andra delar och till helheten och samtidigt får helheten sin innebörd i förhållande till fastställande av delarnas innebörd. Innebördena uttrycks i språkliga beskrivningar och benämningar. Dessa beskrivningar är med nödvändighet selektiva. All information från data inkluderas inte. Beskrivningarna betonar vissa innebörder i data som centrala, av principiell och kritisk betydelse för fallet som helhet. Att ge en sådan beskrivning på ett välgrundat sätt, baserad på data och fallet som helhet, är själva syftet med analysen. Samtidigt är det viktigt att uppmärksamma och ta konsekvenserna av den urskiljande och avgränsande karaktären hos analysen, att vissa innebörder/kvaliteter hos fallet betonas och att andra inte ingår i beskrivningen och benämningen.
- 15. Det är en förutsättning för användning av ord, begrepp, kategorier, beskrivningar och språk över huvud taget att man bortser från skillnader. Ordet stol förutsätter t ex. inte att alla stolar är exakt lika. Om vi kräver att alla stolar skulle vara exakt lika för att använda ordet/begreppet, så skulle det inte existera. I kontextuell analys lyfter vi fram viktiga/fruktbara kvaliteter, som är likartade mellan fall, samtidigt som vi inte bortser från skillnader, som är relaterade till likheten. De likheter som lyfts fram behöver förstås i förhållande till de skillnader de är förbundna med. Den kontextuella förståelsen innebär att det som beskrivs som en likhet är förenad med medföljande skillnad. Likheten framträder alltid som en likhet med utgångspunkt från en kontext som är gemensam men inte fullständig. Det som beskrivs och benämns som en likhet har egentligen något olika innebörd beroende på att det är förenat med något ytterligare, och är en del av en kontext som är olika och ger olika innebörd till vad som beskrivs som det samma.
- 16. Relationen mellan likheter och skillnader kan hanteras på olika sätt i kontextuell analys. Fall kan väljas på olika sätt, för att vara olika eller för att de är lika på något sätt. Detta ger olika betingelser för jämförelse, beskrivning och benämning. I

undersökningar av ett eller få fall ligger det nära till hands med omfattande beskrivningar, som innehåller många skillnader mellan fall, och som kanske inte använder några gemensamma benämningar, kategorier eller beskrivningar över fall. Vid många fall i samma undersökning kan man välja att mer eller mindre använda gemensamma benämningar, kategorier och beskrivningar av delar av fallen. Om man i hög grad använder gemensamma beskrivningar är det viktigt att samtidigt lyfta fram att och hur den specifika innebörden i dessa beskrivningar varierar mellan fall. Om man i hög grad använder olika beskrivningar av delar för olika fall är det viktigt att lyfta fram signifikanta likheter.

- 17. Det som har sagts om likheter och skillnader mellan delar av fall gäller också fall som helheter. Fall som helheter kan och behöver jämföras för att utveckla kunskap om dem. Ett sätt att systematisera kunskapen om fall är att gruppera dem i kategorier (typer) och beskriva vad som utmärker fallen i varje kategori. Detta kan göras på olika sätt. Syftet är att det som utgör likheter inom kategorier och skillnader mellan kategorier av fall skall vara så signifikant som möjligt. Signifikansen gäller karaktären hos fallen och deras relation till en vidare kontext. Olika grupperingar och kategoriseringar representerar olika sätt att hantera likheter och skillnader mellan fallen. Det är mycket viktigt att inte endast fokusera på likheter inom kategorier utan också klargöra variationen av olikheter inom kategorier. Olikheterna/skillnaderna inom kategorier utgör en grund för alternativa och eventuellt bättre grupperingar och kategorier av fall, och en tillhörande bättre tolkning av vad som karaktäriserar fallen/fenomenen.
- 18. Undersökningar och analyser görs vanligen inte bara för att förstå de undersökta fallen utan också för att utveckla kunskap som kan användas i förhållande till andra och fler fall. En kumulativ utveckling av kunskap där resultaten från olika undersökningar integreras är beroende av att sätten att hantera likheter och skillnader mellan fall inom olika undersökningar tydliggörs och kan jämföras. Man kan i två olika undersökningar ha betonat olika kvaliteter, som gemensamma för de ingående

fallen, dvs. att man har kommit fram till två olika resultat gällande fallens karaktär. En granskning av skillnaderna mellan fall i de två undersökningarna kan visa att det är möjligt att finna samma gemensamma kvaliteter i båda undersökningarna. Det kan också vara så att stora skillnader mellan fall döljs bakom en gemensam beskrivning. I kontextuell analys är det inte beskrivningarna och grupperingarna av fall som helheter som utgör hela resultatet. Beskrivningarnas relation till datamaterialet (med dess variation och olikheter) är en viktig del av resultatet. Det är helheten av resulterande beskrivningar i förhållande till datamaterialet som utgör grund för en kumulativ utveckling av kunskap, och användning av undersökningens resultat i relation till nya fall av samma fenomen.

Kontextuell analys är analytisk genom att utgå från en större enhet, ett fall, ett fenomen som helhet, och inom denna helhet urskilja och avgränsa delar och deras inbördes relationer. Det mesta som kallas analys inom forskning har inte denna karaktär. All kvantitativ analys, och mycket som kallas kvalitativ analys, utgår från mindre fördefinierade dataenheter (variabelvärden, koder, kategorier) som grund för databearbetning. Dessa dataenheters relation till eventuellt undersökta fall är vanligen oklar. Dataenheterna antas ha samma innebörd i samtliga fall där de används. Ingen hänsyn tas till att de kan utgöra delar av fall på olika sätt med varierande innebörd. Detta sätt att behandla data kallas för analys men är en sammanställning av sådana fördefinierade dataenheter. Det är oklart hur sammanställningarna kan vara analyser och beskriva fall/fenomen.

Den kontextuella karaktären hos kontextuell analys är knuten till att analysen utgår från en större helhet, ett fall, ett fenomen, och innebär ett urskiljande och avgränsande av denna helhet, och av delar och relationer inom helheten. Den kontextuella karaktären hos urskiljandet och avgränsandet innebär att delar av fall och att dataenheter identifieras och tolkas i sin kontext, som för sin innebörd beroende av kontexten. Det innebär att data förstås utifrån vad de säger om en del av fallet, som ingående i fallet som helhet. Data ges inte fördefinierade innebörder. Det är den kontextuella avgränsningen av innebörd som gör kontextuell analys i en djupare

mening analytisk. Denna djupare mening innebär att det är fallet/fenomenet som analyseras genom att behandla alla delar och dataenheter just som delar och inte som separata enheter.

Referenser

- Agresti, A. & Finlay, B. (2009). *Statistical methods for the social sciences*. (4th edition) London: Pearson Prentice Hall Inc.
- Bradley, F. H. (1908). *Appearance and reality*. New York: The Macmillan Co.
- Bryman, A. (1999). The Debate about Quantitative and Qualitative Research. In A. Bryman & R. G. Burgess (Eds.). *Qualitative Research* (pp. 35-69). London: Sage.
- Bunge, M. (1971). *Theory meets experience*. Göteborgs universitet, Institutionen för vetenskapsteori.
- Carnap, R. (1936/1937). Testability and meaning. *Philosophy of Science*, 1936, 3, 420-471; 1937, 4, 2-38.
- Carnap, R. (1956). The methodological character of theoretical concepts. In H. Feigl & M. Scriven (Eds.) *Minnesota Studies in the Philosophy of Science I*. Minneapolis, Minn.: University of Minnesota Press.
- Chase, S. E. (2011). Narrative Inquiry. Still a Field in the Making. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 421- 434). (4th edition) Los Angeles: SAGE Publications.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structure*. The Hague: Mouton and Co.
- Cladinin, D. J. (Ed.). (2007). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Cronbach, L. J. (1957). The two disciplines of scientific psychology. *American psychologist*, 12, 671-684.
- Cronbach, L. J. (1975). Beyond the Two Disciplines of Scientific Psychology. *American Psychologist*, 30, 116-127.
- Cronbach, L. J. (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cronbach, L. J. & Snow, R. E. (1969). *Individual differences in learning ability as a function of instructional variables*. Stanford University, School of Education.

- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in Social Science Research*. London: Sage.
- Denzin, N. K. (1997). *Interpretive ethnography: Ethnographic practices for the 21st century*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.) (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.) (2000). *The SAGE handbook of qualitative research*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.) (2005). *The SAGE handbook of qualitative research*. (3rd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.) (2011). *The SAGE handbook of qualitative research*. (4th ed.) Los Angeles: SAGE Publications.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2013). *The Landscape of Qualitative Research* (4th edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dunkin, M. J. & Biddle, B. J (1974). *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Erickson, F. (2013). A History of Qualitative Inquiry in Social and Educational Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *The Landscape of Qualitative Research*. Los Angeles: SAGE.
- Feyerabend, P. (1975). *Against method*. London: New Left Books.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245.
- Flyvbjerg, B. (2011). Case study. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 301-316). (4th edition) Los Angeles: SAGE Publications.
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis: Emergence vs. forcing*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. New Brunswick, NJ: Aldine Transaction.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1987). *Ethnography, principles in practice*. London: Tavistock Publications Ltd.
- Hammersley, M. (1992). *What's wrong with ethnography? Methodological explorations*. London: Routledge.
- Hammersley, M. (1999). Deconstructing the Qualitative-Quantitative Divide. In A. Bryman & R. G. Burgess (Eds.). *Qualitative Research* (pp. 70-83). London: Sage.

- Hammersley, M. (2008). *Questioning qualitative inquiry: Critical essays*. London: Sage.
- Hannerz, U. (1992). *Cultural complexity. Studies in the Social Organization of meaning*. New York: Columbia University Press.
- Hesse, M. (1980). *Revolutions and reconstructions in the philosophy of science*. Bloomington: Indiana University Press.
- Howarth, D. (2000). *Discourse*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.
- Kaplan, D. (Ed.). (2004). *The SAGE Handbook of Quantitative Methodology for the Social Sciences*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Kerlinger, F. N. (1986). *Foundations of behavioural research*. Fort Worth: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kuhn, T. S. (1970). Reflections on my Critics. In I. Lakatos & A. Musgrave (Eds.) *Criticism and the Growth of Knowledge* (pp. 231-278). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuhn, T. S. (1974). Second thoughts on paradigms. In F. Suppe (Ed.), *The structure of scientific theories*. (pp. 459-517). Urbana: University of Illinois Press.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998). *Narrative Research. Reading, Analysis and Interpretation*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Applied Social Research Methods Series vol. 47.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: SAGE Publications.
- Marton, F. (1981). Phenomenography - Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200.
- Marton, F. (2015). *Necessary Conditions of Learning*. New York: Routledge.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Masterman, M. (1970). The nature of a Paradigm. In I. Lakatos & A. Musgrave (Eds.) *Criticism and the Growth of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Moore, G. E. (1922). *Philosophical studies*. London: Kegan, Paul, Trench, Trubers & Co.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: SAGE Publications.
- Petrie, H. G. (1972). Theories are tested by observing the facts: Or are they? In L. Thomas (Ed.) *Philosophical Redirections of Educational Research*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Polanyi, M. (1969). *Knowing and being*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Popper, K. R. (1959). *The logic of scientific discovery*. London: Hutchinson and Co.
- Popper, K. R. (1963). *Conjectures and refutations: The growth of scientific knowledge*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Radnitzky, G. (1970). *Contemporary Schools of Metascience*. Vol I-II. Göteborg: Akademiförlaget.
- Ragin, C. C. & Becker, H. S: (Eds.). (1992). *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rommetveit, R. (1968). *Words, meanings, and messages: Theory and experiments in psycholinguistics*. New York: Academic Press.
- Rommetveit, R. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon. Ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistik*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rommetveit, R. (1974). *On message structure. A framework for the study of language and communication*. New York: Wiley.
- Schwandt, T. C. (2007). *Qualitative inquiry* (3rd edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Shadish, W. R., Cook, T. D. & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Inference*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Stake, R. E. (2008). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Strategies of qualitative inquiry* (3rd ed.) (pp. 119-150). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory. Procedures and Techniques*. Newbury Park: SAGE Publications.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: An overview. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research* (pp. 273-285). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Svensson, L. (1970). *Studieaktivitet och studieframgång i engelska*. Licentiatavhandling i pedagogik. Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet, MUP-report no 9.
- Svensson, L. (1973) *Språket som grund för kompatibilitet. Validitetsproblem vid ett fall av "intressemätning"*. Rapporter från Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet, no 100.
- Svensson, L. (1976). *Study skill and learning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Svensson, L. (1980) *Reasoning about Evidence for Causal Interpretations among Adults with no Scientific Training*. Paper presented at the AERA annual meeting, Boston, April 7-11, 1980.
- Svensson, L. (1986). Three approaches to descriptive research. In P. D. Ashworth, A. Giorgi & A. J. J. de Koning (Eds.) *Qualitative Research in Psychology*. Proceedings of the International Association for Qualitative Research (pp 23-46). Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Svensson, L. (1997). Theoretical foundations of phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 16(2), 159-171.
- Svensson, L. (ed.) (1997). *Meeting rivers. A Report on Transnational Cultural Flows and National Cultural Processes*. Lund: Lund University Press.
- Svensson, L. (2004). Forskningsmetoders analytiska och kontextuella kvaliteter. I: Allwood, C. M. (red.), *Perspektiv på kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

- Svensson, L. (2016). Kontextuell analys – en metodologi för skolnära forskning. I E. Anderberg (red.) *Skolnära forskningsmetoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, L., Anderberg, E., Alvegård, C. & Johansson, T. (2009). The use of language in understanding subject matter. *Instructional science*, 37, 205-225.
- Svensson, L. & Doumas, K. (2013). Contextual and analytic qualities of research methods exemplified in research on teaching. *Qualitative Inquiry*, 19(6), 441-450.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1984). *Introduction to Qualitative Research methods: The search for meanings*. New York: Wiley.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (Eds.). (2003). *Handbook of mixed-methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2006). Introduction to Mixed Method and Mixed Model Studies in the Social and Behavioral Sciences. In M. Williams (Ed.). *Philosophical foundations of social research methods*, vol. IV, pp. 237-257.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2011). Mixed Methods Research: Contemporary Issues in an Emerging Field. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed.) (pp. 285-299). Los Angeles: SAGE Publications.
- Tylor, E. B. (1891). *Primitive Culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art and custom*. (3:d ed.), Vol 1-2. London.
- Törnebohm, H. (1975). *Inquiring systems and paradigms*. Göteborg: University of Göteborg, Reports from the Department of Theory of Science, no 72.
- Törnebohm, H. (1977a). *Kontextuellt tänkande*. Göteborg: Univeristy of Göteborg, Reports from the Department of Theory of Science, no 89.
- Törnebohm, H. (1977b). *Paradigms in fields of research*. Göteborg: University of Göteborg, Reports from the Department of theory of Science, no 93.
- Vidich, A. J. & Lyman, S. M. (2000). Qualitative methods. Their history in Sociology and Anthropology. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. (2nd ed.). (pp. 37-84). Thousand Oaks, CA: Sage.

REFERENSER

- Wertheimer, M. (1945). *Productive thinking*. New York: Harper and Row.
- Wittgenstein, L. (1974). *Philosophical investigations*. Oxford: Basil Blackwell.
- Wodak, R. & Meyer, M. (2009). *Methods of Critical Discourse Analysis*. LA, London, Singapore, New Dehli, Washington DC: SAGE.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data. Description, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Wolcott, H. F. (1995). Making a study “more ethnographic”. In J. Van Maanen (Ed.) *Representation in ethnography*. (pp. 44-72) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wuthnow, R. et al. (1987). *Cultural analysis. The work of Peter L Berger, Mary Douglas, Michel Foucault and Jürgen Habermas*. London: Routledge & Kegan Paul.

