

3 Paradigm, diskurs, perspektiv, tradition

Vid övergången från den s.k. medeltiden till nya tiden inträffade stora förändringar i vår uppfattning om världsalltets byggnad och om de lagar som styr skeendet i naturen. En ny världsbild kom till, som under flera sekel fortsatte att prägla upplysta människors syn på deras omvärld och på människans möjligheter att inrätta sitt liv på jorden. ... den världsbild som sålunda byggdes upp var deterministisk och mekanistisk. Denna ... världsbild har under vårt sekel skakats i sina grundvalar och delvis förvittrat. ... De mekanistiska tankemönstren har blivit mindre tongivande och börjat ge vika för något, som brukar kallas holistiska eller helhetsbetonade synsätt. ... vetenskapen är på väg mot eller söker en ny världsbild. "Vetenskapens världsbild" har jag funnit splittrad och förvirrad – och om teknologins inverkan på livet varit mer fördärlig än välsnelsebringande åtar jag mig inte att bedöma (Georg Henrik von Wright, 1986, s. 9–13).

I det här kapitlet vill vi beskriva hur livshistorieforskningen och dess metodologi utvecklas inom en filosofisk, vetenskapsteoretisk och kunskapsteoretisk begreppsram. De förändringar som skett inom forskningssamhället beträffande vad som betraktas som vetenskap inom samhällsforskning, humaniora och utbildningsforskning under de senaste halvseklerna presenteras översiktligt och med några exempel. Vi ger därefter en kort historik över livshistorieforskningen och dess traditioner.

Paradigmbegreppet

Utbildningsforskningen dominerades länge av positivistisk vetenskapsteori och av kvantitativa metoder, men från 1970-talet har det skett ett tydligt *paradigmskifte*. I *The Structure of Scientific Revolution*¹

1 Boken publicerades för första gången redan 1962. Svensk översättning: *De vetenskapliga revolutionernas struktur*, Thales 1992.

införde Tomas Kuhn (1970) begreppet *paradigm* som beteckning för vetenskaplig struktur, för de rådande och dominerande teorierna, principerna och reglerna inom en disciplin. När dessa strukturer inte längre kan möta nya krav, behov eller situationer i forsknings-samhället, när exempelvis nya forskningsresultat går stick i stäv med traditionen² blir de ifrågasatta och kan så småningom överges. Ett paradigmskifte äger rum. Det kan ibland ske på ett revolutione-rande sätt. Kuhns bild av vetenskapens framåtskridande kan sam-manfattas i följande schema (ur Chalmers 1976/1995, s. 106):

Förvetenskap – normalvetenskap – kris – revolution – ny normalve-tenskap – ny kris – och så kan utvecklingen fortgå vidare.

Ett annat av Kuhns bidrag i den vetenskapsfilosofiska och teoretiska debatten var också den markering han gjorde av "den betydelsefulla roll som spelas av forskarsamhällenas sociologiska karakteristika" (Chalmers, 1995, s. 105).

Vad som menas med ett paradigmskifte och hur ett sådant kan gå till berättar Henning Johansson (1995) bland annat med bilder från idrotten. På 1980-talet gjorde Jan Boklöv både skandal och sensa-tion med sin nya backhoppningsteknik och stil. Den rådande "backhoppningsparadigmen" krävde parallella skidor, men Boklöv höll skidspetsarna vitt isär så att skidorna formade ett V. Han hop-pade längre än alla konkurrenter och trots låga stilpoäng från domarna vann Boklöv världscupen i backhoppning redan samma år. "Backhopparsamhället" började ifrågasätta den rådande tekni-ken. Allt fler elithoppare lärde sig den nya. Sedan dess och ännu i början av 2000-talet är Boklövs V-stil den enda förekommande bland världens ledande backhoppare.

I samma artikel refererar Johansson till ett intressant utvecklings-och forskningsprojekt som han bedrivit i östra och norra Norrbot-ten i början av 1980-talet. Bakgrunden var att eleverna i denna landsända nådde sämre resultat än genomsnittet i riket på de natio-nella standardproven. Detta förklarades inom forskarsamhället med att tvåspråkighet och kulturell mångfald hade negativa, *depriverande*

2 Beträffande sådana avvikelser från det "normala" eller förväntade, brukar man tala om *anomalier*. Om dessa ger trovärdigare förklaringar till de fenomen vi observerar än vad de gällande teorierna gör, kommer ett paradigmskifte påbör-jas.

effekter på barnens utveckling och lärande. Johansson ifrågasatte denna normalvetenskapliga teori. Hans egna erfarenheter och iakttagelser talade för att det tvärtom var en förmån att få växa upp under sådana förhållanden. Dessa borde därför vara berikande och inte depriverande. Här kan vi tala om Johanssons teorier som *förvetenskap* enligt schemat ovan.

Som en bekräftelse på Kuhns tankar om "forskarsamhällenas sociologiska karakteristika" så var det knappast möjligt för Johansson att beviljas finansiering i Sverige för en forskning som gick emot det rådande paradigmet. Det gick däremot att få stöd i utlandet. Med ett forskningsbidrag från Bernard van Leer Foundation i Holland startade han ett omfattande utvecklingsprojekt som engagerade över 150 lärare i en mängd förskolor, fritidshem och grundskolor i fem kommuner: Kiruna, Gällivare, Pajala, Övertorneå och Haparanda. Det fanns även lärare och skolor på den finska sidan av Torneälv som anknöt till projektet. Det bedrevs "under aktionsforskningsmässiga former". Genom att lärarna anpassade arbetssätt, arbetsmetoder och läromedel till elevernas egen kulturella bakgrund förbättrades både deras skolsituation och lärande. Efter en kort tid nådde barnen och de skolor som deltagit i projektet minst genomsnittliga resultat på standardproven.

