Fenomenografisk didaktik[1]

— en didaktisk möjlighet

*Tomas Kroksmark**
Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping

Didaktik

Vi kan följa didaktikbegreppets uppkomst under 1600-talet och fram till vår egen tid i till exempel Kroksmark (1987). Genom en sådan historiebeskrivning kan vi definiera skilda teoretiska fundament och innebörder kring nyttjandet av begreppet. Dessa definitioner har jag sedan lagt som grund i ett försök att avgränsa det didaktiska territoriet. I denna text skall jag framlägga fenomenografin som teoretiskt fundament för viss form av didaktisk forskning där det klassiskt kontinentala didaktikbegreppet bildar utgångspunkten. Vi skall således söka oss fram till en fenomenografisk didaktik. Inledningsvis sk jag dock göra en kortare introduktion till didaktiken.

Didaktik (fr. grek. *didaskalia;* lära, undervisning, *didásko;* lära, undervisa, *didaskein* med den dubbla betydelsen undervisa/lära sig; *didáskalos;* lärare). Termen didaktik är en latinisering från grekiskan och används i modernt nordiskt och europeiskt språkbruk för att beteckna ett specifikt forsknings- och undervisningsområde: *läran om undervisning; undervisningslära; undervisningens och inlärningens teori och praktik.* Didaktisk forskning bedrivs genom historiska, systematiska och empiriska studier. Termen didaktik är relativt ovanlig förekommande i den anglosaxiska språkgemenskapen, där den närmast motsvaras av termen »Pedagogy», under det att svenskans och tyskans »pedagogik»/»pädagogik» har sin motsvarighet i »Education». Under senare år märks nya svenska synonymer till didaktik som »lärande», »pedagogiskt arbete» och »utbildningsvetenskap».

Didaktiken som forsknings- och undervisningsområde utgör vid lärosäten i Sverige en egen disciplin eller definieras som en del av pedagogiken. En betydande del av området är knutet till forskning relaterad till lärarutbildningarna men också till andra yrkesutbildningar vid universitet och högskolor som har någon form av undervisning och lärande som innehåll.

Didaktikens historia

Ordet didaktik användes redan av Homeros och senare av Platon för att beskriva den undervisningsmetod som Sokrates kallade *majevtik.* I den judiska idétraditionen används termen sparsamt i Gamla Testamentet för att i en explosionsartad omfatt-

[1] Texten är ett särtryvk från Kroksmark, Tomas (1987). *Fenomenorgrafisk didaktik.* ACTA Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Research, 63. (Doktorsavhandling).

Didaktisk Tidskrift, Jönköping University Press 2007, ISSN 1101-7686
*Författarkorrespondens: tomas.kroksmark@hlk.hj.se

ning anlitas då evangelisterna beskriver Jesu undervisande gärning (se Kroksmark, 1996).

I mera systematisk mening infördes didaktiken i Europa under 1600-talet. Av de mest namnkunniga introduktörerna märks holsteinaren Wolfgang Ratke (1517-1632), som i arbetet *Memorial* (1613) föreslog en undervisningsmetod (metodus didiacticus) som skulle reformera lärarnas arbete i skolan. Av historiker hålls dock Johan Amos Comenius/Jan Amos Komensky (1792-1670) från Mähren, som den som på ett avgörande sätt bidrog till att didaktiken etablerades på allvar. I hans omfattande didaktiska produktion märks *Didactica Magna* (1630-32),[2] utgiven på latin i samlingsverket *Opera Didactica Omnia* (1657), som ett av de för områdets etablering mest betydelsefulla. Comenius grundtanke om att undervisning konstitueras i enheten innehåll-metod (vad-hur) har kommit att lägga grunden till vad som än idag benämns som den comenianska didaktiktraditionen. Som efterföljare märks Jean Jacques Rousseau (1712-1778), Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827) och i viss mån John Dewey (1859-1952). Idag omnämns den comenianska didaktiken inte sällan i termer av en filosofiskt orienterad, humanvetenskaplig didaktik.

Didaktiken kom under 1800-talet att få en kompletterande möjlighet genom den tyske filosofen och pedagogen Johann Freidrich Herbart (1776-1841). I två arbeten, *Allgemeine Pädagogik* (1806) och *Umriss pädagogischer Vorelesungen* (1835), lägger Herbart ut den första vetenskapligt grundade didaktiken, som gör systematisk skillnad mellan undervisningens innehåll (vad) och dess metod (hur). Den förstnämnda utgörs av den praktiska filosofin (etiken), som anger bildningens mål, den senare av psykologin, som anger vägen, medlen och hindren. Därmed är två systematiskt skilda didaktikbegrepp etablerade i Europa. Dessa gav, var för sig eller i kombination, upphovet till en mycket omfattande flora av inriktningar inom didaktiken. På en övergripande nivå går det under 1900-talet, att skilja mellan *behavioristsik didaktik, dialektisk-materialistisk didaktik, humanvetenskaplig didaktik, kritisk-teoretisk didaktik, kritsik rationell didaktik, neopositivistik didaktik, strukturalisteisk didaktik och symbolisk-interaktionistisk didaktik*. I samtida tysk didaktik yttrar sig detta i bl.a *bildningsteoretisk didaktik* (Wolfgang Klafki före 1980), *exemplerisk didaktik* (Hans Scheuerl), *genetisk didaktik* (Martin Wagenschein), *informationsteoretisk didaktik* (Felix von Cube), *kommunikativ didaktik* (Klaus Schaller), *kritisk-konstruktiv didaktik* (Wolfgang Klafki efter 1980), *undervisningsteoretisk didaktik* (Paul Heimann) och *fenomenologisk didaktik* (Käte Meyer-Drawe). I svensk nutida didaktik går det att skilja mellan fyra huvudfundament för didaktik; filosofisk, pedagogisk, sociologisk och psykologisk. Dessa yttrar sig bl.a. i *livsvärldsfenomenologisk didaktik*, *samhällskritisk och reflekterade didaktik, läroplansteori* och *fenomenografisk didaktik,* där även postmodern teoribildning, feministiska, multi-etniska och kulturteoretiska förtecken är under stark utveckling.

Didaktiken grundläggande frågor

De tyska didaktikerna Werner Jank och Hilbert Meyer (1991) gör en uppdelning av didaktiken i en snävare och i en vidare avgränsning. Då förs de klassiska frågorna in först, om *vad* skall undervisningen innehålla och *hur* skall detta göras tillgängligt (för någon). Därutöver införs frågorna: *vem* är det som skall lära (analyser av den

[2] Utgiven 1999 Studentlitteratur. Ett annat betydelsefullt verk av Comenius – Orbis Sensualium Pictus – är utgivet 2004 av HLS-förlag.

lärande människan); *när* skall man lära (sekvenseringsanalyser); *med vem* skall man lära (gruppdynamiska analyser); *var* skall man lära (analyser av det didaktiska rummet); *genom vad* skall man lära (läromedelsanalyser, multimedia); *varför* skall man lära (legitimitetsanalyser); *för vad* skall man lära (målanalyser) och *vem bestämmer* lärandet (makt/kontrollanalyser). Didaktiken omfattar också ett viktigt område som rör planering av utbildning och undervisning på statlig eller nationell nivå. Inom denna avgränsning behandlas särskilt frågor kring samhällets planläggning, syfte och motiv för utbildning och medborgarfostran, genom analyser av ideologiska utgångspunkter, politiska motiv etc som visar sig i den statliga och kommunala styrningen, dimensioneringen och planeringen av utbildningssystem och skola.

Allmän didaktik

Didaktiken kan delas in med avseende på olika innehållsliga intressen. Ett sådan är allmän didaktik, som konstitueras genom att det är generella eller övergripande frågor inom didaktiken som står centrala. Med allmän avses då alla frågor som inte är underordnade eller explicit underställda specifika avgränsningar, som till exempel ämnen, discipliner, yrken, stadier, åldrar eller liknande, utan där kunskapsutvecklingen är tvärvetenskapligt relaterad, ämnesöverskridande eller eljest transformativ.

Ämnesdidaktik – temadidaktik – fackdidaktik

Ämnesdidaktiken (jfr begreppet »fackdidaktik», vilket har anknytning till danskans och norskans »fag-didaktik» och tyskans »fach-didaktik») kan riktas mot eller underordnas specifika avgränsningar, bl.a. mot olika discipliner, t ex matematikdidaktik, mot skolämnen, t ex svenskämnets didaktik, mot områden, t ex informationsteknologins didaktik, mot temaområden, t ex lekens didaktik, mot fackområden, t ex lärares didaktik, mot en särskild skolform, t ex gymnasieskolans didaktik eller mot lärande organisationer (inom t ex privat näringsliv) etc. Dylika indelningar motiveras av de specifika villkor som råder inom olika didaktiska områden. Det går till exempel att peka på grundläggande skillnader mellan ett skolämne och en universitetsdisciplin då det kommer till didaktisk forskning och kunskapsutveckling i såväl teori som i beprövad erfarenhet. På samma sätt råder grundläggande skillnader mellan matematikens didaktik och de samhällsorienterade ämnenas dito.

Den svenska didaktikens utveckling

Didaktiken i Sverige har en särskild och viktig historia. Som en av de första uppmärksammade rikskansler Axel Oxenstierna dess möjligheter. Det var i efterdyningarna av Sveriges insatser under det 30-åriga kriget som behovet av att alfabetisera svensk allmoge formulerades. Det yttersta syftet med denna var att göra svenskarna till goda protestanter. I Comenius memoarer beskrivs hur rikskanslern år 1642 förhörde honom om didaktiken under två dagar i Stockholm. Där han fö. mötte också drottning Kristina. Förhöret resulterade i att Comenius anmodades att skriva läromedel att användas i svenska skolor.

Från år 1802 kunde lärare för första gången examinera i didaktik vid de svenska universiteten i Uppsala, Lund och Åbo. Denna möjlighet gavs fram till 1820-talet då den efter ett kungligt brev upphörde. Till pionjärgruppen som undervisare i

didaktik hörde docenten Anders Otto Lindfors i Uppsala och professor (och riddaren) Mathias Fremling i Lund. Den första gradualavhandlingen inom en didaktisk avgränsning framlades i Uppsala den 28 mars 1894 av Carl Oscar Dufvenberg: *Modersmålet som centralt läroämne.*

Även innehavaren av den första (1910) pedagogikprofessuren i Sverige Bertil Hammer (1877-1929) arbetade med grundläggande didaktiska frågeställningar. Från mellankrigstiden och fram till i början av 1980-talet var emellertid didaktiken i det närmaste helt osedd i svensk forskning. Detta är unikt i en jämförelse med övriga norden och flera av de europeiska länderna. Orsakerna till detta diskuteras men allmänt anses att pedagogikämnets dominerande position, med betydande testpsykologisk orientering under nämnda period, helt trängde undan möjligheterna och intresset för didaktiken. Det var genom att lärarutbildningarna under 1977 integrerades i universiteten och därmed underställdes vetenskapliga krav, som didaktiken föreslogs som lärarutbildningens och lärarnas vetenskapsområde. Detta förhållande kan förklara varför didaktiken i en jämförelse med övriga Europa är relativt sparsamt representerad vid våra universitet och högskolor. Det är främst inom lärarutbildningarna som didaktiken med tillhörande svenska synonymer kommit att bilda vetenskaplig grund. Numera finns professurer i didaktik vid Göteborgs universitet och vid Lärarhögskolan i Stockholm, i »pedagogiskt arbete» vid universiteten i Linköping och Umeå och vid Högskolan i Jönköping, i »lärande» vid Luleå tekniska universitet och vid Högskolan i Norrköping. Professurer i »pedagogik med inriktning mot didaktik» finns vid Högskolan i Växjö samt vid Linköpings universitet.

Didaktiken har hos olika svenska forskare och forskningsgrupper kommit att betona skilda teorietiska utgångspunkter och antagande. Detta har fått konsekvenser för teoriläggningen som i sin tur påverkat synen på didaktikens möjligheter, på de forskningsfrågor som kan ställas och vilka anspråk som didaktisk forskning kan formulera. I den här artikeln ska jag lägga ut en av de kanske mest framgångsrika didaktiska forskningsmöjligheterna i Sverige, nämligen *fenomenografisk didaktik* (Kroksmark, 1987).

Fenomenografi – en inledande orientering

Fenomenografin (Marton, 1981) är en forskningsansats inom främst pedagogisk och didaktisk forskning som avtäcker innebördsteman och som för sitt berättigande förutsätter att det finns företeelser i världen som har olika innebörd för olika människor. Det är en konkret ansats inom vad vi kallar kvalitativ analys. Med konkret skall vi i sammanhanget förstå motsatsen till hypotetiskt deduktiv forskning på systemnivå. Innan jag går in på en diskussion om fenomenografins grundbegrepp, skall jag säga något om dess uppkomst.

Fenomenografin är en mer än 25 år gammal forskningsmetod, som efter hand utvecklats till en metodologisk (Marton, 1981) och epistemologisk (Marton, et al 1986) teori. Ansatsen uppstod emellertid som en rent empiriskt utprövad forskningsmetod utan anspråk på teoretisk referens till redan etablerade riktningar inom kvalitativ analys. Däremot anknyter ansatsen retrospektivt till en rad teoretiska fundament som efterhand och på olika sätt verkat som teoretiska inflöden till fenomenografin. Ett svenskt sådant exempel kan fenomenografin hämta från t ex vårt lands förste professor i pedagogik Bertil Hammer (se Kroksmark, 1991). Hammer

bedrev pedagogisk forskning inom en tradition som fenomenografin utan vidare kan anknyta till. Hammer kallade den *didakografi*.