Tidigare utgåvor:

Editors: Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. KARL-GUSTAF STUKÁT *Lekskolans inverkan på barns utveckling*. Stockholm 1966
2. URBAN DAHLÖF *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm 1967
3. ERIK WALLIN *Spelling. Factorial and experimental studies*. Stockholm 1967
4. BENGT-ERIK ANDERSSON *Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg*. Stockholm 1969
5. FERENCE MARTON *Structural dynamics of learning*. Stockholm 1970
6. ALLAN SVENSSON *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Stockholm 1971
7. GUNNI KÄRRBY *Child rearing and the development of moral structure*. Stockholm 1971

Editors: Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. ULF P. LUNDGREN *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm 1972
9. LENNART LEVIN *Comparative studies in foreign-language teaching*. Stockholm 1972
10. RODNEY ÅSBERG *Primary education and national development*. Stockholm 1973
11. BJÖRN SANDGREN *Kreativ utveckling*. Stockholm 1974
12. CHRISTER BRUSLING *Microteaching - A concept in development*. Stockholm 1974
13. KJELL RUBENSON *Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män*. Göteborg 1975
14. ROGER SÄLJÖ *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. Göteborg 1975
15. LARS OWE DAHLGREN *Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance*. Göteborg 1975
16. MARIE MÅNSSON *Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning*. Lund 1975
17. JAN-ERIC GUSTAFSSON *Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions*. Göteborg 1976
18. MATS EKHOLM *Social utveckling i skolan. Studier och diskussion*. Göteborg 1976

19. LENNART SVENSSON *Study skill and learning*. Göteborg 1976

20. BJÖRN ANDERSSON *Science teaching and the development of thinking*. Göteborg 1976

21. JAN-ERIK PERNEMAN *Medvetenhet genom utbildning*. Göteborg 1977

Editors: Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. INGA WERNERSSON *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg 1977
23. BERT AGGESTEDT & ULLA TEBELIUS *Barns upplevelser av idrott*. Göteborg 1977
24. ANDERS FRANSSON *Att rädas prov och att vilja veta*. Göteborg 1978
25. ROLAND BJÖRKBERG *Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm*. Göteborg 1978
26. GUNILLA SVINGBY *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg 1978
27. INGA ANDERSSON *Tankestilar och hemmiljö*. Göteborg 1979
28. GUNNAR STANGVIK *Self-concept and school segregation*. Göteborg 1979
29. MARGARETA KRISTIANSSON *Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69*. Göteborg 1979
30. BRITT JOHANSSON *Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning*. Göteborg 1979
31. GÖRAN PATRIKSSON *Socialisation och involvering i idrott*. Göteborg 1979
32. PETER GILL *Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents*. Göteborg 1979
33. TAGE LJUNGBLAD *Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder*. Göteborg 1980
34. BERNER LINDSTRÖM *Forms of representation, content and learning*. Göteborg 1980
35. CLAES-GÖRAN WENESTAM *Qualitative differences in retention*. Göteborg 1980
36. BRITT JOHANSSON *Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk*. Göteborg 1981
37. LEIF LYBECK *Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse*. Göteborg 1981
38. BJÖRN HASSELGREN *Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development*. Göteborg 1981

39. LENNART NILSSON *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skräväsandets uppbörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning.* Göteborg 1981

40. GUDRUN BALKE-AURELL *Changes in ability as related to educational and occupational experience.* Göteborg 1982

41. ROGER SÄLJÖ *Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text.* Göteborg 1982

42. ULLA MARKLUND *Droger och påverkan. Elevanalys som utgångspunkt för drogundervisning.* Göteborg 1983

43. SVEN SETTERLIND *Avslappningsstråning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier.* Göteborg 1983

44. EGIL ANDERSSON & MARIA LAWENIUS *Lärares uppfattning av undervisning.* Göteborg 1983

45. JAN THEMAN *Uppfattningar av politisk makt.* Göteborg 1983

46. INGRID PRAMLING *The child's conception of learning.* Göteborg 1983

47. PER OLOF THÅNG *Vuxenlärares förhållningsätt till deltagarerbeter. En studie inom AMU.* Göteborg 1984

48. INGE JOHANSSON *Fritidspedagog på fritidsbarn. En yrkesgrupps syn på sitt arbete.* Göteborg 1984

49. GUNILLA SVANBERG *Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys.* Göteborg 1984

50. SVEN-ERIC REUTERBERG *Studiemedel och rekrytering till högskolan.* Göteborg 1984

51. GÖSTA DAHLGREN & LARS-ERIK OLSSON *Läsning i barnperspektiv.* Göteborg 1985

52. CHRISTINA KÄRRQVIST *Kunskapsutveckling genom experimentcenterade dialoger i ellära.* Göteborg 1985

53. CLAES ALEXANDERSSON *Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande.* Göteborg 1985

54. LILLEMOR JERNQVIST *Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education.* Göteborg 1985

55. SOLVEIG HÄGGLUND *Sex-typing and development in an ecological perspective.* Göteborg 1986

56. INGRID CARLGREN *Lokalt utvecklingsarbete.* Göteborg 1986

57. LARSSON, ALEXANDERSSON, HELMSTAD & THÅNG *Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklära. Göteborg 1986*

58. ELVI WALLDAL *Studier vid gymnasieskolans vårdlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, självuppfattning.* Göteborg 1986

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

59. EIE ERICSSON *Foreign language teaching from the point of view of certain student activities.* Göteborg 1986

60. JAN HOLMER *Högre utbildning för lågutbildade i industrin.* Göteborg 1987

61. ANDERS HILL & TULLIE RABE *Psykiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola.* Göteborg 1987

62. DAGMAR NEUMAN *The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach.* Göteborg 1987

63. TOMAS KROKSMARK *Fenomenografisk didaktik.* Göteborg 1987

64. ROLF LANDER *Utvärderingsforskning - till vilken nytta? Göteborg 1987*

65. TORGNY OTTOSSON *Map-reading and wayfinding.* Göteborg 1987

66. MAC MURRAY *Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning.* Göteborg 1988

67. ALBERTO NAGLE CAJES *Studievalet ur den välfjändes perspektiv.* Göteborg 1988

68. GÖRAN LASSBO *Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklings ekologisk studie av socialisation i olika familjetyper.* Göteborg 1988

69. LENA RENSTRÖM *Conceptions of matter. A phenomenographic approach.* Göteborg 1988

70. INGRID PRAMLING *Att lära barn lära.* Göteborg 1988

71. LARS FREDHOLM *Praktik som bärare av undervisnings innebäll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation.* Göteborg 1988

72. OLOF F. LUNDQUIST *Studiested för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall.* Göteborg 1989

73. BO DAHLIN *Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor.* Göteborg 1989

74. SUSANNE BJÖRKDAHL ORDELL *Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv.* Göteborg 1990

75. EVA BJÖRCK-ÅKESSON *Measuring Sensation Seeking.* Göteborg 1990

76. ULLA-BRITT BLADINI *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter.* Göteborg 1990

77. ELISABET ÖHRN *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadielärares lärarkontakter.* Göteborg 1991
78. TOMAS KROKSMARK *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur.* Göteborg 1991

Editors: Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

79. ELVI WALLDAL *Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård.* Göteborg 1991
80. ULLA AXNER *Visuella perceptionsvärigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie.* Göteborg 1991
81. BIRGITTA KULLBERG *Learning to learn to read.* Göteborg 1991
82. CLAES ANNERSTEDT *Idrottslära och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv.* Göteborg 1991
83. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden.* Göteborg 1991
84. ELSA NORDIN *Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9.* Göteborg 1992
85. VALENTIN GONZÁLEZ *On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions.* Göteborg 1992
86. JAN-ERIK JOHANSSON *Metodikämnet i förskollärautbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning.* Göteborg 1992
87. ANN AHLBERG *Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande.* Göteborg 1992
88. ELLA DANIELSON *Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation.* Göteborg 1992
89. SHIRLEY BOOTH *Learning to program. A phenomenographic perspective.* Göteborg 1992
90. EVA BJÖRCK-ÅKESON *Samspel mellan små barn med rörelsebehinder och talbandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie.* Göteborg 1992
91. KARIN DAHLBERG *Helhetsyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen.* 1992
92. RIGMOR ERIKSSON *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language.* 1993
93. KJELL HÄRENTAM *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap.* Göteborg 1993.