Hela detta arbete beskrivs utförligt och analyseras på ett spännande sätt av Elisabet Jernström och Henning Johansson i *Kulturen som språngbräda. Lärande i ett flerkulturellt samhälle* (Jernström & Johansson, 1997). Resultatet från studierna avvek radikalt från de teorier som dominerade inom det svenska forskarsamhället, det utgjorde en anomali (se not 2), som satte igång något av *kris* och *revolution*. Det omfattande arbetet och elevernas tydliga studieframgångar i de multikulturella områdena Tornedalen och Malmfälten "erövrade" ett större sanningsvärde än vad de tidigare normalvetenskapliga teorierna hade. I dag, en liten bit in i 2000-talet, torde ytterst få utbildningsforskare påstå att tvåspråkighet och flerkulturell bakgrund skulle vara ett handikapp. Det har således uppstått ett läge med *ny normalvetenskap*. Jernström och Johansson visar samtidigt på ett konkret och praktiskt sätt hur vårt vetande och vårt sätt att berätta är kulturellt och kontextuellt betingat, något som är en hörnsten i livshistorieforskningen och som vi återkommer till i nästa kapitel. Aktionsforskning kan läggas upp och bedrivas på många olika sätt. I Jernströms och Johanssons beskrivning av ansats

och forskningsmetod kan vi också se många likheter med livshistorieforskningen.

Vi har valt att beskriva paradigmskiftet inom den svenska utbildningsforskningen med Numans personliga erfarenheter. Under hans första inledande forskningsteoretiska och metodologiska utbildning på pedagogiska institutionen vid Umeå universitet i slutet av 1960-talet, var det Fred N. Kerlingers tankar som gällde. Hans *Foundations of Behavioral Research* var då "paradigmatisk bibel". Sådana fenomen som värderingar, etik och moral hade ingenting med vetenskap och forskning att göra i den världen:

... vetenskapliga problem är inte moraliska eller etiska frågor ... det finns inga möjligheter att testa värdefrågor vetenskapligt. Ett snabbt och relativt enkelt sätt att upptäcka värderande frågor och påståenden är att söka efter ord som "skulle", "borde", "bättre än" (i stället för större än) ... (Kerlinger, 1964, s. 24–25).

Kerlinger och alla forskningsstuderande "visste" att endast det som gick att mäta och räkna på och som lämpade sig för bearbetning med statistiska metoder var "vetenskap".

Men trots citatets avståndstagande var det givetvis värderingar som för Kerlinger och många andra faktiskt styrde tänkandet och analysen och som utgjorde grunden för den positivistiska ontologin och epistemologin, och trots den faktiska utvecklingen sedan 1970-talet så lever ännu dessa uppfattningar om vad som är vetenskap kvar. Frågar man studenter som skall påbörja sin första kurs i vetenskapsteori eller forskningsmetodologi vad de först tänker på när de hör ordet vetenskap eller forskning, så svarar de ofta att det handlar om "klart bevisade fakta", "mätbara sanningar", det vill säga strikta positivistiskt färgade tankar. Denna tradition lever också kvar hos många forskare som fick huvuddelen av sin vetenskapliga skolning på 1960-talet. En orsak kan vara positiva erfarenheter av den forskning de bedrivit, en annan att de behärskar de viktigaste statistiska metoderna, som i sig gav en stor del av den tidigare samhälls- och utbildningsforskningen hög status. Dessutom kan det vara så att en positivistisk, kvantitativ ansats passar bättre för den typ av forskning som några av dem fortfarande ägnar sig åt, exempelvis nationella mätningar av elev- och lärarprestationer.

Opinionen mot positivistisk forskning inom humanvetenskaperna från 70-talet kan å andra sidan ha drabbat många forskare

med självföreläsningsfrågor: "Varför gick jag på det där?" Ett tecken på det kan vara att ända in på 1990-talet inleddes flera forskningsrapporter, där man använt kvalitativa metoder, med hårda angrepp mot de kvantitativa ansatserna i tidigare forskning. Författarna ansåg uppenbarligen att det var nödvändigt att på så sätt försvara sina metodval. Många uttalade sig närmast aggressivt nedvärderande mot dem som använde sig av kvantitativa metoder. Ett tidigt exempel med udden tydligt och klart riktad mot Kerlinger kommer från Sirotnik (1987):

Det mest problematiska med de kunskaper som genererades och spreds ut i den positivistiska och post-positivistiska traditionen är inte dess reduktionistiska och dekontextualiserade karaktär, utan pretenationerna att vara objektiv vetenskap, fri från värderingar. I en populär lärobok om forskningsmetodologi finner vi att "vetenskapliga problem är inte moraliska eller etiska frågor". Dessutom: värdeuttalanden som "skulle" eller "borde" är "metafysiska påståenden som inte kan testas, vetenskapen bryr sig inte om sådant.

Som vetenskapsman bryr jag mig om dem, metafysiskt och metodologiskt. Jag finner ingen tröst av att befrias från mitt ansvar som en värderande människa, i ett samhälle av människor. Jag leder och driver undersökningar med hopp att förbättra människornas villkor (undervisningens praktik till exempel) (s. 12-13).

Det var bland annat Sirotniks tydliga markeringar som underlättade Numans val av en kvalitativ ansats inspirerad av hermeneutik, Grounded Theory och fenomenografi när han på uppdrag av Centrum för forskning i lärande och professor Henning Johansson år 1993 planerade en utvärdering av ett par decentraliserade lärarutbildningar vid dåvarande Högskolan i Luleå. Den första impulsen var att söka få svar på frågor och hypoteser som skulle kunna testas statistiskt på samma sätt som han gjorde på 1960-talet då hans "trebetygsuppsats" (numera motsvarande C-uppsats) i pedagogik var späckad med χ^2 -test (chikvadrat eller chi-2). För att göra en lång historia kort så fördes Numan snabbt in på kvalitativa metoder och analyser. Det skedde genom en uppdatering av de gamla forsknings-teoretiska kunskaperna, bland annat studier av nyare internationella handböcker i pedagogisk forskning, där författare som Sirotnik medverkade. Dessa passade bra för utvärderingarnas öppna frågor i enkäter och intervjuer samt för de relativt små populationerna som ingick i studierna.