På liknande sätt som Hammer inympade en delvis ny teorigrund för pedagogisk forskning, kan fenomenografin ses som ett alternativ till den kanske i flera avseenden alltför statistiskt präglade pedagogiska forskningen som dominerat i Sverige alltsedan mellankrigstiden och fram till i slutet av 1970-talet. Hammer anknyter till kontinental filosofi, huvudsakligen till Kant men också till Husserls fenomenologi. Fenomenografins teoretiska referenser kommer också främst från kontinenten vilket även på denna punkt bör uppfattas som ett alternativ till den sedan 1945 anglosachsiskt influerade pedagogiken i Sverige.

Fenomenografin har retroaktivt tagit upp skilda teoretiska idéer från den kontinentala traditionen. Bland annat inspirerades ansatsen under mitten av 1970-talet av inlärningspsykologi och gestaltpsykologi (Säljö, 1975, Dahlgren, 1975, Svensson, 1976, Wenestam, 1979) och av varianter inom kritisk teori (Perneman, 1977). Under 1980-talet har fenomenografin knutit an till såväl psykoanalys som fenomenologi (Theman, 1983, Kroksmark, 1987), som på olika sätt bidragit till ett tydligare fundament för fenomenografin. Steget från att tala om teoretiska inflöden till att tala om att fenomenografin skulle vara t ex gestaltpsykologi, hermeneutik, psykoanalys, fenomenologi etc är emellertid alltför stort. I denna text ska jag lägga ut en mer sammanhållen teoretisk grund där jag tar utgångspunkt i grundbegreppen *levd erfarenhet* och *livsvärlden*.

Fenomenografin är primärt en forskningsmetodisk ansats som är relaterad till hur människor uppfattar saker och ting i en viss situation där det uppfattade innehållet är det centrala. Inte i traditionell psykologistisk mening där skillnad görs mellan uppfattandet (tänkandet som process) och innehållet i det tänkta utan i intentional mening där, uppfattandet och innehållet utgör samma entitet. När vi uppfattar något är det alltid just något som vi uppfattar. Fenomenografin är således en ansats som vill göra verkligheten så som uppfattad så stor rättvisa det överhuvud är möjligt. Denna anpassning till den konkreta verkligheten gör, att fenomenografin inte entydigt kan vila på hypotetiserande teoretiska fundament. Fundamenten varierar med det innehåll och den kontext som forskningsföretaget studerar, något annat vore att göra avsteg från ambitionen att avtäcka världen som konkret uppfattad och kontextuellt betingad. Denna fakticitet innebär i huvudsak två omständigheter. För det första är det möjligt att upptäcka forskningsansatser inom fenomenografin som tar skilda teoretiska idéer och traditioner till hjälp. Detta kan framstå som en inkonsekvens när man vill beskriva fenomenografin genom dess användning. Denna »inkonsekvens» bör emellertid framstå som en förtjänst i meningen att fenomenografin anpassas till en föränderlig verklighet och till skilda innehåll i stället för att via en snäv teoriram försöka anpassa verkligheten till en vetenskaplig modell. För det andra vill jag poängtera att fenomenografin identifieras genom en uppsättning grundbegrepp, som utgör ansatsens pelare.

Fenomenografin bör uppfattas som en rörelse (movement): Den är inte svaret på en enskild pedagogisk fråga, den utforskar ett brett fält av pedagogiska problemområden inom vitt skilda undervisningsämnen (ekonomi, fysik, matematik, språklära, kemi, psykologi, lek etc). Fenomenografin är en rörelse också i betydelsen betraktelsesätt: den har aldrig stelnat i en skola, vars lärosatser dogmatiskt förvaltats av nya elever.

När jag i det följande ger mig in på att undersöka och beskriva vad fenomenografi är, blir det på en gång en fråga om att identifiera ansatsens grundpelare sam-

tidigt som det inbjuder till en viss form av skapande. Det är då nödvändigt att visa fram det centrala i konstruktiv mening, där fenomenografins potential beskrivs men vi måste också gå vidare in i ansatsens hittills outforskade landskap, till fenomenografins grundantaganden om människans och objektens natur, dock medvetna om att vi endast har för handen en stillbild av fenomenografins nuvarande position och framför allt: Den är framkallad här genom dess relation till didaktisk forskning.

Fenomenografi är, som redan påpekats, en metodologi för viss form av kvalitativ analys, som hittills utnyttjats främst inom pedagogiken. Ordet är sammansatt av de båda leden fenomenon och grafia. Fenomenon går tillbaka på det grekiska verbet fainesthai (φαινεστηαι) som betyder »att visa sig» och som gett substantivet fainemenon (φαινεμενον) som betyder »det i-sig-själv-visande», »det tydliga». Verbet är bildat ur faino (φαινο), som betyder: »att bringa i dagen», »att ställa i ljuset», vars stam fa- (φα-) betyder ungefär: »det vari något kan bli uppenbarat och i sig själv synligt». Vi måste alltså med begreppet fenomen förstå: »Det-i-sig-självt-visande», »det uppenbara». Fenomen (Φενομεν) håller således den samlade totaliteten av *det som visar sig*. Det innebär, att den studerade saken kan visa sig på olika sätt som är avhängigt vårt, dvs människans tillträde till den. Det kan t o m visa sig som något det inte är. Det kallar jag »sken»: det som ser ut som om [...]. Begreppet fenomen kan därmed också anta betydelsen: det *skenbara*.

Fenomenografin är en avbildande, beskrivande ansats. Med detta förstår vi bland anat, att metoden inte gör anspråk på att avtäcka hur något »egentligen» är, utan främst intresserar sig för att förstå hur något kan vara i ett rent mänskligt perspektiv. Denna distinktion finner vi hos Kant. Han skiljer mellan å ena sidan den noumenala världen som utgörs av tinget-i-sig, en kunskapsform som betecknar tingets inre och för människan dolda egenskaper. Vi har här att göra med den rena, obefläckat sanna och objektiva kunskapen. Å andra sidan talar Kant om en fenomenal värld där kunskapen om tinget-i-sig utgörs av kunskap sådan som tingen visar sig för oss, uppfattade genom ett subjektivt medium (rum och tid). Denna distinktion, mellan den verkligt sanna världen och den subjektivt uppfattade, kan på olika sätt betecknas som ett kantskt tankeinflöde i fenomenografin. Skillnaden torde dock vara av det väsentliga slaget, att fenomenografin aldrig handskas med den noumenala världen, utan endast med den fenomenala världen, dock i form av skilda kvaliteter av denna som är relaterade till men aldrig omfattar den som Kant menar är den noumenala världen. Kants tanke om en noumenal värld är omöjlig inom fenomenografin då vi måste fråga oss om någon alls kan veta något om ting hinsides sin egen erfarenhet. Människans vetande inskränker sig snarare till ett empiriskt vetande, till verkligheten så som den ter sig för oss.

Fenomenografin är *induktiv,* vilket innebär att forskningen rör avgränsade enskildheter vars olika uttryck formas till generella slutsatser om det studerade och undersökta objektet. Motsatsen är deduktiv ansats, där forskaren formulerar en teori om fenomenet för att sedan pröva teorins giltighet i de avgränsade enskildheterna.

Fenomenografin intresserar sig för människors uppfattningar av fenomen i den levda världen. Uppfattningsbegreppet är fenomenografins mest centrala begrepp genom att det pekar ut den vetenskapliga nivån och ger en speciell och komplex innebörd åt kunskapsbegreppet. I ett ofta citerat arbete av Marton och Svensson heter det:

> Uppfattningar står ofta för det som är underförstått, det som inte behöver sägas eller som inte kan sägas, eftersom det aldrig varit föremål för reflektion. De utgör den referensram inom vilken vi samlat våra kunskaper eller den grund, på vilken vi bygger våra resonemang (Marton & Svensson, 1978 s. 20).

Uppfattningarnas förhållande till kunskapsbegreppet får inom fenomenografin en speciell innebörd. Kunskap betyder då att omfatta eller få insikt i och implicit eller explicit förstå något upplevt, iakttaget eller erfaret. Kunskapen är relaterad till tänkandets intentionalitet där denna omfattar en viss innebörd av det som vi har kunskap om. Vi kan använda begreppet som verb eller som substantiv. I det förra fallet får kunskap en producerande innebörd, vilket borde leda oss till termen »kunskapa». Denna duger emellertid inte i svenskt språkbruk. I substantivformen får kunskap en objektiverande betydelse, som för tanken mot det alltför intellektualistiska begreppet inse eller till begreppet *förstå*. En substantiverad form av begreppet kunskap leder utöver betydelsen att vinna insyn i något också till resultatet av denna. Vad fenomenografin behöver är ett begrepp som kommer åt alla de tre redovisade betydelserna utan att dessa preciseras genom omskrivning varje gång de används. Begreppet bör också hålla en innebörd som tar hänsyn till kunskap som komplex och som subjektiv samt till den systematiska möjligheten att skilja mellan att bli varse något och till att uppfatta varseblivningen som något. Uppfattningsbegreppet erbjuder denna utvidgade innebörd av kunskapsbegreppet. Därmed utnyttjar jag begreppet *uppfattning* för att ge innebörd åt substantivet kunskap i betydelsen resultat, *uppfattande* som substantivets producerande betydelse och verbet kunskap med *uppfatta*.[3] En uppfattning blir på så vis en beteckning som integrerar skilda kvaliteter och aspekter av kunskapsbegreppet. Kunskap sammanfaller därmed med uppfattning och betecknar en i-världen-varo. Denna slags tillvaro uttrycks i internalt och externalt holistisk intentionalitet, dvs som helheter där innebördsaspekter av världen är givna, konsistenta och logiska för bäraren.

> I konsekvens med att uppfattningen utgörs av innebörden hos fenomenet som en helhet fokuseras i första hand innebörden av huvuddelar av fenomenet och dessas relationer vid beskrivningen av en uppfattning (Svensson, 1984 s 12f).

Här görs således distinktionen mellan å ena sidan vad vi längre fram skall kontrastera som ren uppfattning versus uppfattning som i något avseende är reflekterad och å den andra sidan mellan den objektiva världen och den subjektivt erfarna världen. Den objektiva världen pekar ut en verklighet som vi kan observera utifrån för att uttala oss om hur något är, eller vad vi i dagligt tal kallar fakta och som inom fenomenografin benämns första ordningens perspektiv och tillskrivs forskning med objektivistiska anspråk (naturvetenskap, medicin, etc). Den subjektivt erfarna världen påpekar en annan beskrivningsnivå som utgör en anan central del av fenomenografin. Denna nivå benämns som andra ordningens perspektiv och definierar vetenskaper med humanistiska anspråk, uppfattningsperspektivet blir då underordnat levd erfarenhet, livsvärlden, i-världen-varon. Det är således uppfattningarna av världen som utgör själva beskrivningsnivån. Detta betyder ett accepterande av att människor uppfattar, och därmed som ett resultat av detta, förstår, handlar och

[3] Jfr Bengtssons not 1 i hans översättning av Husserl, E. *Fenomenologins idé*. Göteborg: Daidalos.

orienterar sig i världen på kvalitativt olika sätt. Det blir inte en fråga om att något är sant eller falskt, utan om det som individen uppfattar som sant eller falskt.

> Inom inlärningspsykologin frågar man sig ofta varför, för att ta ett exempel, vissa barn lyckas bättre än andra i skolan. Varje tänkbart svar på denna fråga är ett uttalande om verkligheten. Ett alternativ är en fråga av den typ som Säljö (1978[4]) ställde: Vad tror man det beror på att en del barn lyckas bättre än andra i skolan? Varje svar på denna typ av fråga är ett uttalande som representerar två skilda perspektiv. (Marton, 1978).

Citatet anger skillnaden mellan första och andra ordningarnas perspektiv som en skillnad i beskrivningsnivå. Å ena sidan kan man beskriva t ex fascinationen med Fia-spelet som tur och otur. Å andra sidan, ur andra ordningens perspektiv, är det möjligt att beskriva Fia-spelets inre hemlighet som ren skicklighet i att slå tärning. I det senare fallet är det i barns föreställningsvärld inte omöjligt att tro att vuxna är skickligare i Fia-spel än vad barn är, eftersom den vuxne antas besitta utvecklad färdighet i att slå sexor med tärningen. I ett andra ordningens perspektiv är detta sant men ur första ordningens perspektiv är detta falskt.