94. INGRID PRAMLING *Kunskapens grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld.* Göteborg 1994.
95. MARIANNE HANSSON SCHERMAN *Att vägra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningssätt till astma/allergi.* Göteborg 1994
96. MIKAEL ALEXANDERSSON *Metod och medvetande.* Göteborg 1994
97. GUN UNENGE *Pappor i föräldrakooperativa daghem. En deskriptiv studie av pappors medverkan.* Göteborg 1994
98. BJÖRN SJÖSTRÖM *Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role.* Göteborg 1995
99. MAJ ARVIDSSON *Lärares orsaks- och åtgärds tankar om elever med svårigheter.* Göteborg 1995
100. DENNIS BEACH *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform.* Göteborg 1995.
101. WOLMAR CHRISTENSSON *Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag.* Göteborg 1995
102. SONJA KIHLLSTRÖM *Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Göteborg 1995
103. MARITA LINDAHL *Inläring och erfarenhet. Ettäringars möte med förskolans värld.* Göteborg. 1996
104. GÖRAN FOLKESTAD *Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age.* Göteborg 1996
105. EVA EKEBLAD *Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic.* Göteborg 1996
106. HELGE STRÖMDAHL *On mole and amount of substance. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment.* Göteborg 1996
107. MARGARETA HAMMARSTRÖM *Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktorer betydelse för studiebegärade ungdomars utbildningskarriär.* Göteborg 1996
108. BJÖRN MÅRDÉN *Rektorers tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap.* Göteborg 1996
109. GLORIA DALL'ALBA & BIÖRN HASSELGREN (EDS) *Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology?* Göteborg 1996
110. ELISABETH HESSLEFORS ARKTOFT *I ord och handling. Innebörder av "att anknyta till elevers erfarenheter", uttryckta av lärare.* Göteborg 1996
111. BARBRO STRÖMBERG *Professionellt förhållningssätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar.* Göteborg 1997
112. HARRIET AXELSSON *Väga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning.* Göteborg 1997

113. ANN AHLBERG *Children's ways of handling and experiencing numbers*. Göteborg 1997
114. HUGO WIKSTRÖM *Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande*. Göteborg 1997
115. DORIS AXELSEN *Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students*. Göteborg 1997.
116. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik*. Göteborg 1997
117. OWE STRÅHLMAN *Elitidrott, karriär och avslutning*. Göteborg 1997
118. AINA TULLBERG *Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry*. Göteborg 1997.
119. DENNIS BEACH *Symbolic Control and Power Relay Learning in Higher Professional Education*. Göteborg 1997
120. HANS-ÅKE SCHERP *Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. Göteborg 1998
121. STAFFAN STUKÁT *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg 1998
122. BIRGIT LENDAHLS ROSENDAHL *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor*. Göteborg 1998
123. ANN AHLBERG *Meeting Mathematics. Educational studies with young children*. Göteborg 1998
124. MONICA ROSÉN *Gender Differences in Patterns of Knowledge*. Göteborg 1998.
125. HANS BIRNIK *Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg 1998
126. MARGRETH HILL *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Göteborg 1998
127. LISBETH ÅBERG-BENGTSSON *Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts*. Göteborg 1998
128. MELVIN FEFER *The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development*. Göteborg 1999
129. ULLA RUNESSON *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg 1999
130. SILWA CLAESSION *"Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. Göteborg 1999
131. MONICA HANSEN *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Göteborg 1999
132. JAN THELIANDER *Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv*. Göteborg 1999
133. TOMAS SAAR *Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande*. Göteborg 1999
134. GLEN HELMSTAD *Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning*. Göteborg 1999
135. MARGARETA HOLMEGAARD *Språkmedvetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefälsättning i svenska som andraspråk*. Göteborg 1999
136. ALYSON MCGEE *Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices*. Göteborg 1999
137. EVA GANNERUD *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg 1999
138. TELLERVO KOPARE *Att rida stormen ut. Förlösningberättelser i Finnmark och Sápmi*. Göteborg 1999
139. MAJA SÖDERBÄCK *Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care*. Göteborg 1999
140. AIRI ROVIO - JOHANSSON *Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education*. Göteborg 1999
141. EVA JOHANSSON *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg 1999
142. KENNERT ORLENIUS *Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. Göteborg 1999.
143. BJÖRN MÅRDÉN *De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion*. Göteborg 1999
144. MARGARETA CARLÉN *Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete*. Göteborg 1999
145. MARIA NYSTRÖM *Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro*. Göteborg 1999
146. ANN-KATRIN JAKOBSSON *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Göteborg 2000
147. JOANNA GIOTA *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg 2000
148. BERIT CARLSTEDT *Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement*. Göteborg 2000
149. MONICA REICHENBERG *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textverster*. Göteborg 2000

150. HELENA ÅBERG *Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies.* Göteborg 2000
151. BJÖRN SJÖSTRÖM & BRITT JOHANSSON *Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdarens och läkares perspektiv.* Göteborg 2000
152. AGNETA NILSSON *Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie.* Göteborg 2001
153. ULLA LÖFSTEDT *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande.* Göteborg 2001
154. JÖRGEN DIMENÄS *Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning.* Göteborg 2001
155. BRITT MARIE APELGREN *Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden.* Göteborg 2001
156. CHRISTINA CLIFFORDSON *Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects.* Göteborg 2001
157. INGER BERGGREN *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet.* Göteborg 2001
158. CARINA FURÅKER *Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring.* Göteborg 2001
159. INGER BERNDTSSON *Förskjutna horisonter. Linsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet.* Göteborg 2001
160. SONJA SHERIDAN *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives.* Göteborg 2001
161. JAN BAHLENBERG *Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Dekerks liv och konstpedagogiska gärning.* Göteborg 2001
162. FRANK BACH *Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik.* Göteborg 2001
163. PIA WILLIAMS *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola.* Göteborg 2001
164. VIGDIS GRANUM *Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon.* Göteborg 2001
165. MARIT ALVESTAD *Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis.* Göteborg 2001
166. GIRMA BERHANU *Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel.* Göteborg 2001.
167. OLLE ESKILSSON *En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar.* Göteborg 2001
168. JONAS EMANUELSSON *En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap.* Göteborg 2001
169. BIRGITTA GEDDA *Den offentliga benvilgheten. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet.* Göteborg 2001
170. FEBE FRIBERG *Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en värddidaktik på livsvärldsrund.* Göteborg 2001
171. MADELEINE BERGH *Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning.* Göteborg 2002
172. HENRIK ERIKSSON *Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetsskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning.* Göteborg 2002
173. SOLVEIG LUNDGREN *I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning.* Göteborg 2002
174. BIRGITTA DAVIDSSON *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola.* Göteborg 2002
175. KARI SØNDENÅ *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærarutdanning.* Göteborg 2002
176. CHRISTINE BENTLEY *The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption.* Göteborg 2002
177. ÅSA MÄKITALO *Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance.* Göteborg 2002
178. MARITA LINDAHL *VÅRDA – VÄGLEDA – LÄRA. Effekstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön.* Göteborg 2002
179. CHRISTINA BERG *Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast.* Göteborg 2002
180. MARGARETA ASP *Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund.* Göteborg 2002
181. FERENC MARTON & PAUL MORRIS (EDS) *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning.* Göteborg 2002
182. ROLAND SEVERIN *Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samballsförändring.* Göteborg 2002
- Editors: Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson
183. MARLÉNE JOHANSSON *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap.* Göteborg 2002