Exemplen ovan visar hur ett nytt sätt att tänka, gradvis, kanske efter hård kamp, men ibland ganska snabbt, kommer att byta ut och ersätta tidigare etablerade idéer. Detta gäller inte minst inom samhällsvetenskapen, humanvetenskapen och skolforskningen. Vi menar att de senaste decenniernas återuppväckande och utveckling av hermeneutiska ansatser, fenomenologi, biografiska studier samt analys och återgivande av berättelser, historier och intervjuer, liksom tillskapandet av exempelvis Grounded Theory, fenomenografi, aktionsforskning och samarbetsforskning, har öppnat vägar för samhälls- och utbildningsforskning som under lång tid varit stängda. Sedan är det en annan fråga hur länge dessa vägar, ansatser och metoder leder till trovärdiga svar på de forskningsuppgifter som blir viktiga i ett framtida samhälle och i en annat skol- och utbildningssystem. Redan i början på 2000-talet ser vi tecken på hur den "centralistiska decentraliseringen"³ kräver en sorts kontroll av lärare och skolor som kan komma att öka resurserna för tester och stora kvantitativa mätningar. Risker är uppenbara att det blir svårt att erhålla forskningsmedel för småskaliga humanvetenskapliga studier.

Författarna till denna bok har anknutit till *livshistorieforskning* med rötter i en sociologisk tradition från 1920-talet. Goodson är också en av dem som länge varit med i livshistorieforskningens front och som har utvecklat ansatsen sedan början av 1980-talet. För Numans del är däremot ansatsen en tämligen ny erfarenhet som han egentligen upptäckte av en slump år 1999. Potentiellt ger denna genre forskare, exempelvis i pedagogik och lärande, nya kvalitativa möjligheter, teoretiskt och metodologiskt, när det gäller att beskriva, framställa och förklara levda erfarenheter från skola och undervisning.

Efter att ha beskrivit begreppet *paradigm* kommer vi huvudsakligen att använda oss av det begreppet, men som rubriken "Paradigm, diskurs, perspektiv, tradition" vill peka på, så finns det andra ord som kan användas i samma betydelse. Man kan tycka att Kuhns diskussion om de rådande reglerna inom en forskningskultur är allt-

3 Parafras på det gamla begreppet *demokratisk centralism* – socialdemokraternas inriktning mot kommunisterna. Begreppet betydde i praktiken all makt åt nomenklaturen.

för fokuserad på naturvetenskaperna, främst fysiken, och därför föredra en annan term än paradigm.

Inom humaniora och historieforskning används ofta *diskurs* som en synonym till paradigm. Vi uppfattar emellertid att ordet diskurs har tilldelats många andra betydelser när det använts i olika forskningstraditioner och inom olika discipliner, och därför använder vi det inte som synonym till paradigm. Däremot använder vi det ibland i betydelsen "de mest intressanta och aktuella frågeställningarna eller problemområdena inom en disciplin eller ett visst kunskaps- eller forskningsområde, som debatteras och undersöks under den aktuella tiden vi talar om". I jämförelse med denna långa mening anser vi att *diskurs* är mindre skrymmande, och ordet kan därför vara lämpligt att använda som ett fackuttryck med ovan nämnda innehåll. Ibland använder vi termen *tradition* i stället för paradigm, främst när sammanhanget säger oss att *paradigm* låter för främmande, högtidligt eller krystat.

Ontologisk bakgrund

Eftersom forskare från flera olika discipliner och med olika vetenskapsteoretiska och kunskapsteoretiska preferenser samtidigt har intresserat sig för användning av berättelser, narrativa metoder eller en livshistorieansats, vill vi ägna lite uppmärksamhet åt frågor som handlar om hur vi uppfattar världen och verkligheten, samt kunskap och lärande om dessa frågor.

Vetenskapsteoretisk inspiration

Först vill vi markera ett par filosofiska, ontologiska utgångspunkter och teorier eller ansatser som inspirerat oss och som påverkat våra val av metoder och angreppssätt i livshistorieforskningen. En sådan grund för dessa studier finns i den livsvärldsfenomenologi, som i Sverige utvecklats och beskrivits i ett flertal texter av Jan Bengtsson och Tomas Kroksmark (se exempelvis Bengtsson, 1999 och Kroksmark, 1987). Eva Alerby (1998) har i sin doktorsavhandling på ett fint sätt sammanfattat utvecklingen och därefter skriver hon:

Fenomenologin kan därmed sägas vara en erfarenhetsfilosofi som fokuserar sakerna som de visar sig. ... De fenomen vi erfar visar sig således för vårt medvetande ... Människan tänker, känner, erfar, fantiserar, hoppas, tror, handlar, drömmer, fruktar, och är därmed existentiellt varande" (s. 35).

På frågan: Vad är fenomenologi? svarar Bengtsson: "fenomenologin är inte och har aldrig varit ett monolitiskt block. Det finns ... variationer i fenomenologin och det är detta som har givit upphov till den fenomenologiska rörelsen" (s. 10). Men för att det skall bli tal om en rörelse måste det finnas vissa gemensamma konstanter och först nämner han "det fenomenologiska uppropet att vi skall gå tillbaka till sakerna själva" (s. 10). Bengtsson diskuterar sedan vad som menas med "sakerna själva". Han tar först avstånd från tanken att detta skulle ha att göra med någon objektivistisk eller positivistisk betydelse, som att studera en "verklighet som bestående av objektiva fakta i sig" (s. 11). Fenomenologin eftersträvar en slags realism, men den är av annat slag, den innebär en samtida anknytning till eller "vändning mot" ett subjekt, och Bengtsson formulerar sedan följande centrala mening: "De saker vi skall gå tillbaka till är alltid saker för någon, aldrig saker i sig själva" (s. 11).