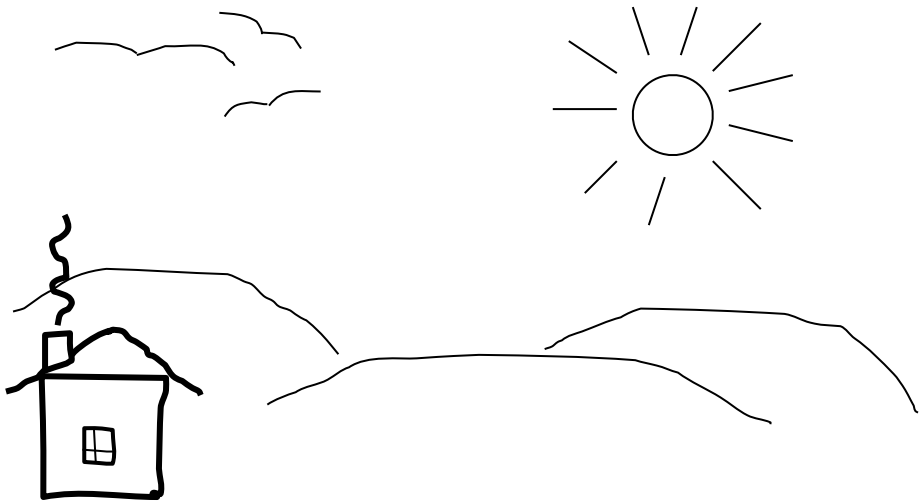
Vi är alla i världen men den konstituerar sig i våra medvetanden på olika sätt. Därför fokuserar fenomenografin kvalitativa skillnader av i-världen-varon. Det är alltså inte någon idealistisk teori, dvs en teori som utgår ifrån att människans tänkande allena bestämmer världen så, att denna upphör att existera i det ögonblick vi slutar tänka på den (jfr t ex Fichte). Den är heller ingen materialistisk eller empiristisk teori, som antar att världen endast är en och objektiv, att den existerar oavsett människan och att människan med rätta metoder kan nå den sanna och objektiva kunskapen. Fenomenografin antar istället, att människans i-världen-varo (ung: (om)världsuppfattning) är komplext given, dvs att människan har en dialektisk relation till världen där människan definieras i världen i samma ögonblick som världen definierar människan. Människan talar till världen som talar till människan.

Kontextualitet

När vi varseblir ett objekt uppträder det alltid i ett visst sammanhang och i ett visst historiskt ögonblick och genom en viss mening som delar av oss själva. Om vi t ex stöter på ett instrument från en annan kultur eller från en avlägsen tid säger det oss inte mycket. Det uppträder i »fel» historiskt sammanhang, vilket innebär att vi inte kan uppfatta eller förstå dess mening eller användning. På liknande sätt har vi svårigheter i att förstå företeelser från vår egen tid och omgivning om de inte är inplacerade i ett sammanhang.

[4] Säljö, R. Learning in the learner's perspective. I – Some common-sense conceptions. Report from the Institute of Education, University of Göteborg, no 76, 1979.

Om vi frågar människor vad figuren[5] ovan är för något, svarar säkert de flesta att det är ett paustecken i texten eller kanske något tecknat på måfå. Vi ser figuren, reflekterar den i någon mening och förstår den som något. Dylika figurer uppträder aldrig i vårt medvetande som blott figurer mot en tom bakgrund: vi förstår alltid saker som något, insatta i ett sammanhang. Däremot är det tänkbart att någon inte alls ser den flygande fågeln, utan i stället något så långsökt som ett slags segelflyg eller möjligen två mjuka kullar från Skagens geografi eller något annat som vår fantasi kan erbjuda oss. När vi fyller ut figurens omgivning inskränks också möjligheten till att se något annat än vad som är givet av själva sammanhanget.



Fenomenografin intresserar sig för vad människan uppfattar och hur uppfattningen är beskaffad, dvs när människan uppfattar något behandlar (tänker, handlar, känner etc) hon detta subjektivt. Uppfattningen antas uppstå i det perspektiv som människan har genom en aspekt i den levda världen. Vi konstituerar tingens mening genom att vi intellektuellt, kroppsligt, känslomässigt etc erfar dessa från en viss position i vardagsvärlden.

Därför antar fenomenografin att erfarenheten konstituerar sig som uppfattning hos människan. Vi konfronteras ständigt med ny varseblivning, med nya sinnesintryck. Dessa uppträder i en kontinuerlig medvetandeström vilket innebär att sinnesintryck ständigt strömmar i människan likt en film i en projektor och då vi en gång erfarit ett fenomen kan vi aldrig återvända till samma erfarenhet en gång till, då tinget visar sig med ett ständigt nytt medvetandeinnehåll eftersom sammanhanget är nytt. Vi kan återvända till samma objekt men aldrig till samma erfarenhet av det på samma sätt som vi aldrig kan stiga ned i samma flod två gånger.

[5] Exemplet är hämtat från Ihde, D. *Consequences of Phenomenology.* New York: SUNY 1986, p 59f.

Uppfattningsbegreppet

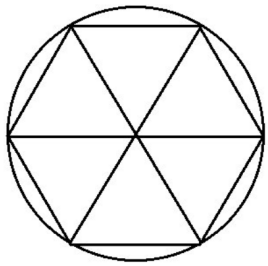
Analytiskt består en uppfattning av en *intentional akt*.[6] Med intentional menas att medvetandet är riktat mot något speciellt. När vi tänker, handlar, ser, känner eller är; tänker etc vi alltid på något. Den intentionala akten har ett innehåll. Objektet är det som varat refererar till. Objekt skall vi här förstå som en akt vilket innebär, att t ex tänkande och handlande antas som en konstituerande verksamhet, där vi inte kan skilja mellan människan och objektet, utan måste behandla den dialektiska relationen mellan dem som en oupplöslig helhet. Tänkandet och handlandet antas som processer, där intentionaliteten avgränsar det vi t ex tänker på, där det tänkta objektet får en viss mening genom tankeakten. På så vis står den innehållsliga avgränsningen i ett symbiotiskt förhållande till den referentiella aspekten av innehållet. Vi behandlar intellektuellt samma innehåll men avgränsar skilda aspekter (kvaliteter) i vår referens till det.

Den fenomenografiska uppfattningen består på så vis och i andra ord av en *vad*- och en *hur-aspekt*. Dessa aspekter antas alltid som samtidigt givna i uppfattningen men är analytiskt separerbara. Vad-aspekten löser ut det tänktas objekt. Detta kan vara av såväl fysisk (stolar, bord etc) som psykisk (t ex matematiska bevis, känslor, tänkandet riktat mot sig självt) natur. Hur-aspekten löser ut de processer som leder fram till det tänktas vad-aspekt. Innehåll och process antas då som intentionala akter. Hur-aspekten blir den aspekt i den intentionala akten som analysen utgår ifrån och som betonar i förhållandet till vad-aspekten. Det blir då behandlingen av innehållet som ger upphovet till en viss kvalitet i en innehållslig avgränsning. Detta grundantagande inom fenomenografin för med sig möjligheten att analyser av uppfattningar kan visa de komponenter i den intentionala akten som leder subjektet fram till att en viss innebörd konstitueras i mötet subjekt-objekt. Denna möjlighet skiljer sig från kartläggningar av t ex elevtänkande som fokuserar endast tänkandets innehållskomponent. Genom att förlägga analysens huvudintresse till uppfattningens hur-aspekt inställer sig en dimension i analysen som kan verifiera eller falsifiera det subjektivt uppfattade innehållet i förhållande till det utforskade objektets innehåll. Det innebär att vi kan definiera de situationer då vi frågar människor om en sak och de svarar oss på något annat. Det är således i ett sådant fall som två skilda intentionala akter definieras genom analyser av uppfattningens hur-aspekt.

Vårt sätt att avgränsa och vår möjlighet att definiera är ett resultat av all vår tidigare erfarenhet av att leva och att vara-i-världen. När vi t ex varseblir de raka strecken i figuren nedan, är det möjligt för oss, att förstå strecken som just en samling trianglar med viss systematik.

---

[6] Termen akt är hämtad från den betydelse som en akt har i en teaterpjäs. Inom en akt tematiseras ett avgränsat innehåll. Det är en viss process som leder innehållet fram till en definierad förståelse. Jag använder formen intentional -a istället för det grammatiskt riktigare intentionell -a -t. Jag utnyttjar begreppet som ett tekniskt begrepp som refererar till fenomenologins innebörd av intentionalitetsbegreppet.



Denna tvådimensionella bild kan emellertid också framstå som en polygon med sex sidor och med tre diagonaler. Studerar vi figuren ytterligare, framträder (ibland med svårighet) en ny möjlig förståelse, nämligen en tredimensionell kub. Vi har genom vår varseblivning erfarit samma ting, men det har konstituerat sig i vårt medvetande som tre kvalitativt skilda fenomen. Fenomenografin talar om kvalitativt skilda uppfattningar av samma objekt. En intressant poäng i sammanhanget, som fenomenografin gör, är att när vi en gång sett t ex den tredimensionella möjligheten, dvs när vi i vårt medvetande konstituerat denna uppfattning genom vårt dialektiska förhållande till objektet, uppträder alltid denna uppfattning och dess förståelse som självklar samtidigt som den tidigare, det vi kallar den initiala möjligheten till att uppfatta fenomenet kvarstår. Det är när fenomenografin tematiserar att sådant intressefokus som fenomenografins kunskaps- och inlärningssyn framträder. Det är människans skilda uppfattningar av olika innehåll som bildar grunden för fenomenografins kunskaps- och inlärningssyn.

Annorlunda uttryckt kan denna förklaras genom att definiera kunskap som en speciell uppfattning av ett intentionalt objekt i den levda världen där inlärning är en fråga om att förändra en uppfattning som i sig redan håller en aspekt av samma innehåll, dvs att röra sig från en kvalitet i uppfattandet till en ny som är kvalitativt annorlunda och i någon mening mera fullständig. Människans dialektiska förhållande i världen blir på det sättet en fråga som innefattar antagandet, att fenomenen uppträder hos människan med ett större medvetandeinnehåll än vad människan initialt alltid kan uppfatta. Den tredimensionella kuben presenterade sig naturligtvis också som en möjlig uppfattning innan vi kunde uppfatta den. Vi talar om att tinget presenterar sig som skilda avskuggningar[7] eller som erfarna ur ett visst perspektiv och att dessa konstituerar sig som visst medvetande hos människan. Det kan aldrig bli tal om att tinget presenterar sig med hela sitt innehåll samtidigt. Om detta skulle vara möjligt, skulle den sinnliga erfarenheten kräva en intellektuell erfarenhet och så är nu inte fallet. Genom det dialektiska förhållandet i världen och genom t ex undervisning är det möjligt för människan att förändra sin uppfattning av ett avgränsat innehåll och på så sätt förändra sin kunskap. I sammanhanget går det också att tala i termer av att sakerna presenterar sig för oss som något där själva presentationen är större, mera omfattande och kvalitativt mer komplex, än vad som är givet i själva varseblivningen av saken. Vi med-erfar då något i presentationen. Det innebär till exempel att då vi erfar en armatur med-erfar vi att den kan ge ljus, även om det inte är uppenbart i själva presentationen av armaturen; en pennas »pennahet» – dvs att den långsmala saken går att skriva med – är något som vi me-

[7] Används av Husserl. I tyskan *Abschattung*, synonymt med *Ansicht* som betyder ungefär förtoning och *Erscheinung* framtoning.

derfar; att huset som vis har en baksida och att det är till för att bo i; att doften som vi erfar kommer från en händelse i vår barndom; människan som vi möter är inte bara ett fysiskt objekt hon är också *någon,* osv. Allt det som inte är givet i presentationen är det som benämns *med-erfarenhet.* I viss mening är det med-erfarenheter som fenomenografin intressera sig för.

Uppfattningsbegreppet har inom delar av fenomenografin en överordnad ställning. Skilda uppfattningar av ett ting definierar tillsammans en intersubjektiv förståelse av det aktuella objektet. Det innebär, att en beskrivning av människans samlade uppfattningar, dvs skilda kvaliteter systematiserade i ett beskrivande kategorisystem, definierar den totalt möjliga kunskap som kan konstitueras som medvetande vid ett visst tillfälle.

När en fenomenografiskt anlagd forskning undersöker, tematiserar och beskriver ett avgränsat objekt i omvärlden, t ex barns uppfattningar av inlärning är det möjligt att undersöka detta problemområde på flera skilda sätt. Vi kan t ex undervisa barn om något och efter det att de lärt sig (eller inte lärt sig) fråga dem vad inlärning är (Pramling, 1983). Vi kan också fråga vuxna vad inlärning är som fenomen (Säljö, 1979) genom att direkt fråga vad den intervjuade menar med inlärning. I båda fallen avgränsas samma intentionala objekt men med en metodisk design anpassad efter den intervjuades förutsättning att ge svar på frågan. Båda exemplen gör emellertid anspråk på att beskriva människors, i det första fallet barns och i det andra fallet vuxnas, (i intersubjektiv mening) samlade uppfattningar av inlärning, redovisade i termer av kvalitativa skillnader. Vi kan också ställa frågan till någon om vad något är, utan att det är relaterat till lärande. Om svaren kan beskrivas i kvalitativa skillnader är det en beskrivning av uppfattandets innehållsliga komplexitet.