184. INGRID SANDEROTH *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8j*. Göteborg 2002
185. INGA-LILL JAKOBSSON *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg 2002
186. EVA-CARIN LINDGREN *Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study*. Göteborg 2002
187. HANS RYSTEDT *Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions*. Göteborg 2002
188. MARGARETA EKBORG *Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grundskolläraprogrammet utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap*. Göteborg 2002
189. ANETTE SANDBERG *Vuxnas lekvärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek*. Göteborg 2002
190. GUNLÖG BREDÄNGE *Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola*. Göteborg 2003
191. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study*. Göteborg 2003
192. KERSTIN NILSSON *MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur värdenschefer ledarskap konstrueras*. Göteborg 2003
193. YANG YANG *Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison*. Göteborg 2003
194. KNUT VOLDEN *Mediekunnskap som mediekritikk*. Göteborg 2003.
195. LOTTA LAGER-NYQVIST *Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap*. Göteborg 2003
196. BRITT LINDAHL *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet*. Göteborg 2003
197. ANN ZETTERQVIST *Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med nio biologilärare*. Göteborg 2003
198. ELSIE ANDERBERG *Språkavvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt*. Göteborg 2003.
199. JAN GUSTAFSSON *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg 2003.
200. EVELYN HERMANSSON *Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring*. Göteborg 2003
201. KERSTIN VON BRÖMSEN *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg 2003
202. MARIANNE LINDBLAD FRIDH *Från allmänsjuksköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården*. Göteborg 2003
203. BARBRO CARLI *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'*. Göteborg 2003
204. ELISABETH DAHLBORG-LYCKHAGE *"Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar*. Göteborg 2003
205. ULLA HELLSTRÖM MUHLI *Att överbygga perspektiv. En studie av behovsbedömningsamtal inom äldreinriktat socialt arbete*. Göteborg 2003
206. KRISTINA AHLBERG *Synvärdor. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfara situationers mening under utbildningspraktik*. Göteborg 2004
207. JONAS IVARSSON *Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing*. Göteborg 2004
208. MADELEINE LÖWING *Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar*. Göteborg 2004
209. PIJA EKSTRÖM *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg 2004
210. CARIN ROOS *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. Göteborg 2004
211. JONAS LINDEROTH *Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Göteborg 2004
212. ANITA WALLIN *Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution*. Göteborg 2004
213. EVA HJÖRNE *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg 2004
214. MARIE BLIDING *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg 2004
215. LARS-ERIK JONSSON *Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training*. Göteborg 2004
216. MIA KARLSSON *An ITiS Teacher Team as a Community of Practice*. Göteborg 2004
217. SILWA CLAESSON *Lärares levda kunskap*. Göteborg 2004
218. GUN-BRITT WÄRVIK *Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet*. Göteborg 2004

219. KARIN LUMSDEN WASS *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse.* Göteborg 2004
220. LENA DAHL *Amningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning.* Göteborg 2004
221. ULRIC BJÖRCK *Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice.* Göteborg 2004
222. ANNEKA KNUTSSON "To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". *A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia.* Göteborg 2004
223. MARIANNE DOVEMARK *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring.* Göteborg 2004
224. BJÖRN HAGLUND *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan.* Göteborg 2004
225. ANN-CHARLOTTE MÅRDSJÖ *Lärandets skiftande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning.* Göteborg 2005
226. INGRID GRUNDÉN *Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärsskada.* Göteborg 2005
227. KARIN GUSTAFSSON & ELISABETH MELLGREN *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person.* Göteborg 2005
228. GUNNAR NILSSON *Att äga π. Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer.* Göteborg 2005.
229. BENGT LINDGREN *Bild, visnhet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning.* Göteborg 2005
230. PETRA ANGERVALL *Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet.* Göteborg 2005
231. LENNART MAGNUSSON *Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT.* Göteborg 2005
232. MONICA REICHENBERG *Gymnasieelever samtalar kring jacketexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare.* Göteborg 2005
233. ULRICA WOLFF *Characteristics and varieties of poor readers.* Göteborg 2005
234. CECILIA NIELSEN *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strövan att övervinna dem.* Göteborg 2005.
235. BERITH HEDBERG *Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence.* Göteborg 2005
236. MONICA ROSÉN, EVA MYRBERG & JAN-ERIC GUSTAFSSON *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study.* Göteborg 2005
237. INGRID HENNING LOEB *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor.* Göteborg 2006.
238. NIKLAS PRAMLING *Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent.* Göteborg 2006
239. KONSTANTIN KOUGIOUMTZIS *Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland.* Göteborg 2006
240. STEN BÄTH *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag.* Göteborg 2006.
241. EVA MYRBERG *Fristående skolor i Sverige – Effekter på 9-10-åriga elevers läsförståelse.* Göteborg 2006
242. MARY-ANNE HOLFVE-SABEL *Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6.* Göteborg 2006
243. CAROLINE BERGGREN *Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives.* Göteborg 2006
244. CRISTINA THORNELL & CARL OLIVESTAM *Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena.* Göteborg 2006
245. ARVID TREEKREM *Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledares ideologier om ledarskapets taktiska potentialer.* Göteborg 2006
246. EVA GANNERUD & KARIN RÖNNERMAN *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv.* Göteborg 2006
247. JOHANNES LUNNEBLAD *Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område.* Göteborg 2006
248. LISA ASP-ON SJÖ *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun.* Göteborg 2006
249. EVA JOHANSSON & INGRID PRAMLING SAMUELSSON *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola.* Göteborg 2006
250. INGER BJÖRNELOO *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning.* Göteborg 2006
251. EVA JOHANSSON *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar.* Göteborg 2006
252. MONICA PETERSSON *Att genuszappa på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv.* Göteborg 2007
253. INGELA OLSSON *Handlingskompetens eller inlärda hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare.* Göteborg 2007

254. HELENA PEDERSEN *The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education.* Göteborg 2007

255. ELIN ERIKSEN ØDEGAARD *Meningsskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger.* Göteborg 2007

256. ANNA KLERFELT *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik.* Göteborg 2007

257. PETER ERLANDSSON *Docile bodies and imaginary minds: on Schön's reflection-in-action.* Göteborg 2007

258. SONJA SHERIDAN OCH PIA WILLIAMS *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium.* Göteborg 2007

259. INGELA ANDREASSON *Elevplanen som text - om identitet, genus, maket och styrning i skolans elverdokumentation.* Göteborg 2007

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam and Ingrid Pramling Samuelsson

260. ANN-SOFIE HOLM *Relationer i skolan. En studie av feminiteter och maskuliniteter i år 9.* Göteborg 2008

261. LARS-ERIK NILSSON *But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change.* Göteborg 2008

262. JOHAN HÄGGSTRÖM *Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn?* Göteborg 2008

263. GUNILLA GRANATH *Milda makter! Utvecklingsamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker.* Göteborg 2008

264. KARIN GRAHN *Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträna utbildningen.* Göteborg 2008.

265. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research.* Göteborg 2008

266. SUSANNE GUSTAVSSON *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarieamtal.* Göteborg 2008

267. ANITA MATTSSON *Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande.* Göteborg 2008

268. ANETTE EMILSON *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan.* Göteborg 2008

269. ALLI KLAPP LEKHOLM *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics.* Göteborg 2008

270. ELISABETH BJÖRKLUND *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan.* Göteborg 2008

271. EVA NYBERG *Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscykel - en fallstudie i årskurs 5.* Göteborg 2008

272. CANCELLED

273. ANITA NORLUND *Kritisk sakprosläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov.* Göteborg 2009

274. AGNETA SIMEONSDOTTER SVENSSON *Den pedagogiska samlings i förskoleklassen. Barns olika sätt att erfarra och hantera svårigheter.* Göteborg 2009

275. ANITA ERIKSSON *Om teori och praktik i lärarutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie.* Göteborg 2009

276. MARIA HJALMARSSON *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar.* Göteborg 2009.

277. ANNE DRAGEMARK OSCARSON *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level.* Göteborg 2009

278. ANNIKA LANTZ-ANDERSSON *Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action.* Göteborg 2009

279. RAUNI KARLSSON *Demokratiska värden i förskolebarns vardag.* Göteborg 2009

280. ELISABETH FRANK *Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund.* Göteborg 2009

281. MONICA JOHANSSON *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande.* Göteborg 2009

282. MONA NILSEN *Food for Thought. Communication and the transformation of work experience in web-based in-service training.* Göteborg 2009