Den här angivna dubbelheten hos sakerna kommer även till uttryck i det för fenomenologin centrala fenomenbegreppet, det begrepp som har givit namn åt fenomenologin. Ordet härstammar från grekiskan, där det betyder "det som visar sig", och det är i denna betydelse som fenomenologin använder ordet. För fenomenologins vidkommande är det av särskilt intresse att det inte kan finnas något som visar sig utan att det finns någon som det visar sig för. ... fenomenbegreppet innesluter därför ett ömsesidigt beroende mellan objekt och subjekt (s. 11).

Fenomenologin är en viktig inspirationskälla. En annan ansats som metodologiskt betytt väldigt mycket är Grounded Theory. Vi har fått både kunskap och god inspiration inte minst från de grundläggande böckerna *The Discovery of Grounded Theory* av Glasser & Strauss (1967) och *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* av Strauss & Corbin (1998). I *The Discovery of Grounded Theory*, som utkom under en tid med klar positivistisk och kvantitativ hegemoni, ville Glasser & Strauss utveckla ett nytt perspektiv på de rådande reglerna eller principerna

(som de kallade *canons* och som har likheter med paradigmbegreppet) i forskningen:

Vi behöver utveckla principer som är bättre anpassade för upptäckten av teorier. Sådana riktlinjer, tillsammans med regler för procedurer, kan hjälpa till att frigöra energier för en teoribildning som nu är fastfrusen av de orättmätiga kraven på verifikation (ibid, s. xiii).

Glasser & Strauss betonade vikten av att forskaren som arbetar med kvalitativa data studerar problemet grundligt, är seriös och ödmjuk, men tror på sin kompetens. De menade också att forskarens uppgift att förklara trovärdigheten i sina resultat eller teorier i mycket liknar motsvarande uppgift för en romanförfattare.

En vanlig svensk beteckning för Grounded Theory är *grundad teori*. Det begreppet motiverar och använder exempelvis Ulla Karin Nordängers i sin doktorsavhandling, *Lärares raster. Innehåll och mellanrum* (Nordängers, 2002), som har stora likheter med en tematisk och yrkesinriktad livshistoriestudie⁴. Grundad teori kan ge forskaren ökade möjligheter att skapa eller finna ny teori inom det område som studeras. Det sker främst "genom att teorin genereras ur empirin och ständigt återkopplas till densamma. I undersökningen framskrider datainsamling och analys interaktivt och icke-linjärt, på ett sätt systematiskt och regelmässigt, men också otraditionellt och infallsrikt" (s. 23). Hon citerar Glassers relativt nyutkomna bok *Doing Grounded Theory*: "It happens sequentially, subsequently, simultaneously, serendipitously, and scheduled"⁵ (Glasser, 1998, s. 1).

Utveckling mot livshistorieforskning

Vi har i ovanstående redogörelse sett hur humanvetenskapen – och då inte minst den pedagogiska forskningen – under ett par decennier dominerats av hermeneutiska, beskrivande, tolkande ansatser och kvalitativa metoder av många olika slag. Efter den positivistiska eran under 50- och 60-talen med stort upplagda studier och kvantitativa, sofistikerade statistiska metoder upplevde forskarna inom

⁴ De olika formerna för livshistoriestudier beskrivs i kapitel 5.

⁵ Ungefär: Det sker i ordningsföljd, efteråt, samtidigt, som av en lycklig slump och planerat.

flera discipliner att det fanns ett stort behov av mer djupgående forskning som söker upp de komplexa och varierande aspekterna i lärande och skolundervisning, och som Pat Sikes skriver i förordet till *Life History Research in Educational Settings* (Goodson & Sikes, 2001):

Det finns behov av en noggrann forskning som inte ignorerar svårigheterna utan snarare söker upp mångsidigheten i de olika varierande aspekterna på skola, utbildning och undervisning, av studier som utforskar och redogör både för olika objektiva erfarenheter och subjektiva perspektiv och som visar att kvalitativ information är ytterst viktig, både i och för sig själv och för att ge fylldare och skarpare belysning vid bruk av kvantitativa indikatorer (ibid, s. xi).

Sikes tar dessutom upp en iakttagelse från den brittiska skolforskningen, som vi nu ett par år in på 2000-talet också ser i Sverige, nämligen att en positivistisk modell, med experiment, tester och kvantitativa metoder i ökad utsträckning är på väg in igen.

Det finns en skärpt och progressiv aspekt på detta förhållande, som i några år har förts fram av många skolforskare, och det är att man inte skall låsa sig till en viss ansats eller vissa metoder, utan låta syfte, problemställning och i vissa fall yttre forskningsresurser avgöra valet av angreppssätt och metod. De forskarna har exempelvis betonat möjligheterna att i en och samma studie använda sig av både kvalitativa och kvantitativa metoder.

En mindre konstruktiv och vetenskaplig orsak till ovanstående fenomen skulle vara att dagens kvalitativa forskning är alltför krävande. De kvalitativa metoderna, som i början av bekvämlighets-skäl kan ha lockat vissa nya forskare har visat sig ställa alltför rigorösa och ökande krav på tydlighet, noggrannhet, etiska hänsyn och teoretisk förankring.

I introduktionen till *Handbook of Qualitative Research* ger Denzin och Lincoln (1994) följande definition, eller beskrivning, av kvalitativ forskning:

Kvalitativ forskning har många metoder i fokus, inbegripet en tolkande, naturalistisk⁶ ansats till frågeställningarna. Detta innebär att kvalitativa forskare studerar frågorna i deras naturliga sammanhang och försöker tolka fenomenen och göra dem begripliga på de sätt eller i de betydelser som människorna ger dem. Kvalitativ forskning inbegriper det avsiktliga, medvetna bruket och insamlandet av empiriskt material ... som beskriver rutiner och problematiska händelser och

innebörder i enskilda människors liv. Således utvecklar kvalitativa forskare ett vitt fält av närbesläktade metoder och hoppas alltid att på bästa sätt reda ut och få svar på den aktuella frågeställningen (ibid. s. 2).