Uppfattningsbegreppet som överordnat skall definieras genom det innehåll som uppfattningstemat skall beskriva. Vissa innehåll tillåter beskrivningskategorier som är direkt relaterade till uppfattningarna, t ex Alexanderssons studie (1985) om studenters uppfattningar av orsakerna till svält i tredje världens länder. Alexandersson redovisar tre kvalitativt skilda uppfattningar: Svält är ett resultat av maktlöshet, otillräcklig produktion av mat samt som en följd av överbefolkning (Alexandersson, 1985 s 100ff). Denna typ av beskrivning benämns *dekontextualiserad* genom att beskrivningskategorierna belyser kvalitativa förhållanden mellan uppfattningar i sig. Ett annat exempel är den kvalitativa skillnaden mellan att lära sig att läsa och att läsa för att lära sig. Uppfattningar kan också hanteras på en annan beskrivningsnivå genom beskrivningar som på en begreppsligt generaliserande nivå hanterar den direkta uppfattningen. Denna beskrivningsnivå benämns som *kontextualiserad* och kan exemplifieras med Svenssons (1976) studie av inlärning i termer av holistisk-atomisktisk eller Martons (1976) distinktion yt-djupinlärning, där uppfattningar utnyttjas t ex för att förstå hur inlärning går till. Svensson (1984) använder kontextbegreppet i metodologisk mening. Då görs distinktionen mellan uppfattningarnas beskrivningsnivå genom en skillnad i kunskapsintresse mellan konkret och innehållsspecifik å ena sidan och å den andra sidan abstrakta och allmänna aspekter. Dessa skillnader visar sig i hur forskaren arbetar med beskrivningskategorierna: Dekontextualisering av uppfattningar hanterar dessa i beskrivningskategorierna som uppfattningar i sig där intressefokus förläggs till själva aktiviteten, utryckta ur sitt sammanhang. Kontextualisering innebär en beskrivningsnivå där uppfattningarna relateras eller inplaceras i ett ytterligare innehållsligt sammanhang.

När fenomenografin studerar undervisningsinnehåll, identifierar analysen inte sällan olika slag av uppfattande och förståelse inom en kvalitet. Det betyder att det är möjligt att diskutera utsagor som skilda men ändå tillhörande samma beskrivningskvalitet. Kroksmark (1986) undersökte t ex mellanstadieelevers uppfattningar av subtraktionsräkning, huvudräkning med tiotal, tiotalsövergång och där »lån» måste utföras. Bland sex skilda uppfattningar, identifierades bland annat vad jag benämnde två skilda behandlingssätt inom samma uppfattning (tankekvalitet):

34 - 15 =

Behandlingssätt A:	Behandlingssätt B:	Behandlingssätt C:
34–15=	34–15=	34–15=
30–10= 20	34–4=30	34–10=24
4–5= –1	30–15=15 / 15+15=30	24–5= 19
20–1=19	15+4=19	

I exemplet beskrivs ett B-behandlingssätt, som är ett felbehandlingssätt men som ändå utnyttjar kvalitativt samma behandlingssätt som det relativt avancerade A-sättet. Det går inte att skilja dessa i kvalitativ mening (jfr Lybeck, 1981, som utnyttjar begreppet tankeform som betecknar en helt annan innehållslig dimension[8]).

Beskrivningskategorierna är alltid innehållsrelaterade, vilket innebär att de är ordnade i förhållande till varandra genom dess innehållsliga karaktär, eller återförbara på innehåll men alltid med avseende på det överordnade begreppsparet likheter och skillnader. På så vis kan de kvalitativt skilda beskrivningskategorierna internt grupperas med avseende på att de bildar t ex förutsättningar för varandra eller att de är härledda ur varandra. Pramling (1983) visar detta i vad hon kallar hierarkisering av uppfattningar av vad det för förskolebarn är att »kunna något». På frågan om »vad» det är att kunna något identifierade Pramling kategorierna »göra-veta-förstå» där en (de) senare uppfattning(arna) förutsätter de(n) föregående, dvs ett förskolebarn som t ex uppfattar kunskap som att »göra» något kan inte uttrycka samma innehåll som att »förstå» något, på samma sätt som ett barn som uppfattar att kunskap är att »veta» något inte kan uttrycka samma innehåll som att »förstå» men väl som att »göra».

Kategorierna uppstår direkt ur data, dvs ur det transkriberade (förtextade) talet vilket innebär, att det är det talade ordet, överfört till text, som tolkas och fångas i kvalitativt skilda beskrivningskategorier. I allmänhet har forskaren rätt till tolkning, upptäckt och benämning av hur kategoriernas innehåll skall analyseras, beskrivas och ordnas. Detta innebär, att ett aktivt val av dimension eller aspekt görs i tolkningen av innehållet som tar sin utgångspunkt i det innehåll som forskningsprojektet syftat till att undersöka där själva resultatet utgörs av gestaltningar av hur individerna på olika sätt gett innebörd åt innehållet i fråga. Forskningsprojektets fokus samt tolkningens referensramar bör då klart presenteras och relateras till innehåll och därmed också till kategorisystemet. Kravet på att kategorierna eller grunden för dess tolkning skall kunna identifieras eller kunna återföras direkt i data, på utsage-/handlingsnivå, är ett oeftergivligt krav, dock med den reserverade möjligheten

[8] Jfr begreppet kollektiv som kan anta två skilda betydelser: a. Som gemensam referensram, och b. som det totala utfallsrummet av subjektivt buren kunskap uttryckt i termer av skillnader i innehåll.

att kategorisystemet ibland kan peka ut tänkbara uppfattningar som borde finnas representerade men som inte finns tillgängliga eller identifierbara i data.

Därmed har vi sagt att fenomenografin strävar efter att bilda kunskap om den konkret uppfattade verkligheten, dvs att så levande och vardagsnära som det är möjligt beskriva den pedagogiska verkligheten. Ansatsen är innebördsbeskrivande vilket innebär att innebörder uttolkas ur intentionala uttryck. Därför rymmer fenomenografin ibland såväl psykoanalytiska som hermeneutiska tolkningsinslag.

Fenomenografin studerar, som vi diskuterat ovan, avgränsade innehåll. När fenomenografin tillämpas inom didaktiken utgör den främst en möjlighet inom en innehållsspecifik eller fack-/ämnesdidaktisk avgränsning (Marton, 1983, 1986a).

Den fackdidaktiska hemvisten är emellertid inte helt genomgående. Vi måste förstå, att en fenomenografisk didaktik alltid tar sin utgångspunkt i det speciella undervisningsinnehållets behandling. Genom att studera hur t ex elever uppfattar ett visst undervisningsinnehåll, genereras kunskap som är relevant för såväl fackdidaktiken som allmändidaktiken. Till den förra hör kunskap som kan ligga till grund för val av undervisningsinnehåll och hur detta skall behandlas inom ett ämne, ett tvärvetenskapligt tema eller ett skolstadium. Till allmändidaktiken kan kunskap genereras ur elevtänkandet och bli relevant för t ex läroplansteorin genom ett explicitgörande av mötet mellan elevtänkande och analyser av varför visst innehåll väljs till en av staten organiserad undervisning. I Lundgrens (1984) terminologi skulle detta möte konstitueras genom analyser av de grunder vilka värderingar, kunskaper och erfarenheter i undervisningen väljs ut och organiseras på. Kunskap om elevtänkande kan också ligga till grund för val av generella undervisningsmetoder. Fenomenografisk didaktik är således inte endast en forskningsmetodisk ansats inom ämnesdidaktiken utan också relevant för det totala didaktiska forskningsterritoriet.

I det ögonblick fenomenografin utnyttjas för att generera kunskap relevant för didaktiken, blir det nödvändigt att tematisera ansatsens implicita ontologi. Detta innebär en explikation av fenomenografins antaganden om människans och objektens beskaffenhet. Denna nödvändighet uppkommer då fenomenografin intresserar sig för didaktiska problemområden.

Didaktiska forskningsproblem som utforskas via fenomenografin undersöker och kartlägger inte endast elevers uppfattningar av skilda undervisningsinnehåll. Didaktiken ställer kravet att ett steg måste tas bortom det som vi kan kalla den första fenomenografin, den som i huvudsak är en epistemologi, utan krav på en explicit ontologi. När forskning om elevers uppfattningar av skilda undervisningsinnehåll också undersöker och beskriver det tänkta innehållets autonomi, dvs det intentionala tänkandets (uppfattandets) utvecklings-kedja; relationer mellan kedjans olika komponenter och komponenternas utveckling, inställer sig den ontologiska frågan. Den bör besvaras.

Jag har tidigare omnämnt fenomenografin som en metodologi inom samhälls- och kulturvetenskaperna, jag har också pekat på ansatsens utveckling mot att tematisera epistemologiska frågor. Om vi nu tar ytterligare ett steg, där vi vill utveckla en didaktisk möjlighet som grundar sig i försök att uttala oss om hur människan överhuvud kan uppfatta tingen och hur dessa kan konstitueras som medvetande och dessutom hur människan kan förändra sitt medvetandeinnehåll, t ex genom lärande, kan detta inte ske genom en implicit ontologi.

Fenomenografisk didaktik gör anspråk på att bilda kunskap med direkt bäring på val av undervisningens innehåll och behandling av detta genom beskrivningar

av kvalitativt skilda uppfattningar av olika undervisningsinnehåll. Dessa beskrivningar utnyttjas som grund för val av undervisningens innehåll och dess behandling. Innehållet i undervisningen väljs genom kunskap om hur den lärande människan under tillägnandeprocessen behandlar samma innehåll på kvalitativt skilda sätt. På detta sätt låter jag beskrivningar av skilda uppfattningar legitimera val av innehåll genom dess grundläggande förutsättningar för att inlärning av samma innehåll skall kunna ske. Inlärning innebär inom fenomenografin kvalitativa förändringar av uppfattningar så att tänkandet, handlandet etc: uppfattandet rör sig från ett uppfattande till ett annat som i någon bemärkelse är bättre. Vi måste nu fråga oss: Hur kan detta ske?

I min inledande diskussion och genom de frågor som didaktiken ställer till fenomenografin har vi nu nått en punkt där fenomenografins kunskapsteori fordrar en teoretisk överbyggnad, en ontologisk explikation. Vi måste således ge svar på frågan: Hur konstitueras världen som uppfattningar hos människan och hur är det möjligt att dessa i en del fall ständigt förändras?

Fenomenografins regionala ontologi

Varje metodologi och epistemologi bygger på antaganden av ontologisk art, dvs antaganden om människans och objektens natur, eller i andra ord: om verklighetens beskaffenhet. Dessa antaganden är emellertid inte alltid vare sig självklara eller explicit blottlagda inom forskningen. Detta hänger ofta samman med att riktningar inom t ex pedagogiken eller didaktiken inte funnit det vara en central uppgift att utreda de ontologiska grunderna då dessa discipliner i första hand framstått som praktiskt orienterade. På så vis kan pedagogisk och didaktisk forskning sägas vara naiv och omedveten om sina egna utgångspunkter och grundläggande antaganden. Dessa förhållande gäller emellertid främst den anglosachsiskt präglade 1900-talspedagogiken och didaktiken och då svensk pedagogisk forskning i allt väsentligt tagit upp just dessa idéströmmar drabbar kritiken också svensk pedagogisk forskning.

I min tematisering av fenomenografin har jag återkommande gjort fastställanden som mycket nära knyter an till ontologiska problemställningar. Egentligen skulle jag kunna hävda, att humanvetenskaplig forskning som inte först utreder antaganden om verklighetens beskaffenhet inte heller är kapabel att i grunden uttala sig kring frågor om t ex kunskaps- eller forskningsteoretisk och/eller –metodologisk natur. Sådan vetenskap beskriver ofta tillvarons vardaglighet som teoretisk kunskap i vetenskaplig dräkt. Detta i sig påkallar en utredning av fenomenografins ontologiska antaganden.

Ontologier har en ofrånkomlig polemisk funktion, så också fenomenografins ontologi. Polemiken har såväl intern som extern karaktär vilket innebär att ett beskriva av fenomenografins ontologiska antaganden med nödvändighet betyder att flera av ansatsens för-givet-tagna egenskaper utsätts för kritik. Denna kritik för ibland med sig att det som tidigare räknats som fenomenografi visar sig vara något annat än just fenomenografi. Den externa polemiken riktar sig som kritik och alternativ mot redan tematiserade ontologier. Men jag ser något mycket konstruktivt för den pedagogiska och didaktiska forskning som behandlar inlärningsteman av olika slag och för fenomenografin i att försöka undersöka och beskriva och diskutera skilda ontologiska fundament och att, som här, tematisera en speciell ansats ontologi.

I det följande skall jag ange konturerna till en fenomenografisk ontologi utan att ställa fackfilosofiska krav på grundlighet. Det innebär ett utpekande av de mest centrala delarna i en ontologi för fenomenografin, det innebär en svag begreppsapparat och viss brist på stringens i hur skilda begrepp och tankegångar refereras till sina upphovsmän. Återigen ser jag filosofins inflytande på fenomenografin som ett inflöde av tankar där tanken är mer betydelsefull än bäraren av den.

Låt mig först avgränsa vårt försök att öppna en fenomenografisk ontologi i en regional ontologi (jfr Husserl, 1970 p 59ff), eftersom vi endast är intresserade av att tydliggöra de grundläggande dragen hos en begränsad del, en region, av allt som finns. Denna region kommer att begränsas av fenomenografins huvudbegrepp: uppfattning som då utgör själva tillträdet till fenomenografins antaganden om verklighetens beskafenhet. Det innebär att uppfattningsbegreppet inom fenomenografin blir det enskilda begrepp som ger oss förutsättningen för att uttala oss om ansatsens ontologi. Vi antar då att uppfattningar grundar sig på, som vi ovan diskuterat, sinnliga erfarenheter. Erfarenheten är dock inte ett självtillräckligt subjekts erfarenheter, utan subjektet är kroppsligt inkarnerat och lever i en redan förefintlig värld. Det är denna typ av ontologiska undersökningar som en fenomenografisk ontologi måste bestå av. Det ontologiska fältet är viktigt för fenomenografin att explikera, om ansatsen på sikt skall kunna tas på allvar.