283. INGA WERNERSSON (RED) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik.* Göteborg 2009

284. SONJA SHERIDAN, INGRID PRAMLING SAMUELSSON & EVA JOHANSSON (RED) *Barns tidiga lärande. En tvärsnittstudie om förskolan som miljö för barns lärande.* Göteborg 2009

285. MARIE HJALMARSSON *Loyalitet och motstånd - anställdas agerande i ett föränderligt hemtjänstarbete.* Göteborg 2009.

286. ANETTE OLIN *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Göteborg 2009

287. MIRELLA FORSBERG AHLCRONA *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan*. Göteborg 2009

288. CLAS OLANDER *Towards an interlanguage of biological evolution: Exploring students' talk and writing as an arena for sense-making*. Göteborg 2010

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Ingrid Pramling Samuelsson

289. PETER HASSELSKOG *Slöjdlärares förhållningsätt i undervisningen*. Göteborg 2010

290. HILLEVI PRELL *Promoting dietary change. Intervening in school and recognizing health messages in commercials*. Göteborg 2010

291. DAVOUD MASOUMI *Quality Within E-learning in a Cultural Context. The case of Iran*. Göteborg 2010

292. YLVA ODENBRING *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolar ett*. Göteborg 2010

293. ANGELIKA KULLBERG *What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics*. Göteborg 2010

294. TORGEIR ALVESTAD *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktörer i produktive forhandlinger*. Göteborg 2010

295. SYLVI VIGMO *New spaces for Language Learning. A study of student interaction in media production in English*. Göteborg 2010

296. CAROLINE RUNESDOTTER *I otakt med tiden? Folkhögskolorna i ett föränderligt fält*. Göteborg 2010

297. BIRGITTA KULLBERG *En etnografisk studie i en thailändsk grundskola på en ö i södra Thailand. I sökandet efter en framtid då nnet har nog av sitt*. Göteborg 2010

298. GUSTAV LYMER *The work of critique in architectural education*. Göteborg 2010

299. ANETTE HELLMAN *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkegöet och normalitet på en förskola*. Göteborg 2010

300. ANNIKA BERGVIKEN-RENSFELDT *Opening higher education. Discursive transformations of distance and higher education government*. Göteborg 2010

301. GETAHUN YACOB ABRAHAM *Education for Democracy? Life Orientation: Lessons on Leadership Qualities and Voting in South African Comprehensive Schools*. Göteborg 2010

302. LENA SJÖBERG *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Göteborg 2011

303. ANNA POST *Nordic stakeholders and sustainable catering*. Göteborg 2011

304. CECILIA KILHAMN *Making Sense of Negative Numbers*. Göteborg 2011

305. ALLAN SVENSSON (RED) *Utvärdering Genom Uppföljning. Longitudinell individforskning under ett halvsäke*. Göteborg 2011

306. NADJA CARLSSON *I kamp med skriftspråket. Vuxenstudier med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg 2011

307. AUD TORILL MELAND *Ansvar for egen læring. Intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole*. Göteborg 2011

308. EVA NYBERG *Folkebildung for demokrati. Colombianska kvinnors perspektiv på kunnskap som förändringskraft*. Göteborg 2011

309. SUSANNE THULIN *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan*. Göteborg 2011

310. LENA FRIDLUND *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass*. Göteborg 2011

311. TARJA ALATALO *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3. Om lärares möjligheter och hinder*. Göteborg 2011

312. LISE-LOTTE BJERVÅS *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan. En diskursanalys*. Göteborg 2011

313. ÅSE HANSSON *Ansvar for matematiklärande. Effekter av undervisningsansvar i det flerspråkiga klassrummet*. Göteborg 2011

314. MARIA REIS *Att ordna, från ordning till ordning. Yngre förskolebarns matematiserande*. Göteborg 2011

315. BENIAMIN KNUTSSON *Curriculum in the Era of Global Development – Historical Legacies and Contemporary Approaches*. Göteborg 2011

316. EVA WEST *Undervisning och lärande i naturvetenskap. Elevers lärande i relation till en forskningsbaserad undervisning om ljud, hörsel och hälsa*. Göteborg 2011

317. SIGNILD RISENFORS *Gymnasieungdomars livstolkande*. Göteborg 2011

318. EVA JOHANSSON & DONNA BERTHELSEN (Ed.) *Spaces for Solidarity and Individualism in Educational Contexts*. Göteborg 2012

319. ALASTAIR HENRY *L3 Motivation*. Göteborg 2012

320. ANN PARINDER *Ungdomars matval – erfarenheter, visioner och miljöargument i eget hushåll*. Göteborg 2012

321. ANNE KULTTI *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. Göteborg 2012

322. BO-LENNART EKSTRÖM *Kontroversen om D.A.M.P. En kontroversstudie av vetenskapligt gränsarbete och översättning mellan olika kunskapsparadigm.* Göteborg 2012
323. MUN LING LO *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning.* Göteborg 2012
324. ULLA ANDRÉN *Self-awareness and self-knowledge in professions. Something we are or a skill we learn.* Göteborg 2012
325. KERSTIN SIGNERT *Variation and invariants i Maria Montessoris sinnestränande materiel.* Göteborg 2012
326. INGEMAR GERRBO *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken.* Göteborg 2012
327. PATRIK LILJA *Contextualizing inquiry. Negotiations of tasks, tools and actions in an upper secondary classroom.* Göteborg 2012
328. STEFAN JOHANSSON *On the Validity of Reading Assessments: Relationships Between Teacher Judgements, External Tests and Pupil Self-assessments.* Göteborg 2013
329. STEFAN PETTERSSON *Nutrition in Olympic Combat Sports. Elite athletes' dietary intake, hydration status and experiences of weight regulation.* Göteborg 2013
330. LINDA BRADLEY *Language learning and technology – student activities in web-based environments.* Göteborg 2013
331. KALLE JONASSON *Sport Has Never Been Modern.* Göteborg 2013
332. MONICA HARALDSSON STRÄNG *Yngre elevers lärande om natur. En studie av kommunikation om modeller i institutionella kontexter.* Göteborg 2013
333. ANN VALENTIN KVIST *Immigrant Groups and Cognitive Tests – Validity Issues in Relation to Vocational Training.* Göteborg 2013
334. ULRICA BENNERSTEDT *Knowledge at play. Studies of games as members' matters.* Göteborg 2013
335. EVA ÄRLEMALM-HAGSÉR *Engagerade i världens bästa? Lärande för hållbarhet i förskolan.* Göteborg 2013
336. ANNA-KARIN WYNDHAMN *Tänka fritt, tänka rätt. En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning.* Göteborg 2013
337. LENA TYRÉN *"Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill." En studie om lärarens möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken.* Göteborg 2013
338. ANNIKA LILJA *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev.* Göteborg 2013
339. MAGNUS LEVINSSON *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärarens erfarenheter.* Göteborg 2013
340. ANNELI SCHWARTZ *Pedagogik, plats och prestationer. En etnografisk studie om en skola i förorten.* Göteborg 2013
341. ELISABET ÖHRN och LISBETH LUNDAHL (red) *Kön och karriär i akademien. En studie inom det utbildningsvetenskapliga fältet.* Göteborg 2013
342. RICHARD BALDWIN *Changing practice by reform. The recontextualisation of the Bologna process in teacher education.* Göteborg 2013
343. AGNETA JONSSON *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan. Barns perspektiv och nuets didaktik.* Göteborg 2013
344. MARIA MAGNUSSON *Skylta med kunskap. En studie av hur barn urskiljer grafiska symboler i hem och förskola.* Göteborg 2013
345. ANNA-LENA LILLIESTAM *Aktör och struktur i historieundervisning. Om utveckling av elevers historiska resonering.* Göteborg 2013
346. KRISTOFFER LARSSON *Kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap. En fenomenografisk studie om manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap hos elever i årskurs 9.* Göteborg 2013
347. INGA WERNERSSON och INGEMAR GERRBO (red) *Differentieringens janusansikte. En antologi från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet.* Göteborg 2013
348. LILL LANGELOTZ *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik.* Göteborg 2014
349. STEINGERDUR OLAFSDOTTIR *Television and food in the lives of young children.* Göteborg 2014
350. ANNA-CARIN RAMSTEN *Kunskaper som byggde folkhemmet. En fallstudie av förutsättningar för lärande vid teknikerskiften inom processindustrin.* Göteborg 2014
351. ANNA-CARIN BREDMAR *Lärares arbetsglädje. Betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet.* Göteborg 2014
352. ZAHRA BAYATI *"den Andre" i lärarutbildningen. En studie om den rasifierade svenska studentens villkor i globaliseringsens tid.* Göteborg 2014
353. ANDERS EKLÖF *Project work, independence and critical thinking.* Göteborg 2014
354. EVA WENNÄS BRANTE *Möte med multimodalt material. Vilken roll spelar dyslexi för uppfattandet av text och bild?* Göteborg 2014
355. MAGNUS FERRY *Idrottsprofilerad utbildning – i spåren av en avreglerad skola.* Göteborg 2014