Det är en beskrivning som Goodson och Numan gärna ställer upp på och som givetvis gäller för livshistorieforskning. Utgångspunkten är en mänsklig eller social problemställning av sådan innebörd och med sådana egenskaper eller kvaliteter att forskaren inser att den måste studeras på plats, närgånget och ingående som antyds i citatet. Man väljer metoder som riktas mot dessa fenomen och deras egenskaper. Kanske börjar man med att fråga de människor som är berörda, man genomför intervjuer. Man kan också starta med observationer eller med att läsa självbiografier eller andra dokument. Detta är exempel på kvalitativa metoder som också kännetecknar livshistorieforskningen.

Vad menas med att konstruera en livshistoria?

Orden och begreppen *konstruera* och *konstruktion* har väckt frågor och diskussion bland deltagarna i kurser om forskning med ett livshistorieperspektiv. Det beror kanske främst på att orden uppfattas vara så starkt kopplade till *konstruktivismen* enligt den positivistiska, kognitivistiska traditionen. Vi säger till exempel att när en berättelse, *story*, föreligger, exempelvis efter en livshistorieintervju, vidtar bearbetning som innebär att forskaren och berättaren i ett så jämlikt samarbete som möjligt arbetar fram, bygger upp eller *konstruerar* någon form av en kontextuellt anknuten livshistoria.

- 6 Den vetenskapliga vokabulären är ibland tvetydig. Många forskare använder *naturalistisk* för att beskriva en naturvetenskaplig, biologisk ansats. I Egidius (1995, femte upplagan) *Terminlexikon i psykologi, pedagogik och psykoterapi* förekommer begreppet *naturalistic fallacy* i betydelsen "att använda naturvetenskaplig metod vid tolkning av mänskliga och sociala fenomen. I Lincoln och Guba (1985) används *naturalistic* i kvalitativ betydelse.

Olika bruk av "konstruktion"

Eftersom det föreligger risker för sammanblandningar beträffande olika betydelser av orden konstruera, konstruktion och konstruktivism, ger vi en liten teoretisk och historisk tillbakablick i litteraturen:

Arne Maltén (1997) nämner att Immanuel Kant (1724–1804) kan ses som en efterföljare till såväl Platon som Aristoteles och att han sökte förena deras rationalism respektive empirism. Kant hävdade emellertid att kunskap främst baseras på sinnesintryck från vår yttre omgivning och att "Den uppfattning människan har av omvärlden är en *konstruktion* av hennes eget medvetande. Kants filosofiska syn benämndes därför *konstruktivism*" (ibid, s. 16).

Carlgren & Marton (2000) menar att Piagets "förmodligen mest inflytelserika idé innebär att kunskap kommer till genom människans egna handlingar – fysiska och/eller mentala. Människorna konstruerar (i stället för att motta) sin kunskap. Denna syn på hur kunskap uppstår kom att kallas för konstruktivism" (s. 126–127). I en fotnot påpekar författarna att denna syn haft stort inflytande i den svenska skolan under de senaste decennierna och att utgångspunkten är att "Ingen kan lära någon annat något. Eleverna måste lära själva".

Problematiken kommenteras av Finn Calander (1998):

Det traditionella vetenskapliga perspektivens realistiska ontologier och därmed förbundna epistemologier har under lång tid utsatts för stark kritik. ... Ur denna kritik har olika konstruktivistiska/konstruktionistiska epistemologier vuxit fram. ... Avhandlingsarbetet utgår från det perspektiv som utvecklats av Lincoln och Guba (Lincoln & Guba, 1985; Lincoln, 1990; Erlandson et al, 1993). De kallar perspektivet för *konstruktivistiskt*, men för att undvika förväxling med konstruktivism i Piagets mening, använder jag mig i stället av termen *konstruktionism*, för att betona att de konstruktioner som görs är sociala (s. 10–11).

I artikeln *Giltig forskning? En diskussion av narrativ analys*, ger Jan-Olof Hellsten (1998) en utförlig, historisk, kunskapsteoretisk genomgång innan han presenterar olika betydelser och former av begreppet konstruktion och konstruktivism. Han utgår från Humes kritik av den korrespondensteori som med anknytning till Platon säger att kunskap är en avspegling av objektivt existerande ytter-

värld (denna uppfattning kallas ibland essentialism). Kunskap får man i stället genom "att studera världen så som den ter sig för vår erfarenhet. ... Konstruktivismen är en annan formulering av denna kunskapssyn" (s. 49). Hellsten konstaterar att *en* konstruktivistisk tradition, som han kallar psykologisk konstruktivism, företräds av bl a Piaget, och den är kognitiv, positivistisk och kvantitativ, medan andra forskare, som likt Hellsten *inte* förutsätter en objektiv verklighet som är korrelerad till kunskapen, snarare uppfattar sig som *sociala konstruktivister*. Tillsammans med uppgiftslämnare, berättare, skapar de en verklighet som inte är något annat än den historia de skapar (eller konstruerar). Detta har givetvis betydelse för diskussionen om trovärdigheten eller sanningslikheten beträffande studiens resultat:

Begreppet validitet, har spelat stor roll i en essentialistisk forsknings-tradition som uttryck för hur väl man "verkligt" studerar det man vill studera. I en konstruktivistisk tradition blir det meningslöst bl. a. därför att det studerade fenomenet inte bara undersöks utan även konstrueras som ett led i eller som en följd av undersökningen. Det studerade fenomenet och det konstruerade fenomenet är följaktligen identiska" (s. 53).