Utan en utarbetad ontologi, om än regional, förblir fenomenografin fritt svävande, omedveten om sina egna förutsättningar och möjligheter. Så länge fenomenografin befinner sig på ett försöksstadium kan vi acceptera avsaknaden av en ontologisk beskrivning. Men fenomenografin skall inte uppfattas som ett evigt försök, i synnerhet inte om ansatsen vill uträtta något: till exempel om den vill utföra empiriska undersökningar eller grunda en didaktik. I det ögonblick vi beskriver fenomenografins ontologi, får ansatsen en fastare form. I anslutning till diskussionen tidigare om fenomenografin som en rörelse, måste vi acceptera att rörelsen efter hand – i takt med utvecklad teoriläggning – får ett avsevärt mer begränsat manöverutrymme. Detta har minst två förtjänster: å ena sidan framstår fenomenografin som en vetenskapligt grundad ansats för forskning inom kulturvetenskaperna, å andra sidan öppnar ja nu också möjligheten för kritik.

En fenomenografisk ontologi existerar inte fritt svävande i förhållande till andra ontologier. De som i fenomenografin måste förhålla sig närmast till dualismens, idealismens, objektivismens/realismens och fenomenologins ontologiska grundantaganden. Dessa har på olika sätt tagit ställning till erfarenhetens betydelse, en aspekt som i de flesta tidigare ontologier förbisetts. Vi skall inte här reda ut den fenomenografiska ontologins omgivning, utan endast uppmärksamma den mest påfallande skillnaden mellan dessa omgivningar. Vi tar då vår utgångspunkt i de olika ontologiernas grundantaganden i förhållande till subjekt—objekt-relationen.

Dualismen antar att allt som finns i verkligheten går att återföra på antingen ett tänkande subjekt (res cogitans[9]) eller på objektsvärlden (res exstensa). Så snart vi varseblir något – en penna, kärlek – går varseblivningen att återföra till antingen den ena eller andra grunden.

Idealismen betonar subjektets betydelse i S—O-relationen och negligerar i allt väsentligt objektets roll i kunskapsbildningen. Objektet reduceras eller återförs på subjektet så att subjektet benämner världen och tilldelar den, konstruerar dess olika

[9] Distinktionen finns hos Descartes som skiljer mellan den tänkande saken (res extensa) och den utsträckta saken (res cogitans).

innebörder. Idealismens främste företrädare är Fichte och Hegel och som dess utveckling inom pedagogiken finner vi konstruktivismen/konstruktionismen[10] vars bäst kände företrädare är Jean Piaget.

Objektivismen ersätter subjektivismen och realismen ersätter idealismen. Denna ontologi reducerar subjektet till objekt och idealitet till materialitet. Det blir således en ontologi som utgår ifrån att kunskap om verkligheten existerar fristående från subjektet, att allt som sker kan förklaras i materiella och objektivistiska termer. Kunskapen antas existera i allmänbegreppens verkliga existens. En speciell form av objektivismen är materialismen som ligger till grund för marxismen. En annan vetenskapsdomän som tydligt hittar sina grundantaganden inom materialismen är medicinsk forskning.

Fenomenologins ontologiska grundantaganden upplöser såväl dualismen som monismerna genom att smälta samman S—O. Människan och världen är då oupplösligt hänvisade till varandra i vad som benämns i-världen-varon, tillvaron. Det vi vet är alltid grundat i ett erfarande där det inte går att skilja mellan vad som är värld och vad som är människa. Världen är vad den är för människan och människan är vad den är för världen. Det är således omöjligt att reducera kunskapsbildning till en av komponenterna i tillvaron. Jag skall i det följande orientera mig i förhållande till de likheter som föreligger mellan fenomenologin och fenomenografin i detta avseende. Dock kan det vara av betydelse poängtera att det mest centrala och i förhållande till de nämnda ontologierna fullkomligt radikala i fenomenologins och fenomenografins ontologi är enheten mellan S—O, dvs enheten mellan akt och innehåll (noetisk och noematisk aspekt). Fenomenologin och fenomenografin har den intentionala grundtesen gemensamt, skillnaden är att fenomenografin är empirisk »tredjepersons» metod och att den därmed lämpar sig för didaktiska frågor genom att fokus är förlagt till innehållsspecifikt avgränsade S—O-relationer under det att fenomenologin är en filosofi i »förstapersons».

Fenomenologins betydelse för fenomenografin gör att fenomenografin överskrider såväl ontologier som antar att en viss tyngdpunkt kan läggas på subjektet eller objektet genom att inte göra avgränsbara distinktioner mellan subjekt och objekt. Istället förstår fenomenografin människan som given i en värld som redan existerar. Hon är given på ett sådant sätt, att hon alltid står i ett visst förhållande till världen

Därför måste fenomenografin söka den ontologiska ledtråden i tillvaron själv eftersom människan antas som invävd i den levda världen. Vi kan i Heideggers terminologi tala om vara-i-världen, där bindestrecken mellan de skilda delarna pekar hän mot dess praktiska oupplöslighet och dess reflekterade förutsättning där människan kan lösgöra sig från ett rent Vara och bli något som är relaterat till Varat, som något som uttolkar och bevakar detta. Vi kan också luta oss mot Husserls begrepp *Lebenswelt* som anger detta förhållande. Betydelsen blir, att fenomenografin utgår från att världen visar sig för människan som en uppfattning, som genom sina meningsbärande enskildheter och avgränsningar konstitueras som medvetande hos subjektet människan. När tinget visar sig som fenomen är det aldrig neutralt eller objektivt. Det visar sig alltid som ett fenomen som betyder något. Den betydelse eller mening som konstituerar sig som uppfattning ser jag som ett resultat av dialektiken i den levda världen. Människan och tingen står i en relation till varandra som ständigt påverkas dialektiskt, vilket i princip innebär att när vi betraktar ett

[10] Skillnaden mellan konstruktivismen/konstruktionismen är så vitt jag kan se endast terminologisk.

ting framför oss, t ex pennan på skrivbordet, definierar pennan och pennans betraktare tillsammans pennans betydelse. Vänder vi så bort blicken från pennan för att senare åter betrakta den, återkommer vi till samma ting men inte till samma uppfattning (noematiska och noetiska akt) av pennan. Dess betydelse har omkonstituerats i en ny uppfattning. Allt detta under förutsättning att vi gör pennan till tema för reflektion. Exemplet för emellertid fram behovet av att förstå människan och tingen i en gemensam och intrasslad livsvärld. Fenomenografins ontologi bör därför kallas *pluralistisk* – jag talar om en *pluralistisk ontologi*.

Det som jag hittills fört fram som ontologisk grund för det mänskliga uppfattandet innebär att vi behöver skilja mellan två typer av uppfattningar. Den ena bör vi ange som uppfattningar i termer av tankar, idéer, mening etc i världen. Denna typ av uppfattning gestaltas av människan då hon t ex blir tillfrågad om hur hon tänker om vissa saker, dvs uppfattningen blir i något väsentligt avseende eftertänkt. Den andra typen av uppfattning kan vi möjligen kalla ren uppfattning för att peka ut (och reservera) dess anknytning till fenomenologin. Det innebär uppfattande som korresponderar det rena medvetandet som en relation i den subjektivt levda världen där människans uppfattningar alltid är direkt-relaterade-i-världen. Konkret innebär det att tingen är direkt givna som erfarenhet.. Det existerar knappast någon konstant form av eftertänksamhet där människan gör varje varseblivning till föremål för reflektion. Denna tanke kan fenomenografin möjligen acceptera men det fenomenografiska projektet gör inte anspråk på att beskriva vare sig rent medvetande eller ren uppfattning i fenomenologisk mening. Fenomenografins fokus ligger i den eftertänkta eller tolkade uppfattningen av intentionala objekt. Det är inte i detta sammanhang vi skall förstå människan som i-världen utan det som gör människan till vad hon är, är just att hon är hänvisad till sitt eget tänkande, reflekterande och uppfattande i världen. Genom att tematisera människors uppfattningar i betydelsen reflekterade och tänkta, gör fenomenografin front mot grundprojektet inom åtminstone den husserlska fenomenologin. Ansatsen accepterar visserligen att tingen visar sig och att de är direkt givna för oss. När eleven i skolan konfronteras med t ex uppgiften 7+8=_ är relationen mellan eleven och objektet direkt given, den är för-givet-tagen men alltid i någon form reflekterad. Det är inte förrän någon, eleven själv eller någon annan, efterfrågar objektets beskaffenhet som additionsuppgiften blir till ett reflekterat objekt för tänkandet, ett intentionalt objekt som är kommunicerbart. Det är inom fenomenografin ett ontologiskt ledmotiv att människans uppfattningar går via sådana processer. De är primärt ett uttryck för en intentional akt.

Den meningsbärande uppfattningen som vi här utgår ifrån och som jag fortsättningsvis anger som endast uppfattning ställer en fundamentalt kritisk fråga till fenomenografin: Hur kan fenomenografin som vetenskaplig metod systematiskt komma åt de innehållsrelaterade uppfattningar som skall beskrivas och inte utsättas endast för subjektivt och kontextuellt anpassade åsikter? Jag menar att det finns en risk att de intervjuade subjekten anpassar sina utsagor i förhållande till vem de blir intervjuade av och hur de tror att de skall besvara en speciell fråga.

Denna fråga är, enligt min mening, en av fenomenografins mest kritiska och därmed den mest angelägna att ge svar på. En möjlighet är att förstå problemet på så vis att det inte spelar någon roll om olika typer av anpassningar och tolkningar av situationen sker hos den intervjuade. Sådana är också alltid uttryck för uppfattningar. I själva verket är det svårt att finna situationer som inte är underordnade vissa förutsättningar. I en mer utvidgad diskussion om den rena uppfattningen

återkommer vi till den interna polemik som en avtäckning av fenomenografins ontologi ställer oss inför. Genom den ovan nämnda distinktionen mellan, egentligen tre olika typer av uppfattningar blir det möjligt att retroaktivt identifiera delar av den fenomenografiska rörelsen (utvecklingen) som icke-fenomenografisk i betydelsen att forskningsföretagen beskrivit å ena sidan fenomenologiskt rena uppfattningar eller å andra sidan anpassade åsikter snarare än meningsbärande uppfattningar. I det följande skall vi med utgångspunkt i den fenomenografiska livsvärlden försöka uppvisa den fenomenografiska ansatsens vetenskapliga grund, den som avbildar den meningsbärande uppfattningen. Vägen till den fenomenografiska vetenskapen går via en pluralistisk livsvärldsfenomenografi. Låt oss träda in i denna.

Den fenomenografiska livsvärlden

Den fenomenografiska pluralistiska livsvärlden kan inte överskridas. Det finns inget bortom den värld och verklighet som vi lever våra liv; någon transcendental tematik existerar inte som kunskapsgrund inom en fenomenografisk ontologi. Däremot kan livsvärlden skiktas i två distinkt olika entiteter.

1. *En vetenskaplig livsvärld*
2. *En praktisk livsvärld.*

Den vetenskapliga livsvärlden delas in i vad som kallas episteme 1 och 2, som båda kännetecknas av att de definierar erfarenheter som är systematiska. *Episteme 1* är den reflekterande och eftertänksamma nivån, där vi genom distans och dialog kan förhålla oss kritiskt och analytiskt till världen. *Epsiteme 2* är uttryck för att vi på ett metodiskt sätt, med hjälp av tydliga strategier kan nå kunskap om världen.

Doxa är underordnad praktikens förutsättningar. Den är handlingsgrundad och definieras via antaganden, tro och för-givet-taganden om världen. Även här skiljer fenomenografin på doxa 1 och 2. *Doxa 1* är inlärd handling, där vi handlar på ett sätt som vi lärt oss någonstans. Handlingen och praktiken blir osystematisk och oreflekterad. *Doxa 2* är den spontana handlingen som uppträder utan varje form av övning eller träning, den bygger på intuition.

Fenomenografin intresserar sig i huvudsak för den praktiska livsvärldens doxa. Därmed skiljer sig fenomenografin radikalt från den transcendentala fenomenologin för att istället hämta inspiration från Martin Heidegger och Maurice Merleau-Ponty. Den praktiska livsvärldens doxa innebär ett vetenskapligt tematiserande av människans transparenta vardagsvärld i alla de ovan diskuterade uppfattningsnivåerna, där människans implicita teoretiska modeller av skilda företeelser i världen förstås och beskrivs som uppfattningar. Fenomenografin utgår alltså från den radikala tanken, att livsvärlden inte kan övervinnas av vetande. Detta betyder att människan aldrig kan veta mer om sin egen verklighet än verkligheten själv, t ex hur skulle det vara det möjligt att en teori om skolans vardag kan överträffa skolvardagen själv? Praktiken är på så vis också alltid alla teoriers korrektiv; en dålig teori tillrättavisas alltid av en praktik.

Den livsvärldsontologi som fenomenografin ansluter sig till hittar vi främst hos den franske filosofen Merleau-Ponty (1962). Vi utgår då ifrån, att livsvärlden kon-

stitueras genom människans vara-i-världen,[11] i den konkreta och alldagliga verkligheten. Det är uppfattningar i den konkret levda världen som tolkas och beskrivs inom fenomenografin i syfte att förstå och beskriva dess betydelse och mening för subjektet människan. Det är till människans doxa som ontologin måste knyta an, dvs till människans oreflekterade vardag, den som vi alla tar för given och där vi främst tar vår utgångspunkt i en strävan mot att göra de osynliga och för-givet-tagna strukturerna synliga.