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Pia Williams

- 356 CECILIA THORSEN *Dimensionality and Predictive validity of school grades: The relative influence of cognitive and socialbehavioral aspects*. Göteborg 2014
- 357 ANN-MARIE ERIKSSON *Formulating knowledge. Engaging with issues of sustainable development through academic writing in engineering education*. Göteborg 2014
- 358 PÅR RYLANDER *Tränarens makt över spelare i lagidrotter: Sett ur French och Ravens maktbasteori*. Göteborg 2014
- 359 PERNILLA ANDERSSON VARGA *Skrivundervisning i gymnasieskolan. Svenskämnets roll i den sociala reproduktionen*. Göteborg 2014
- 360 GUNNAR HYLTEGREN *Vaghet och vanmakt - 20 år med kunskapskrav i den svenska skolan*. Göteborg 2014
- 361 MARIE HEDBERG *Idrotten sätter agendan. En studie av Riksidrottsgymnasietränarens handlande utifrån sitt dubbla uppdrag*. Göteborg 2014
- 362 KARI-ANNE JØRGENSEN *What is going on out there? - What does it mean for children's experiences when the kindergarten is moving their everyday activities into the nature - landscapes and its places?* Göteborg 2014
- 363 ELISABET ÖHRN och ANN-SOFIE HOLM (red) *Att hyckas i skolan. Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker*. Göteborg 2014
- 364 ILONA RINNE *Pedagogisk takt i betygssamtal. En fenomenologisk hermeneutisk studie av gymnasielärares och elevers förståelse av betyg*. Göteborg 2014
- 365 MIRANDA ROCKSÉN *Reasoning in a Science Classroom*. Göteborg 2015
- 366 ANN-CHARLOTTE BIVALL *Helpdeskking: Knowing and learning in IT support practices*. Göteborg 2015
- 367 BIRGITTA BERNE *Naturvetenskap möter etik. En klassrumsstudie av elevers diskussioner om samhällsfrågor relaterade till bioteknik*. Göteborg 2015
- 368 AIRI BIGSTEN *Fostran i förskolan*. Göteborg 2015
- 369 MARITA CRONQVIST *Yrkesetik i lärarutbildning - en balanskonst*. Göteborg 2015
- 370 MARITA LUNDSTRÖM *Förskolebarns strävanden att kommunicera matematik*. Göteborg 2015
- 371 KRISTINA LANÅ *Makt, kön och diskurser. En etnografisk studie om elevers aktörskap och positioneringar i undervisningen*. Göteborg 2015
- 372 MONICA NYVALLER *Pedagogisk utveckling genom kollegial granskning: Fallet Lärande Besök utifrån aktör-nätverksteori*. Göteborg 2015
- 373 GLENN ØVREVIK KJERLAND *Å lære å undervise i kroppsøving. Design for utvikling av teoribasert undervisning og kritisk refleksjon i kroppsøvingslærerutdanningen*. Göteborg 2015
- 374 CATARINA ECONOMOU *"I svenska två vågar jag prata mer och så". En didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk*. Göteborg 2015
- 375 ANDREAS OTTEMO *Kön, kropp, begär och teknik: Passion og instrumentalitet på två tekniska høyskoleprogram*. Göteborg 2015
- 376 SHRUTI TANEJA JOHANSSON *Autism-in-context. An investigation of schooling of children with a diagnosis of autism in urban India*. Göteborg 2015
- 377 JAANA NEHEZ *Rektorers praktiker i møte med utvecklingsarbete. Möjligheter och hinder för planerad förändring*. Göteborg 2015
- 378 OSA LUNDBERG *Mind the Gap – Ethnography about cultural reproduction of difference and disadvantage in urban education*. Göteborg 2015
- 379 KARIN LAGER *I spänningsfältet mellan kontroll och utveckling. En polycystudie av systematiskt kvalitetsarbete i kommunen, förskolan och fritidsbarnhemmet*. Göteborg 2015
- 380 MIKAELA ÅBERG *Doing Project Work. The Interactional Organization of Tasks, Resources, and Instructions*. Göteborg 2015
- 381 ANN-LOUISE LJUNGBLAD *Takt och hållning - en relationell studie om det oberoendeliga i matematikundervisningen*. Göteborg 2016
- 382 LINN HÅMAN *Extrem jakt på hälsa. En explorativ studie om ortorexia nervosa*. Göteborg 2016
- 383 EVA OLSSON *On the impact of extramural English and CLIL on productive vocabulary*. Göteborg 2016
- 384 JENNIE SIVENBRING *I den betraktades ögon. Ungdomar om bedömning i skolan*. Göteborg 2016
- 385 PERNILLA LAGERLÖF *Musical play. Children interacting with and around music technology*. Göteborg 2016
- 386 SUSANNE MECKBACH *Mästarvoacherna. Att bli, vara och utvecklas som tränare inom svensk elitfotboll*. Göteborg 2016
- 387 LISBETH GYLLANDER TORKILDSEN *Bedömning som gemensam angelägenhet – enkelt i retoriken, svårare i praktiken. Elevers och lärares förståelse och erfarenheter*. Göteborg 2016
- 388 cancelled
- 389 PERNILLA HEDSTRÖM *Hälsocoach i skolan. En utvärderande fallstudie av en hälsofrämjande intervention*. Göteborg 2016

Editors: Åke Ingerman, Pia Williams and
Elisabet Öhrn

390 JONNA LARSSON *När fysik blir lärområde i förskolan.* Göteborg 2016

391 EVA M JOHANSSON *Det motsägelsefulla bedömningsuppdraget. En etnografisk studie om bedömning i förskolekontext.* Göteborg 2016

392 MADELEINE LÖWING *Diamant – diagnoser i matematik. Ett kartläggningmaterial baserat på didaktisk ämnesanalys.* Göteborg 2016

393 JAN BLOMGREN *Den svårångade motivationen: elever i en digitaliserad lärmiljö.* Göteborg 2016

394 DAVID CARLSSON *Vad är religionslärareskap? En diskursanalys av trepartssamtal i lärarutbildningen.* Göteborg 2017

395 EMMA EDSTRAND *Learning to reason in environmental education: Digital tools, access points to knowledge and science literacy.* Göteborg 2017

396 KATHARINA DAHLBÄCK *Svenskämnets estetiska dimensioner - - i klassrum, kursplaner och lärares uppfattningar.* Göteborg 2017

397 K GABRIELLA THORELL *Framåt marsch! – Riddarrollen från dåtid till samtid med perspektiv på framtid.* Göteborg 2017

398 RIMMA NYMAN *Interest and Engagement: Perspectives on Mathematics in the Classroom.* Göteborg 2017

399 ANNIKA HELLMAN *Visuella möjlighetsrum. Gymnasieelevers subjektsskapande i bild och medieundervisning.* Göteborg 2017

400 OLA STRANDLER *Performativa lärarpraktiker.* Göteborg 2017

401 AIMEE HALEY *Geographical Mobility of the Tertiary Educated – Perspectives from Education and Social Space.* Göteborg 2017