Vi uppfattar vissa likheter med Hellstens "sociala konstruktivister" och Roger Säljö's sociokulturella perspektiv på kunskap och lärande. Vi lyfter fram följande tankar av Säljö som vi också uppfattar som viktiga för livshistorieforskningen:

I ett piagetanskt perspektiv är barnet i grunden egocentriskt och utvecklingen sker genom att barnet själv utvecklar en förståelse av sin omgivning ... Omgivningen är huvudsakligen passiv och utgör endast objekt för barnets aktivitet. ...

I ett sociokulturellt perspektiv, med dess utgångspunkt i samspelet mellan kollektiva resurser för tänkande och handling å ena sidan och individers lärande å den andra, blir den grundläggande bilden av människans utveckling annorlunda. Vår utveckling antas inte på samma direkta sätt vara bestämd av vår egen aktivitet i förhållande till omvärlden. Det finns i stället en betoning av att denna omvärld tolkas för oss i gemensamma och kollektiva mänskliga verksamheter. Människan föds in i och utvecklas inom ramen för samspel med andra människor. Alltifrån begynnelsen gör vi erfarenheter tillsammans med andra (Säljö, 2000, s. 66).

De sista fem raderna betonar just den viktiga kopplingen av omvärlden och de yttre sammanhangen om man vill skildra mänskligt tänkande och handlande. Det är den kopplingen som i livshistorieforskningen utgör den stora skillnaden mellan lösryckta personliga berättelser och en livshistorietext.

I livshistorieforskningens analytiska fas arbetar forskaren i mycket nära samverkan med informanterna. Tillsammans kopplar de samman de stora viktiga frågorna som "tolkas för oss i gemensamma och kollektiva verksamheter" genom berättelser eller biografier, med andra data, andra berättelser, dokument och sådana politiska, historiska och kulturella sammanhang som gällde då händelserna faktiskt ägde rum. När vi sätter ord på och skriver ner analysen brukar vi säga att vi konstruerar livshistorien. Vi kunde lika gärna säga att vi strukturerar, skapar, analyserar eller arbetar fram livshistorien.

Livshistorieforskningens rötter och paradigmskiften genom åren

De tidigaste exemplen vi funnit på forskning med en livshistorieansats bygger på självbiografier från amerikanska indianhövdingar och var insamlade av antropologer i början av 1900-talet (se exempelvis Barrett, 1906 och Radin, 1920). Sedan dess användes ansatsen framför allt av sociologer och inom humaniora. Det exempel som vi mest intresserat oss för är Thomas & Znanieckis omfattande studie *The Polish Peasant in Europe and America* (1927) som främst beskriver de polska böndernas erfarenheter efter utvandringen till USA. För dessa forskare blev livshistorier den helt överlägsna forskningsansatsen.

Genom analys av en individs erfarenheter och attityder kan vi alltid nå data och grundläggande fakta som är exklusivt begränsade till denna individs personlighet, men som också kan behandlas som exempel på mer generella klasser av data och fakta. Denna information kan därigenom användas för att finna lagar och utveckla teorier om social anpassning (*social becoming*). ... Och till och med när vi söker efter abstrakta lagar utgör levnadsbeskrivningar, så fullständigt genomförda som möjligt, det *perfekta* slaget av sociologiskt material (ibid, s. 1831).

Thomas & Znaniecki etablerade livshistorieforskning som en accepterad, samvetsgrann och tillförlitlig ansats, även om dess grundande kan härledas åtminstone till Wilhelm Diltheys historicism eller metodologiska utveckling av hermeneutiken, vilket exempelvis påpekats av Miller (2000).

Livshistorieforskningens ställning förstärktes sedan av den mycket berömda och omskrivna sociologiska forskningstraditionen i Chicago under 1930-talet. Men efter denna tid minskade intresset för livshistorieforskning bland sociologer. Ett paradigmskifte inträffade under 1930–40-talet inom samhälls- och beteendevetenskaperna med starkt ökade krav på mätbarhet och sofistikerad statistisk bearbetning av kvantitativa data. Genom positivismens allt starkare dominans kom livshistorieforskningen och andra kvalitativa ansatser i vanrykte; de ansågs inte längre "vetenskapliga". Detta synsätt gällde, som tidigare nämnts, under några årtionden även inom utbildningsforskningen. Skolforskare som ville vara säkra på att nå respekt och erkännande i det svenska och det internationella forskarsamhället höll sig därför långt in på 1980-talet till en positivistisk och kvantitativ ansats.

Ett nytt paradigmskifte inom humanvetenskapen kunde dock anas omkring 1970. Dels genom en "mindre återuppståndelse" för levnadsberättelser, biografier och liknande ansatser (Plummer, 1990) som inleddes av sociologer som studerade olika former av avvikande beteende: Bogdans (1974) studie av en transsexuell, Klockars (1975) av en professionell hälare och Chambliss (1972) av en yrkestjuv. Det skedde också genom Beckers kritik av mekaniskt genomförda hypotestestningar i den sociologiska forskningen och hans argument för en mer professionell metod som motsvarade mål och syften inom forskningsfältet (Becker, 1970). Paradigmskiftet var kopplat till övergången från modernism till postmodernism:

Livshistoriestudier har nära följt svängningen mot postmodernism och från strukturalism. Detta är särskilt tydligt i sociologisk forskning, genusforskning, kulturella studier, lingvistik och till och med inom psykologin (Goodson & Sikes, 2001, s. 14).

Goodson kunde också ha nämnt *utbildningsforskning*. Ett svenskt pionjärbete som både handlade om skola och som utvecklades i den anda Goodson talade om ovan var de biografiska studierna av kvinnliga lärare från Rostadsseminariet (Elgqvist-Saltzman, 1985).

Det var dock först Daniel Berteaux' (1981) samling *Biography and Society* som markerade ett betydelsefullt steg i återupprättandet av livshistoriegenren. Den boken följdes upp av Ken Plummers (1983) betydelsefulla *Documents of Life* (omarbetad nyutgåva år 2000). Tierneys (1998) specialnummer av *Qualitative Inquiry* är också intressant här.