Den fenomenografiska ontologin är i huvudsak en pluralistisk ontologi som har sin ledtråd i den konkreta värld som människan möter i den levda erfarenheten. Det innebär ett avståndstagande från t ex Husserls försök att beskriva livsvärlden som konstituerad i subjektet för att istället ta sig grund hos Merleau-Ponty:

> […] att återvända till sakerna själva skiljer sig definitivt från det idealistiska återvändandet till medvetandet. […] Världen föregår varje analys av den. Det verkliga måste beskrivas (Merleau-Ponty, 1962, p iv).

Antagandet om människans och objektens relation som något som är dialektiskt intrasslat i-världen, innebär att fenomenografin inte kan acceptera varken en idealistisk huvudtanke eller konstruktivism, dvs tanken att medvetandet självständigt och överordnat definierar världen, som hos Kant och senare hos Piaget. Detta verkar omöjligt. Fenomenografins livsvärldsontologiska grund kan jag istället uttrycka som: Där finns medvetande, något visar sig, där är en uppfattning. Världen blir på så vis inget annat än ett erfarenhetsfält och vårt medvetande är inget annat än ett visst perspektiv av detta fält: Det inre och det yttre, det subjektiva och det objektiva är icke-åtskiljbara men synergetiskt förbundna.

Fenomenografins ontologi hanterar den konkret levda världen som den reflexiva erfarenhetsverklighet som vi i vardagen alla lever och som vi tar för given. Livsvärlden utgör därmed förutsättningen för vårt dagliga liv samtidigt som den utgör förutsättningen för vetenskapen. Det är ur livsvärlden som alla teorier måste hämtas och det är till livsvärlden de sedan åter måste ställas. Fenomenografin försöker göra full rättvisa åt den levda erfarenheten genom att beskriva de pedagogiska problemen så konkret och nära människans vardag som möjligt, dvs. i den konkreta verklighet där de pedagogiska och didaktiska problemen står att finna. För detta fordras en särskild vetenskaplig metod. Denna skall jag återkomma till. Först skall jag återvända till frågan om hur den levda världen kan visa sig som skilda fenomen för människan, dvs konstitueras som kvalitativt skilda uppfattningar av samma *innehåll*.

Som nämnts ovan, utgörs människans grundstruktur av den levda världen. Vi är alla, var och en för sig, delaktiga i ett sammanhang. Detta sammanhang är kollektivt uppburet men individuellt uppfattat.

> Jag erfar världen […] inte såsom (så att säga) min egen syntetiska utformning utan som något annat än min ensam, som en intersubjektiv värld, som har funnits där innan någon annan, dess objekt blir tillgängliga för envar. (Husserl, 1960 p 91).

Subjektiviteten i fenomenografin måste hanteras i ett intersubjektivt sammanhang. När människan erfar världen genom varseblivning; genom att någon berättar något

[11] Merleau-Ponty utrycker detta som *vara-till-världen*.

eller genom att någon kommunicerar sina minnen är vi alltid hänvisade till samma objektiva värld, den värld som är i min egen och i alla andras levda erfarenhet. Det återberättade minnet av något inträffat kan givetvis tillhöra en annan värld än den som vi för tillfället befinner oss i; en värld med andra seder och bruk eller en värld hämtad från en annan historisk epok. Oavsett dessa skillnader är vi alla delaktiga i en och samma värld, vi är delar av en och samma objektiva värld där objektiviteten sammanfaller med intersubjektiviteten. Den intersubjektiva livsvärlden är tillgänglig för oss subjektivt, den tillåter således en rad skilda uppfattningar av den gemensamma världen:

> […] en mångfald subjekt som utgör en gemenskap i en gemensam värld (Spiegelberg, 1982 p 747).

Fenomenografin skiljer mellan två livsvärldar. I vardagen är dessa oupplösligt hänvisade till varandra men analytiskt är det möjligt och inom fenomenografin nödvändigt att skilja dessa åt. Den första livsvärlden är min egen. Den utgörs av mina totalt möjliga uppfattningar. Dessa konstituerar min förståelse av såväl livsvärldens delar som dess helhet; den är min begränsning för tillfället men också förutsättningen för min oändliga (intellektuella) utveckling. Den andra livsvärlden etableras genom de kollektiva, intersubjektiva uppfattningarna; de totalt möjliga uppfattningar som alla människor för tillfället bär eller har tillgång till. Dessa är en del av totaliteten på samma sätt som min egen livsvärld är en del av den intersubjektiva livsvärlden. Det är allas våra livsvärldar som tillsammans konstituerar den intersubjektiva livsvärlden.

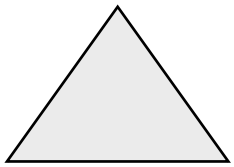
Människan som lärande subjekt är i inlärningssammanhang sällan utlämnad till sig själv. Inlärning sker ofta (men inte alltid) tillsammans med andra. Därför är människans värld och den intersubjektiva världen också relaterade till den andre.[12] En fenomenografisk didaktik tar sin ontologiska utgångspunkt i att den gemensamma världen konstitueras som skilda uppfattningar hos subjekten. Vid inlärning konfronteras jag alltid med den andres (traditionellt lärarens och läromedlens) livsvärld, dvs så som den andre uppfattar aspekter av den gemensamma, intersubjektiva livsvärlden, aspekter som inte alltid är mina egna. Den andres uppfattning är traditionellt indirekt given trots att vi delar livsvärld.

Fenomenografin som grund för didaktisk teoribildning måste anta subjektets relation till den andre som väsentligen skilt från relationen till tingen. Subjektet uppfattar inte medmänniskan som objekt utan som subjekt vars livsvärld är tillgänglig på samma gång som min egen livsvärld är tillgänglig för den andre. Därför är umgänget med den andre kring dennes eller mina akter ett umgänge som pekar i riktning mot den intersubjektiva verklighet som vi båda är givna i.

I mötet med den andre erinras jag alltid om den intersubjektiva verklighet som är oberoende av och bortom min egen uppfattning av världen. Den andres verklighet kan vara av det slaget att jag kan säga att jag är i den eller – jag är inte i den. Då jag inser att den andres värld är en annan blir min medvetna värld ifrågasatt. Här visar sig intersubjektiviteten som i sin förlängning (i lärandet) konstant manar till uppbrott från mina egna uppfattningar. Jag kan skåda möjligheten till förändring

[12] Fenomenografin måste utgå ifrån att den mänskliga dialogen bygger på att subjekten upplever varandra, egentligen som objekt för sin egen subjektiva intention, men att denna intentionalitet i sin tur förutsätter att objektet tolkas som subjekt.

genom att den andres verklighet blir synlig för mig eller för oss båda. Jag kan också tala om den synliga utvecklingsmöjligheten om (vilket är genomgående i undervisningssammanhang) insynen i den andres livsvärld syftar till ett speciellt mål vars väg tematiseras systematiskt via den andres uppfattningar av ett speciellt innehåll i den intersubjektiva livsvärlden. Den anade världen flyttas in som synlig livsvärld i min medvetna livsvärld och visar möjligheten av något annat än det jag själv tar för givet. I den andre förändras min centralisering till decentralisering. Om jag återigen lånar exempel från gestaltpsykologin, kan jag, när jag betraktar figuren nedan för första gången, se ett av två möjliga alternativ. Den andre, vår medmänniska, ser möjligen det som vi initialt inte ser. Genom att få insyn i eller tillgång till den andres reflekterade uppfattning av figuren, når vi tillträde till en utvidgad innebörd och därmed också till en kvalitativt ny uppfattning med större medvetandeinnehåll av figuren. Till exempel menar Ihde (1979, p. 69ff) att korrelationen mellan figurens noetiska och noematiska aspekter framträder som olika akter och att dessa urskiljer olika innebörder: t ex en entré, en pyramid, en huvudlös robot etc.



Samtidigt som jag kan beskriva mötet med den andre som en möjlighet till utveckling, kan jag beskriva mötet som ett hot. De egna uppfattningarna är alltid i någon mening logiska och konsistenta för det bärande subjektet. Inget av mina medsubjekt som deltar i den vardagliga världen uppfattar denna som konstant obegriplig och meningslös. Världen är för oss själva begriplig och meningsfull och denna begriplighet har vi som subjekt i den levda världen tillägnat oss genom den ständiga medvetandeströmmen och genom att aktivt delta i världen. Vi har under vårt liv samlat erfarenheter som på olika sätt konstituerat tingen som uppfattningar i vårt medvetande. Våra uppfattningar är emellertid sällan synliga, vi tar dem för givna intill det ögonblick vi konfronteras med tinget som objekt i en intentional akt, dvs då vi gör tinget till föremål för eftertanka eller reflektion, eller då vi konfronterar den andres uppfattningar av världen. I dessa situationer erbjuds generellt två alternativ för oss. Det ena är att vi förkastar insynen i den nya uppfattningen som felaktig, enfaldig eller medvetet förfalskad etc. På motsvarande sätt är det å andra sidan möjligt att se utvecklingsmöjligheten genom insynen i en ny uppfattning. I båda fallen är emellertid vår egen uppfattning ifrågasatt och hotad. Människan ser i mötet en möjlighet till att växa genom att i den andre se något av sin egen död. I denna sats tar fenomenografin upp en tråd från Sartre (1983). Det betyder att människans givenhet i världen också ger henne möjlighet att reflektera över sig själv och världen genom att rikta sina observationer mot saker och ting som tidigare inte alls observerats.

I egentlig varseblivning, som iakttagelse, vänds jag mot objektet, t ex mot papperet på bordet framför mig. Jag uppfattar det som varande detta här och nu. Uppfattningen är ett utpekande, då varje iakttaget objekt har en erfarenhetsbakgrund. Runt papperet ligger böcker, pennor osv och dessa varseblivs också i viss mån perceptuellt där, i åskådningsfältet; men medan jag var vänd mot papperet, vänds jag

inte i deras riktning och uppfattade dem inte, inte ens i sekundär mening. De framträdde men blev ändå inte utpekade, placerade för sig själva. Varje varseblivning av ett ting har en sådan zon av bakgrundsåskådningar (eller bakgrundsmedvetande, om man i åskådning redan inbegriper att vändas mot), också detta är en medvetadeupplevelse, eller kortare; ett medvetande, som gäller allt det som faktiskt ligger i den medvarseblivna objektiva bakgrunden (Husserl, 1950 s 77).

Det som hos eleven hade en objektiv existens men ännu inte uppfattat i sin djupare konsekvens får i mötet med den andre karaktären av det problem som Sartre pekade på.

Förhållandet mellan min egen uppfattning av världen och den andres dito, där den senares erbjuder ett alternativ till min egen, utnyttjar en fenomenografiskt grundad didaktik så att den första utgör själva grunden för att nå den andra. Förståelseinriktad undervisning måste ta sin utgångspunkt i den lärande själv, dennes uppfattning av ett speciellt undervisningsinnehåll för att kunna nå en uppfattning av samma innehåll som är kvalitativt skild. Om jag för tydlighetens skull väljer ett helt orealistiskt exempel, skulle jag kunna tänka mig att när en fågel blir medveten om att luft existerar, kan fågeln utdöma denna som ett hinder i ambitionen att flyga snabbt och energisnålt. En ny uppfattning om luft konstitueras hos fågeln då denne konfronteras med insikten att luft är själva förutsättningen för flygande överhuvudtaget. Den förändrade uppfattningen innebär därmed inte en förändring av sakförhållandet, utan en fördjupning av detta.

Uppfattningar avbildas inom fenomenografin som levda akter och perspektiv genom vilka världen är given som subjektivt uppfattade innehåll. Det är i akten som den levda världen är konstituerad som uppfattning. Vi lever i den subjektiva livsvärlden som är en aspekt av den totala och objektiva livsvärld som vi intersubjektivt är hänvisade till. Objektiviteten är dock aldrig given a priori som hos Kant, utan sammanfaller med intersubjektiviteten. Den andres livsvärld är intellektuellt, kroppsligt, emotionellt etc tillgänglig för oss men den är inte praktiskt tillgänglig i betydelsen att vi kan föreställa oss hur det är att ha ont i huvudet men vi kan inte ha ont i den andres huvud. Den levda världen och dess inneslutna uppfattningar låter sig emellertid analyseras genom ett antal strukturer. I vårt sammanhang är dessa regionalt avgränsade. Vi är således hänvisade till de få strukturer som ligger till grund för att klargöra uppfattandet och dess uppfattningar. Regionen avgränsas också av vårt speciella syfte, nämligen att utveckla en fenomenografisk didaktik.

Fenomenografin undersöker således avgränsade innehåll i människans livsvärld. Innehållen analyseras genom det mänskliga uppfattandet som innebörder av innehållet ifråga. Resultatens generaliserbarhet ligger på en nivå som vi kan uttrycka i termer av intersubjektivitet. En fenomenografisk kartbild av hur t ex lärare uppfattar kunskap och inlärning, gör i sin resultatbeskrivning anspråk på att uttala sig om hur lärare (som yrkeskollektiv) generellt uppfattar detta avgränsade innehåll. Resultaten är innehålls- och kontextrelaterade, vilket betyder att fenomenografin inte i första rummet söker en övergripande teori för vad kunskap och undervisning är i termer av t ex psykologiska modeller. Det är i denna brytpunkt som jag analytiskt möjligen kan skönja skillnaden mellan innehållsorienterad pedagogik och psykologisk pedagogik. Skillnaden ligger i vilka anspråk resultaten gör i de olika forskningsföretagen. Fenomenografin beskriver i första hand innebördsteman, i andra hand och som ett resultat av primärintresset försöker fenomenografin identifiera de dimensioner i det mänskliga tänkandet som kan ligga till grund för en teoretisk beskrivning som förklarar inlärning. Dessa dimensioner kan vara det vi tidigare

uttryckt som noetiska och noematiska aspekter i en uppfattning eller uttryckta i djup—yt och atomistisk—holistisk mening.