402 MALIN SVENSSON *Hoppet om en framtidsplats. Asylsökande barn i den svenska skolan.* Göteborg 2017

403 CATARINA ANDISHMAND *Fritidsbarn eller servicebarn? En etnografisk studie av fritidsbarn i tre socioekonomiskt skilda områden.* Göteborg 2017

404 MONICA VIKNER STAFBERG *Om lärarblivande. En livsvärldsfenomenologisk studie av bildningsgångar in i läraryrket.* Göteborg 2017

405 ANGELICA SIMONSSON *Sexualitet i klassrummet. Språkundervisning, elevsubjektivitet och heteronormativitet.* Göteborg 2017

406 ELIAS JOHANNESON *The Dynamic Development of Cognitive and Socioemotional Traits and Their Effects on School Grades and Risk of Unemployment.* Göteborg 2017

407 EVA BORGFELDT *"Det kan vara svårt att förklara på rader". Perspektiv på analys och bedömning av multimodal textproduktion i årskurs 3.* Göteborg 2017

408 GÉRALDINE FAUVILLE *Digital technologies as support for learning about the marine environment. Steps toward ocean literacy.* Göteborg 2018

409 CHARLOTT SELLBERG *Training to become a master mariner in a simulator-based environment: The instructors' contributions to professional learning.* Göteborg 2018

410 TUULA MAUNULA *Students' and Teachers' Jointly Constituted Learning Opportunities. The Case of Linear Equations.* Göteborg 2018

411 EMMALEE GISSLEVIK *Education for Sustainable Food Consumption in Home and Consumer Studies.* Göteborg 2018

412 FREDRIK ZIMMERMAN *Det tillåtande och det begränsande. En studie om pojkares syn på studier och ungdomars normer kring maskulinitet.* Göteborg 2018

413 CHRISTER MATTSSON *Extremisten i klassrummet. Perspektiv på skolans förväntade ansvar att förhindra framtida terrorism.* Göteborg 2018

414 HELENA WALLSTRÖM *Gymnasielärares mentorshandlingar. En verksamhetsteoretisk studie om lärararbete i förändring.* Göteborg 2018

415 LENA ECKERHOLM *Lärarperspektiv på läsförståelse. En interjustudie om undervisning i årskurs 4-6.* Göteborg 2018

416 CHRISTOPHER HOLMBERG *Food, body weight, and health among adolescents in the digital age: An explorative study from a health promotion perspective.* Göteborg 2018

417 MAGNUS KARLSSON *Moraliskt arbete i förskolan. Regler och moralisk ordning i barn-barn och vuxen-barn interaktion.* Göteborg 2018

418 ANDREAS FRÖBERG *Physical Activity among Adolescents in a Swedish Multicultural Area. An Empowerment-Based Health Promotion School Intervention.* Göteborg 2018

419 EWA SKANTZ ÅBERG *Children's collaborative technology-mediated story making. Instructional challenges in early childhood education.* Göteborg 2018

420 PER NORDÉN *Regnbågsungar: Familj, utbildning, fritid.* Göteborg 2018

421 JENNY RENDAHL *Vem och vad kan man lita på? Ungdomars förhållningsätt till budskap om mat och ätande utifrån ett forskarinitierat rollspel.* Göteborg 2018

422 MARTINA WYSZYNSKA JOHANSSON *Student experience of vocational becoming in upper secondary vocational education and training. Navigating by feedback.* Göteborg 2018

423 MALIN NILSEN *Barns och lärares aktiviteter med datorplattor och appar i förskolan.* Göteborg 2018

- 424 LINDA BORGER *Investigating and Validating Spoken Interactional Competence – Rater Perspectives on a Swedish National Test of English*. Göteborg 2018
- 425 ANNA-MARIA FJELLMAN *School choice, space and the geography of marketization – Analyses of educational restructuring in upper secondary education in Sweden*. Göteborg 2019
- 426 ANNELI BERGNELL *Med kroppen som illustration: Hur förskolebarn prat-skapar naturvetenskap med hjälp av multimodala och kroppsförankrade förklaringar*. Göteborg 2019
- 427 ANNE SOLLI *Handling socio-scientific controversy: Students' reasoning through digital inquiry*. Göteborg 2019
- 428 MARTIN GÖTHBERG *Interacting - coordinating text understanding in a student theatre production*. Göteborg 2019
- 429 SUSANNE STRÖMBERG JÄMSVI *Unpacking dominant discourses in higher education language policy*. Göteborg 2019
- 430 KURT WICKE *Läroböcker, demokrati och medborgarskap. Konstruktioner i läroböcker i samhälls-kunskap för gymnasiet*. Göteborg 2019
- 431 KATARINA SAMUELSSON *Teachers' Work in Times of Restructuring. On Contextual Influences for Collegiality and Professionality*. Göteborg 2019
- 432 HELÉNE BERGENTOFT *Lärande av rörelseförmåga i idrott och hälsa ur ett praktikutvecklande perspektiv*. Göteborg 2019
- 433 JANNA MEYER-BEINING *Assessing writers, assessing writing: a dialogical study of grade delivery in Swedish higher education*. Göteborg 2019
- 434 DAN FRANSSON *Game demands and fatigue profiles in elite football – an individual approach -Implications of training and recovery strategies*. Göteborg 2019
- 435 ELIN ARVIDSON *Physiological responses to acute physical and psychosocial stress – relation to aerobic capacity and exercise training*. Göteborg 2019
- 436 SUSANNE STAF *Skriva historia – literacyförväntningar och elevtexter i historieämnet på mellan- och högskolan*. Göteborg 2019
- 437 VERONICA SÜLAU *Vad bänder i lärares kollegiala samtalspraktik? En studie av mötet mellan en nationell kompetensutvecklingsinsats och en lokal fortbildningspraktik*. Göteborg 2019
- 438 MARIA OHLIN *How to Make Cycling Safer – Identification and Prevention of Serious Injuries among Bicyclists*. Göteborg 2019
- 439 LINUS JONSSON *An empowerment-based school physical activity intervention with adolescents in a disadvantaged community: A transformative mixed methods investigation*. Göteborg 2019
- 440 ELIN NORDENSTRÖM *Feedback and instructional guidance in healthcare simulation debriefings*. Göteborg 2019
- 441 KATEŘINA ČERNÁ *Nurses' work practice in chronic care: knowing and learning in the context of patients' self-monitoring data*. Göteborg 2019
- 442 MARGARETHA HÄGGSTRÖM *Estetiska erfarenheter i naturmöten. En fenomenologisk studie av upplevelser av skog, växtilighet och undervisning*. Göteborg 2020
- 443 PANAGIOTA NASIOPOULOU *The professional preschool teacher under conditions of change – competence and intentions in pedagogical practises*. Göteborg 2020
- 444 ANNA TOROPOVA *Teachers meeting the challenges of the Swedish school system. Agents within boundaries*. Göteborg 2020
- 445 ANNA LUNDBERG *Att lära om proportionalitet i den svenska skolan – en studie av läromedel, nationella prov samt läroprocesser i klassrummet*. Göteborg 2020
- 446 ULF RYBERG *Att urskilja grafiska aspekter av derivata – hur elevernas möjligheter påverkas av innehållets behandling i undervisningen*. Göteborg 2020
- 447 KASSAHUN WELDEMARIAM *Reconfiguring Environmental Sustainability in Early Childhood Education: a Postanthropocentric Approach*. Göteborg 2020
- 448 ANNE KJELLSDOTTER *Didactical Considerations in the Digitalized Classroom*. Göteborg 2020
- 449 CARINA PETERSON *Val, omröstning, styrning. En etnografisk studie om intentioner med, villkor för och utfall av barns inflytande i förskolan*. Göteborg 2020
- 450 LÖTTA WEDMAN *The concept concept in mathematics education: A concept analysis*. Göteborg 2020
- 451 MARLENE SJÖBERG *Samtal om undervisning i naturvetenskap. Ämnesdidaktiske kollegial utveckling i lärarutbildning och lärarprofession*. Göteborg 2020
- 452 LENNART SVENSSON *Kontextuell analys – En forskningsmetodologi och forskningsansats*. Göteborg 2020