Beträffande livshistorieansatsens bruk i samhälls- och utbildningsforskningen kan tilläggas att livshistorieforskningen i många europeiska länder och i Amerika uppfattats som särskilt användbar och relevant i skol- och utbildningssammanhang. En viktig orsak framgår i Bulloughs (1998) påpekande: "... det offentliga och det privata kan inte separeras i undervisningen ... Personligheten lyser igenom vid undervisningen" (a.a., s. 20–21). Livshistorier söker heller inte sådan separation, i stället kräver denna forskning helhetlighet.

Goodson har tidigare publicerat flera utförliga beskrivningar av livshistorieforskningens bakgrund och utveckling. De som vill läsa mer om detta, speciellt med fokus på skolforskning, lärande och pedagogik, hänvisas (beroende på vilket språk du föredrar) till *Att stärka lärarnas röster* (Goodson, 1996), *Livshistorier – kilde til forståelse av utdanning* (Goodson, 2000) eller *Life History Research in Educational Settings* (Goodson & Sikes, 2001).

Livshistorieforskning i Sverige

Hur man kan lära sig att genomföra en studie som utgår från muntliga eller skriftliga berättelser genom att använda en livshistorieansats beskrivs utförligt i kapitel 5. Här presenteras en del av det lärande och den forskning som har bedrivits i Sverige, och under nästa underrubrik i Norden (främst Finland), inom denna genre.

Livshistorieforskning är en relativt ny och ännu inte så spridd ansats i Sverige. Den blandas ofta ihop med andra ansatser som bygger på muntliga eller skriftliga berättelser, historier, narrativer, och som kan sammanfattas med begreppet *narrativ tradition* (se Heyman & Pérez Prieto, 1998). Vi ser på livshistorieansatsen som en mångsidig uppsättning metoder, en metodologi, där berättelser om en människas erfarenheter, upplevelser, tankar, känslor etc., utgör en första grund, ibland uttrycks det som att berättelserna är ett verktyg

för att få ökad kunskap om delar av verkligheten och därigenom också kunna skapa eller förändra vetenskapliga teorier om den-
samma. Därför är många livshistorieforskare inspirerade av Ground-
ed Theory. Livshistorieforskningen är till sin natur också ofta kri-
tisk, eftersom den i stor utsträckning används för att ge kunskap om
vad som sker med människor i offentliga tjänster, typ *public service*,
när villkoren förändras. Sådana yrken eller professioner har under
de senaste decennierna påverkats av ett samhällspolitiskt och eko-
nomiskt systemskifte både i Sverige och i Storbritannien. Ett offent-
ligt yrke, till exempel läraryrket, menar Gannerud (med referenser
till Goodson, 1996; Huberman, 1993 och Arfwedson, 1994) påver-
kas just på det sättet:

[Det] är politiskt och socialt konstruerat, vilket innebär att det har en
politisk och samhällelig bas, och därmed är det viktigt att se individen
i relation till sin tids historia. ... Lärare är inskrivna i vad som kan
beskrivas som "ett pedagogiskt mode", ett ideologiskt perspektiv, som
har betydelse för deras socialisation till yrket såväl under lärarutbild-
ningen som under deras tjänstgöring som lärare. Ett individualistiskt
perspektiv, med förankring i psykologi och individuell liberalism, har
haft stort inflytande under de senaste decennierna. Det innebär att
man som lärare tränas att söka individuella förklaringar till olika
typer av problem hos enskilda elever eller kolleger, snarare än i de
kontextuella sammanhang de arbetar inom (Gannerud, 1999, s. 24).

Ganneruds uppfattning kontrasterar mot den officiella retoriken.
Denna ger en bild av en emancipatorisk och frigörande skola med
demokratin som en fungerande värdegrund och överideologi. Den
officiella praktiska politiken talar dock många gånger ett annat
språk, om nedskärningar, förfallna skolbyggnader, minskat antal
vuxna i förhållande till antalet elever i klasserna, bedrövliga läro-
medel och krav på tystnad, lydnad och detaljerad redovisningsskyl-
dighet. Den senare tar allt mer tid från undervisning, omvårdnad
och annat problemlösande lärararbete. Emellertid borde inte det
samhällspolitiska perspektivet under de sista två decennierna av
1900-talet, mot ökad privatisering och central kontroll, innebära
generella problem inom lärarkåren, eftersom den är starkt splittrad
värderingsmässigt. Men parallellt med denna utveckling och sam-
manhängande socialisation verkar fortfarande motkrafter inom
skolan. Denna diskussion hänger samman med det som sagts i
kapitlen 1 och 2 om professionernas innehåll förr i tiden, då *public*

service och den gemensamma sektorn var något samhället ville satsa på och där professionernas utgångspunkt var skickligheten att möta människornas skiftande behov inom respektive tjänsteområde.

I sin fascinerande biografi *Alva Myrdal – en virvel i den moderna strömmen*, skriver Jan-Olof Nilsson (1994):

Biografin har t.o.m. mycket gamla sociologiska anor. Fast anno dazumal handlade det inte om att skriva biografier utan om att använda självbiografier, enskilda människors öden och äventyr, för sociologiskt betraktande. Och dessa äldre anors ursprung kan avgränsas i tid och rum: Chicago, 1920–30-talet och ett antal där och då verksamma sociologer. Jag syftar på den så kallade *Life history*-traditionen med sociologer som F. Znaniecki och W. I. Thomas som pionjärer (s. 10).