Den levda världen innefattar vad vi kan kalla givenhet (hos Heidegger »kastadhet»). Detta innebär att människan kännetecknas av att befinna sig i den konkreta existensens mitt när vi inleder vårt frågande till världen. Vi är således givna (»kastade») in i något redan förefintligt. Från denna position kan vi sedan tematisera livsvärldens grundmönster. Detta är inte alltid synligt men karaktäriseras inom fenomenografin via uppfattningsbegreppet. Vi måste alltså ställa frågorna: Hur är uppfattningar överhuvudtaget möjliga? Varför uppenbarar sig inte tinget självt, sakens struktur omedelbart i människans uppfattade fenomenvärld? Varför måste en viss ansträngning till för att sakens hela innebörd skall konstitueras som uppfattning och vad är det för sorts döljande det är tal om?

Den uppfattade världen låter sig inte enkelt och vetenskapligt beskrivas. Detta har framför allt sin orsak i att tingen såväl som människan, dvs livsvärlden, är i ständig utveckling och förändring och att fenomenografin söker sig bortom de objektivt förklarande vetenskapsidealen, vars gränser ses som alltför snävt satta. Om jag t ex vill förstå hur människan uppfattar en oljemålning, räcker det inte att förklara färgens pigmentering och kvalitet eller den teknik som konstnären utnyttjat för att min upplevelse skall bli något bestående. Det duger inte heller att å andra sidan att förklara skilda upplevelser av konstverket genom att diskriminera hjärnhalvornas inbördes förhållande till konst och därmed förklara den enskildes möjligheter att uppleva konst. Det är likaledes otillräckligt att förklara motivets tillgänglighet för människan i termer av enskilda variabler som IQ, socialgruppstillhörighet, kön, ålder, o dyl och dessas inbördes kausala relationer eller i termer av att tingen existerar, där vi bara har att beskriva dem så som de är. Dylik forskning avgränsar världen i sektioner där olika delar antas påverka varandra mekanistiskt. Fenomenografin tar sin utgångspunkt i frågan om hur mening konstitueras mellan människan och världen. Detta pekar ut människan-i-världen som den entitet som definierar livsvärldens olika aspekter utifrån kontextberoende uppfattningar.

Fenomenografin löser den klassiska knuten mellan subjektet och objektet genom att utgå från antagandet om en dialektisk syn på relationen dem emellan. Denna dialektik, som vi bör kalla det enas tudelning, visar överallt att fenomenografins fält inte är en så enkel sak som att tala om korrelationen mellan ting och fenomen. Snarare framträder ett mycket komplext och pluralistiskt tema som avkräver en närmare klarhet i det sätt som ett uppfattningsting konstituerar sig som ett fenomen i det mänskliga medvetandet. Det fenomenografiska uppfattningsbegreppet bör därmed förstås som ett specialfall av S—O. Det avgränsas på ett visst sätt, nämligen genom fundamentala avgränsningar i världen, vilka kan uttryckas som relationens vad- och hur-aspekter. Det är dessa aspekter som dras samman till det som inom fenomenografin konstituerar uppfattningsbegreppet.

I människans intellektuella och kroppsliga vardagshållning är allt tänkande riktat mot sakerna. Människan och sakerna är historiskt och kontextuellt självklart givna som något meningsfullt, vilket innebär att vi i vårt vardagsliv inte stöter på t ex bostadskvarter endast bestående av fasader (om vi inte befinner oss i Hollywood). Tingen håller självklart givna innebörder för oss om än på olika sätt och i olika varuslag, de är levande eller livlösa, besjälade eller obesjälade, osv. Denna givenhet är traderad på så sätt, att vi övertar livsvärlden eftersom den redan är meningsfullt given och vi övertar därmed också omdömena om världen.

Omdömena gäller alla saker och ting och på skilda nivåer, deras relationer, deras förändringar, funktionella förändringsberoenden och förändringslagar. Vi erfar husväggen genom åskådning och varseblivning men uppfattar, via vår tidigare samlade erfarenhet, husväggen kontextuellt och historiskt. Genom traderad uppfattning och genom de erfarenheter (varseblivna och erinrade, praktiska och teoretiska) vi gör i den levda världen, sluter vi oss till det icke-erfarna genom generaliseringar. Vi överför allmän och traderad kunskap på enskilda fält eller deducerar i det analytiska tänkandet nya allmänheter från allmänna kunskaper. Uppfattningar följer inte endast på varandra som kronologiska uppenbaranden, utan de ställer sig i logiska förhållanden till varandra. De följer varandra, de »stämmer», de bekräftas eller motsäger varandra i konflikt. På grund av de nya erfarenheternas förhållande till våra gamla traderade uppfattningar av världen omhändertas de som ny uppfattning med kvalitativt skilt medvetandeinnehåll eller försvinner de förbi i den ständiga medvetandeströmmen. På så vis strömmar det vardagliga uppfattandet som medvetande. Denna ström är i allmänhet oreflekterad, transparent och icke-tematiserad.

Genom fenomenologins horisontbegrepp kan vi tillföra fenomenografin en utvecklad analys av hur uppfattningar konstitueras som medvetande i den konkret levda världen. Horisontbegreppet innebär att det innehåll som omger det intentionala objektets tematiska kärna inte omedelbart presenterar sig i vår varseblivning av tingen. Vi sluter oss inte till detta innehåll, utan uppfattar det som medpresenterat. Om vi återigen tar hjälp av vårt husexempel, tänker vi oss att vi står framför huset. Vi varseblir husets framsida (om vi står »framför» huset). Vi ser inte om huset har någon baksida eller inredning men dessa aspekter medpresenterar sig i ett större innehåll än det direkt givna/sedda. Vi uppfattar att huset har en baksida och att det har inredning, trots att vi inte ser dessa. Detta medvetandeinnehåll, som inte är direkt givet, kallar Husserl (1960) inre horisont, som är för-givet-tagen, vi prövar den inte i varje enskilt fall. Den är ett resultat av all vår tidigare erfarenhet av hus i den levda världen. Huset befinner sig också i en särskild position till andra hus i kvarteret, det uppträder i ett givet sammanhang. Detta benämns som objektets yttre horisont. Huset kan också ha öppna horisonter, egenskaper som endast är föregripna i en bestämd obestämdhet. På samma sätt som Husserl och den senare fenomenologin förstår också fenomenografin dessa horisonter som omslutna av en referensvärld, utan vilken var och en av våra varseblivningar skulle framstå som ofullständiga och obegripliga, helt enkelt som fritt svävande. *Det är denna referensvärld som vi tematiserar som den fenomenografiska livsvärlden.*

På vår väg mot den fenomenografiska didaktikens teorigrund, skall jag nu ta ytterligare ett steg. Jag skall (åter)aktualisera frågeställningen: Hur kan erfarenheten konstituera sig som uppfattning och hur kan denna förändras genom undervisning? Jag har i det föregående diskuterat frågan i ljuset av en fenomenografisk livsvärldsontologi där horisontbegreppet utnyttjats i min strävan efter att placera frågan i en teoretisk referensram. Nu skall jag tematisera problemet ur en annan aspekt, en aspekt som är invävd i de tidigare. Jag skall söka tydligare stöd i Husserls (1962) begreppspar *noema* och *noesis.*[13]

Jag har tidigare fastslagit att människans uppfattande alltid är riktat mot något annat än sig självt, vilket innebär en övergripande bestämning av uppfattandet som intentionalt. Uppfattningen har således alltid sitt uppfattade. Denna struktur hos

[13] Begreppen har tidigare diskuterats i fenomenografiska sammanhang av Theman (1983 s 163) och Marton (1986).

uppfattningen utgör en ursprunglig och oupplöslig enhet. Varje medvetande innehåller som reella moment hyle och noesis, och som ett irreellt moment noema. Med dessa från grekiskan lånade termer menar Husserl i Bengtssons tolkning följande:

> Hyle är det för medvetandet omedelbart givna i form av olika avskuggningar eller perspektiverade gestalter, dvs de i den sinnliga erfarenheten inneslutna perspektiven [...] Noema är den mening som finns i varje erfarenhet och motsvaras alltså av den i erfarenheten inneslutna meningen [...] Noema är [...] irreellt närvarande i erfarenheten, dvs som mening. Noesis är slutligen den prestation som medvetandet utför genom att passivt eller aktivt "avse" hylena med en bestämd mening eller noema på ett bestämt sätt. Det är således noesis som är det erfarna föremålet har att tacka för sin mening och som medvetandeprestationen är noesis själv inte irreellt, utan den reella erfarenheten själv. (Bengtsson, 1986 s 25).

Genom uppfattandets intentionala grundmodus riktar sig vårt tänkande mot avgränsningar i världen. Vi erfar världen genom dess enskildheter, som emellertid alltid är historiskt och kontextuellt betingade. Det är detta som är så fantastiskt när vi går i en trappa: Vi erfar varje trappsteg var för sig men utan sammanhang skulle vi aldrig uppfatta summan av stegen som en trappa som leder från en våning till en annan.

> Inom den fenomenologiska traditionen syftar termerna »noema »och »noesis» på »det vi erfar» respektive »själva akten att erfara». […] Det verkar finnas en strukturell likhet mellan den fenomenologiska distinktionen och vårt sätt att skilja mellan »vad» och »hur» i fråga om inlärning (Marton, 1986 p. 24).

Fenomenografin tänker sig således att det intentionala uppfattandet inte nödvändigtvis måste ha ett objekt. Detta innebär att vi kan tänka oss uppfattningar som har mening för det bärande subjektet men där meningen är utan sinnligt objekt. Varje mening har sitt ursprung i evident erfarenhet, dvs i sådan erfarenhet där det erfarna är omedelbart närvarande. Varje ny mening institueras antingen i en aktiv eller passiv syntes i sådana evidenta erfarenheter för att därefter utgöra en potential för nya erfarenheter som i sin tur konstitueras som uppfattning. Denna möjlighet har som förutsättning S—O-relationens vad- och hur-aspekter och att det antas föreligga vissa relationer (strukturella, hierarkiska, logiska etc) mellan objektets olika innebördsformer. Uppfattandets relationella egenskaper blir därmed fenomenografins huvudsakliga ledmotiv.

De kvalitativa skillnader i uppfattningar som kan identifieras genom fenomenografin utgör grunden för didaktiska val i undervisningssammanhang. Detta innebär, att beskrivningar av hur t ex grundskoleelever uppfattar avgränsade undervisningsinnehåll ger didaktiska implikationer på en rad olika områden (se vidare Kroksmark, 1987).

Den fenomenografiska metodologin

Den fenomenografiska metodologin har i likhet med fenomenologin sin grund i *epochén*. Begreppet är grekiska och avser ett systematiskt återhållande av trosföreställningar eller omdömen; ett parentetiserande av dessa. Begreppet har sitt ur-

sprung bland antikens skeptiker och har återaktualiserats av Husserl under 1900-talet. Inom fenomenologin är det möjligt att urskilja ett antal olika sätt att behandla epochén (jfr da Silva, 1982 p 36-40). I vårt sammanhang här skall vi endast diskutera det möjliga i att utnyttja ren epoché som fenomenografins metodologiska grund.

Förstår vi epochén som ett systematiskt tillbakahållande eller inom parentes ställda omdömen eller trosföreställningar hos forskningsmetoden innebär det att vi avhänder oss alla slag av prekonstruerade antaganden om det innehåll som forskningsföretaget avser att undersöka. Forskningsmetoden antas vara befriad från, egentligen idéer om människans förhållande (ontologiska och epistemologiska) i världen. Det innebär inte endast ett återhållande av hypotetisk-deduktiva element, utan ett totalt återhållande av det enskilda forskarsubjektets förutfattade uppfattningar (tematiserade) och därmed av forskarsubjektets kunskap inom den innehållsliga domänen i forskningsföretaget.

Den systematiska parentesen skall garantera att sakerna får framträda så som de är, utan inblandning från det vetenskapliga tänkandet. Sakerna skall visa sig med det medvetandeinnehåll som konstitueras i subjektets relation till saken. Den mening eller uppfattning som subjektet ger uttryck för skall vara subjektiv, vilket innebär att subjektet fritt skall få ange tingets innebörd oavsett om det är direkt fattbart för forskarsubjektet eller ej. Epochén hänvisar oss till den i vardagen inneslutna doxiska meningen.

Epochén skall således garantera frigörandet av den levda världen så som den erfars och uppfattas som medvetandefenomen. Objekten visar sig som fenomen genom att epochén tillåter dem att visa sig i den naturliga inställningen, dvs i en sunt-förnuft-attityd till världen eller i epistemologisk mening: Ett naivt sätt att beskriva världen.