Nilsson betecknar Thomas' & Znanieckis (1927) *The Polish Peasant in Europe and America* som en klassiker inom socialpsykologin och han menade att det var "naturligt" att de använde sig av livshistoriska studier. Så refererar han till den symboliska interaktionismens "grand old man" Charles Cooley. Han har jämfört livshistoriemetoden med ornitologen som under flera timmar gömmer sig bakom ett buskage för att intensivt studera parningsbeteendet hos en fågelart ... när [denna fallstudie] genomförs som naturalistisk beskrivning [life-like description] över tid, kan den mer specifikt kallas för livsstudie-metoden" (Nilsson, 1994, s. 12). I biografen, som också är en doktorsavhandling vid universitetet i Lund, använder Nilsson en metod som är inspirerad av livshistorieansatsen, och han nämner dessutom i inledningskapitlet en del om europeisk livshistorieforskning inom sociologin, exempelvis Martin Kohli "sociolog och primus motor för den livshistoriska forskningen i Tyskland" (s. 13) samt antologin *Biography and Society*⁷, "ett standardverk för dem vars forskning penetrerar livshistoriska berättelser" (s. 13).

Livshistorieforskning i Norden

I Finland har (se kapitel 4) några universitet inlett ett samarbete nationellt och internationellt kring narrativa studier, narrativ-bio-

7 Nilsson refererar till Kohli, M. (1981). *Biography: Account, Text, Method*. Ur D. Berteaux, (red) *Biography and Society. The Life History Approach in the Social Sciences*. Beverly Hills.

grafisk ansats, och de är inspirerade av livshistorieforskning. En av centralgestalterna är professor Leena Syrjälä vid Pedagogiska institutionen vid universitetet i Uleåborg. Där har en grupp forskarstuderande under några år arbetat med ansatsen och Syrjälä var finländsk ledare i det internationella forskningsprojektet "Teacherhood, Identity and Narratives at the Crisis of Modernity". Universitetet i Uleåborg var värd för en forskningskonferens i slutet av maj år 2000 där Goodson ledde seminarier och föreläste över rubriken "Scrutinizing Stories". Numan var inbjuden som gäst och mötte då också en svensk och en norsk deltagare som ett år senare skulle delta i vår kurs i Luleå, vilken behandlas senare i kapitel 5.

I Norge har vi kontakt med Associate Professor Berit Groven, Røstad, Nord Trøndelag, som sedan några år intresserat sig för livshistoriestudier. Hennes forskning handlar om hur det är att vara speciallärare i den norska grundskolan. I Norge bedrivs kanske främst livshistorieforskning av professor Sigrun Gudmundsdottir från Island, som varit verksam i Sverige, bland annat i Uppsala. Hon ingår i den ovan nämnda internationella forskargruppen tillsammans med Leena Syrjälä, Ivor Goodson, Freema Elbaz-Luwisch, Israel och Geert Kelchtermans, Belgien. Vi hoppas att de nationella och internationella nätverk som finns för forskare, lärare och andra med intresse för att lära mer om narrativa ansatser, livsstudier och livshistorieforskning samt för att utveckla och förfinas teorierna och metoderna skall finna varandra och öka samarbetet.

I Danmark har Goodson ett par kontakter. Av dessa har Leif Moos skrivit och berättat om ett par forskningsprojekt med livshistorieansats, bland annat nämner han

... et Life History projekt, som omfatter England, Irland, Norge og Danmark og som handler om at finde ud af hvordan skoleledere producerer deres professionelle identitet. Det teoretiske bagland her er overvejende anglo saxisk (bl.a. Ivor)⁸ ... Jeg er selvfølgelig interesseret i at læse jeres bog, naar den er færdig. – Leif

8 Forskningen har rapporterats i Biott, C., Moos, L. & Moeller, J. (2001) Studying Headteachers' Professional Lives: getting the life history. In: *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 45, No. 4, 2001.

Reflektioner och uppgifter

1. En vetenskapsfilosofisk fråga som vi tror aldrig blir slutgiltigt besvarad gäller vad som skall betraktas som vetenskap och vad som inte bör räknas dit. Begreppet har som så mycket annat koppling till kultur och språkbruk. Om vi i Sverige som vetenskap endast räknar naturvetenskaperna och andra områden som kan studeras med kvantitativa metoder, där man kan mäta och analysera statistiskt, vad skall vi då kalla exempelvis studier av lärande och av mänskligt språkbruk? I den engelskspråkiga världen talar man dels om *science* och dels om *scholarship*, *humanities* och *arts*. Reflektera över och diskutera din egen uppfattning av vetenskapsbegreppet.
2. I kapitlet berättas om Numans lärande av de nya möjligheter som en kvalitativ metod innebar för utvärdering med ett studentperspektiv av en lärarutbildning. Det ledde dock inte till ett principiellt förkastande av de kvantitativa metoder som han tidigare använt. Försök tänka ut ett forskningsprojekt och formulera någon forskningsfråga som innebär en kvantitativ metod och någon som bör studeras med en kvalitativ metod.
3. På sidan 91 citeras Gannerud med avseende på de offentliga yrkenas, i synnerhet läraryrkets, ställning, status och professionalism. Reflektera över och diskutera hur en yrkesgrupps professionalism, yrkesskicklighet, självständighet och etiska grundsyn kan komma i konflikt med samhället som arbetsgivare och skattebetalare som brukare. En dimension i sammanhanget kan vara reell respektive uttalad innebörd i samhällets/skolans demokratiska värdegrund.

Lästips

- Bengtsson, J. (1999) En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. Ur Jan Bengtsson (red) *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Chalmers, A. F. (1995) *Vad är vetenskap egentligen?* Nora: Bokförlaget Nya Doxa.
- Glasser, B. G. & Strauss, A. L. (1967) *Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Jernström, E & Johansson, H. (1997) *Kulturen som språngbräda*. Lärande i ett flerkulturellt samhälle. Lund: Studentlitteratur.
- Krokmark, T. (1987) *Fenomenografisk didaktik*. Avhandling för doktorsexamen. Göteborg Studies in educational sciences 63. Göteborgs universitet. Om livsvärlden, s. 240–258.
- Tiller, T., Sparkes, A., Kårhus, S. & Dowling Næss, F. (Eds) (1995) *The Qualitative Challenge. Reflections on Educational research*. Landås (N): Caspar Forlag A/S.