Ett parentetiserande av forskarsubjektets (och därmed hela forskningsföretagets) omdömen eller trosföreställningar i förhållande till det studerade området - är det verkligen möjligt? Är det inte snarare så att forskarsubjektet alltid, mer eller mindre, tillskriver data och därmed det studerade området innebörder och mening som inte är självklart givna? Vi måste ge svaret att en förutsättningslös ansats inte kan vara helt trovärdig. Det är snarare så att varje erfarenhet (även den vetenskapliga) fordrar någon form av Heideggers (1981) förförståelse eller som hos Gadamer (1972),[14] där *förförståelsen* är förutskickad av vissa nödvändiga f*ör-domar*. Eller som hos Merleau-Ponty, som i sina undersökningar (1962) av den levande kroppens *till-världen-varo* visat att medvetandet inte endast betraktar världen utan framförallt *medverkar* i den. Heidegger, Gadamer och Merleau-Ponty har var för sig visat epochéns mest kritiska punkt, nämligen att något fullständigt parentetiserande av omdömen, dvs en fullständig reduktion av medvetandet till rent medvetande knappast är möjlig.

Det väsentliga i den konkret levda världen är människans uppfattande av sig själv, den andre och sakerna som existerande i en intersubjektiv livsvärld. Människan tycks inte kunna eliminera denna egenskap. Om det emellertid vore möjligt skulle det innebära att epochén systematiskt förvanskar det som visar sig, vilket i sin tur innebär att epochén måste uppfattas som ofenomenografisk då den inte kan göra rättvisa åt den konkret uppfattade världen. Bengtsson (1985) pekar på samma förhållande inom fenomenologin.

---

[14] Se även t ex Bengtsson (1986), Bleicher (1980), Lindström (1978) och Ödman (1979).

> Husserl sätter föremålens att-het inom parentes och undersöker deras vad-het, men till de fullständiga föremålen hör både att de är och vad de är - inte minst gäller detta mig själv (Bengtsson, 1985 s 30).

Epochén är utan tvekan behäftad med svagheter. Vi måste fråga oss om den inte rent av spelat ut sin roll som metod. Men hur kan vi då i detta avsnitts första sats hävda att »den fenomenografiska metodologin grundar sig i epochén»? Svaret kan vi hämta hos Bengtsson (1985) som föreslår en svagare epoché. Denna epoché bör kunna vara fenomenografins metod. En svagare epoché så som den presenteras av Bengtsson, innebär ett särskilt betraktelse-, förståelse- och reflektionssätt som förmår göra pedagogikens konkreta vardag full rättvisa. I vårt sammanhang här kan vi tala om en *didaktisk epoché* som innebär att vi hanterar den lärandes uppfattningar på samma sätt som Husserl hanterade vetenskapernas begreppsbildning: Den didaktiska epochén med pedagogiska syften, den fenomenologiska med kunskaps- och vetenskapsteoretiska samt »filosofiska» syften.

En didaktisk epoché utmärks av att den utnyttjas i förhållande till ett undervisningsinnehåll. Undervisningens innehåll är på rubriknivå sällan okänt även om aktörsuppfattningar av samma innehåll i stor utsträckning är okända oceaner av mänskligt medvetande. Undervisningsinnehållet på rubriknivå är definierat i läroplaner, kursplaner etc där undervisningens olika delmål och mål kan avläsas. Därmed blir det i didaktiska sammanhang i det närmaste omöjligt att sätta forskarens alla omdömen om undervisningsinnehållet fullt ut inom parentes. Ytterligare en komponent som en didaktisk epoché bör ta ställning till är att undervisningens kunskapsmål ofta (men inte alltid) är knutna till relationen mellan vad som är »rätt» och vad som är »fel». Skolans undervisningsinnehåll definierar således en viss kunskap som i någon mening bättre än en viss annan. Dessa komponenter inverkar på ett eller annat sätt när den fenomenografiska metoden utnyttjas för att samla in data om undervisningens innehåll. Denna inverkan är ofrånkomlig men inom fenomenografin förutsätts att den på ett eller annat sätt minimeras. Ett sätt är att klargöra att en viss inverkan alltid finns och att föreslå ett sätt att minimera denna (systematiska) inverkan på forskningens resultat. Den här föreslagna didaktiska epochén utmärks av att intervjuaren måste tillåta, inte endast att skilda uppfattningar ohämmat får träda fram ur det intervjuade subjektet utan också hur själva grunden för en viss uppfattning är beskaffad ur den intervjuades perspektiv också måste komma fram. Intervjuaren måste alltså låta subjektets egen logik komma fram utan korrigerande inverkan.

En didaktisk epoché blir en svagare epoché som således innebär, inte ett fullständigt parentetiserande av omdömen, utan grunden till en metodologi för kvalitativ forskning som utgörs av själva ansatsens grundvillkor. Den svagare epochén innebär inte att fenomenografin förlorar sitt rent empiriska intresse utan istället att fenomenografin fortfarande vinner entré till en värld som är kollektivt uppburen av kvalitativt skilda uppfattningar av samma innehåll i termer av dess utfyllda att-het; såväl som dess vad som dess hur.

Den epoché som vi nu talar om innebär distanserad närhet till forskningens objekt. Fenomenografin närmar sig uppfattandet med den typ av öppenhet som tillåter subjektet att utan invändningar gestalta olika uppfattningar. Forskaren måste sträva efter att låta främmande uppfattningar fritt få framträda men noggrant förklarade av subjektet. Den svagare epochén betyder ett ifrågasättande av Husserls epoché som söker fundamentet hinsides den konkreta verkligheten. Fenomenogra-

fin blottlägger tematiserade och icke-tematiserade uppfattningar som är i den levda verkligheten och som uttrycker aspekter av denna. Detta blottläggande sker alltid inifrån verkligheten själv.

> Att återvända till sakerna själva är att vända åter till en värld som föregår kunskap, till vilken kunskap alltid refererar. En vetenskaplig schematisering av denna värld är ett abstrakt och härlett teckenspråk, såsom geografi i förhållande till landskapet, där vi på förhand har lärt oss vad en skog, en prärie eller en flod är för något (Merleau-Ponty, 1962 p iii).

Citatets innebörd är att man bortser från faktavetenskapens tolkningar av objekten och går tillbaka till det direktupplevda, till sakerna själva (*die Sachen selbst*) i Husserls användning av uttrycket. När problemet uppstår för vetenskapen att skilja ut vad som är en bild av den reflekterade eller den icke-reflekterade verkligheten, i termer av vardagsuppfattningar, från konstruerade scheman och teorier om samma verklighet som konstruerats av vetenskapen står den svagare epochén till förfogande som en möjlighet. Men denna ger inga föreskrivande moment i själva undersökningen. Den ger forskaren endast rätten till att *upptäcka* de skilda uppfattningarna men kravet på att beskrivningskategoriernas innehållsliga avgränsning skall kunna *identifieras* i den konkret levda världen, i data, är ett oeftergivligt krav. I detta avseende ligger fenomenografin mycket nära den fenomenologiskt inriktade pedagogiska forskning som Käte Meyer-Drawe och Wilfrid Lippiz utför vid Ruhr-universitetet i Tyskland.

> Det gäller att känna igen och att undvika förhastade konstruktioner. För detta krävs en radikal förändring av blicken eller av inställningen [...] för att kunna tematisera mening i statu nascendi måste man rikta sig mot de konkreta ställen där det sker, så som i kontingenta intersubjektiva situationer. (Meyer-Drawe & Lippiz, 1982 s 11[15]).

Fenomenografin är knuten till den konkreta verkligheten i form av den lärandes uppfattningar av sådant som de sätter sig in i på det område som studierna gäller. Den kan inte acceptera prekonstruerade scheman, kategorier eller teorier från perceptions-, kognitions- och inlärningspsykologin eller från neurofysiologin. När fenomenografin undersöker sakerna själva innebär det således en konkret anlagd ansats som i så stor utsträckning som möjligt försöker göra den lärandes uppfattningar full rättvisa genom en svagare epoché. I det avseendet blir fenomenografin en ansats som utvecklar och fördjupar den konkreta fenomenologi som vi finner hos t ex Merleau-Ponty och hos Meyer-Drawe.

---

[15] Enligt Bengtssons översättning (1986 s 32). Orginaltextens ordalydelse: »Konstruktionen zu erkennen und zu vermeiden. Dazu bedarf es einer radikalen Blickwende oder eines radikalen Einstellungs wechseles [...] Um Sinn in statu nascendi thematisiren zu können, muss man sich den konkreten Vollzugen, so wie sie sich in kontingenten, intersubjektiven Situationen ereigden» (Meyer-Drawe & Lippiz, 1982 s 11).

Den fenomenografiska intervjun

Fenomenografins tillträde till människors uppfattningar om sakerna går via människans uttryck. Främst hennes språkliga uttryck men också genom t ex hennes estetiska uttryck och genom hennes handlande. T ex har Wass & Wenestam (1984) och Wenestam (1986) utnyttjat barnteckningar som uttryck och underlag för att nå insyn i och att etablera beskrivningar om barns uppfattningar av innehållet »döden». Wenestam kategoriserade 188 barnteckningar med avseende på vilken innebörd de ger åt skilda uppfattningar av döden. I en första studie lät Wenestam barnen rita det de kom att tänka på när de hörde ordet »död». Dessa teckningar blev sedan analyserade och kategoriserade. I sina senare studier har emellertid Wenestam kompletterat undersökningen med en väsentlig detalj, nämligen att barnen fått skriva (eller diktera för någon skrivkunnig) vad teckningen de ritat handlar om/betyder.

> Barnen instruerades att rita en teckning som skulle föreställa det de kom att tänka på när de hörde ordet »död». De instruerades vidare att skriva en kort kommentar där de närmare beskrev innehållet i sina teckningar (Wenestam, 1986 s. 5).

Wenestams precisering stöder vår tidigare bestämning av fenomenografin som en uttryckstolkande ansats med hermeneutiska inslag.

Fenomenografins tillträde till människors uppfattningar går dock främst genom språkliga uttryck, det förtextade talet. Framförallt har fenomenografin utnyttjat intervjun som medel för att kartlägga uppfattningar. I flera avhandlingar inom den fenomenografiska forskningstraditionen har denna behandlas. Bland annat har Pramling (1983) diskuterat hur den fenomenografiska intervjun skiljer sig från Piagets kliniska intervju:

> Den kliniska intevjumetod som Piaget utvecklade är samma metod som har använts här, men avsikten är en helt annan. Piaget ville nå förståelse om barns tankestruktur och för detta ändamål använde han sig av intervjuer för att pröva frågor i avsikt att utröna ifall barnet kunde ge lämpligt svar på hur han/hon handskades med frågan eller uppgiften. […] På så sätt kan man säga att han, på något sätt, sätter sig över barnet, eftersom han ofta inte intresserar sig för barnets uppfattningar i sig, utan för det bakomliggande, allmänna sättet att tänka som han finner i barnets yttranden. […] I denna studie är innehållet det centrala. De fenomen som behandlas är av den karaktären att det inte finns något korrekt svar att finna. Vår utgångspunkt är att barnet aldrig skall känna att han/hon misslyckas eftersom vi är genuint intresserade av vad barnet säger. Vi ställer direkta frågor om det vi är intresserade av och ser inte till det allmänna tänkandet bakom (Pramling, 1983 p 51).

Den fenomenografiska intervjun kännetecknas av öppen frågemetod och djup-intresse. Den öppna frågan innebär att målet med intervjun är att avtäcka intervjupersonens sätt att avgränsa och behandla ett visst innehåll. Det är således försökspersonen som egenmäktigt skall definiera en eller flera aspekter av det behandlade innehållet. Det blir därmed inte en fråga om att intervjuaren tilldelar intervjupersonen möjliga svarsalternativ eller liknande möjligheter som intervjuaren definierat

på förhand. Däremot har t ex Theman (1983) prövat kontinuerlig analys av utsagor i själva intervjusituationen.[16]

Djup-intresset karaktäriseras av att intervjuarens uppgift primärt är att avtäcka innehåll som inte är synliga eller som tidigare inte explicit tematiserats av intervjupersonen. På denna punkt är det av stor betydelse att intervjun är utrustad med frågor och en frågeteknik som verkligen når bortom det som vi tidigare benämnt som *åsikter* uppkomna som ett resultat av intervjusituationen. Uppfattningar är nära relaterade till den direkta erfarenheten och det är till denna nivå som intervjun måste nå. Här framstår behovet av att försöka utveckla en intervjumetodik som svarar mot de krav på vetenskaplighet som fenomenografin ställer.

Distinktionen mellan uppfattning och åsikt får här en metodologisk konsekvens. Om fenomenografins intresse är att beskriva och avbilda uppfattningar i sträng mening, fordrar detta åtminstone två fundamentala kvaliteter i intervjun. För det första måste metoden nå fram till den uppfattning som hos det intervjuade subjektet har bäring på det studerade innehållet på ett sådant sätt att subjektivt givna innebörder framträder. När intervjupersonen i alltför stor utsträckning tillåts att reflektera över själva intervjusituationen uppträder också risken att subjektet konstruerar svar som har relevans för själva situationen, snarare än innehållet. Detta i sin tur medför att intervjusituationen måste vara gemensamt definierad av situationens aktörer eftersom undersökningens tillförlitlighet ligger i intervjukontexten. För det andra måste metoden uppvisa en känslighet som gör det möjligt att identifiera förskjutningar av fokus så att detta inte hanteras i beskrivningen som utfallsrummet.

Låt oss nu försöka tränga bakom detta metodiska problem som framstår som intern polemik sprungen ur det ontologiska blottläggandet av fenomenografins grundantaganden om människan och sakernas natur. Vi har tidigare poängterat intentionaliteten som ett av fenomenografins bärande antaganden. När vi uppfattar något är det alltid *något* vi uppfattar, det uppfattade har alltid sitt uppfattade. Med detta menas att medvetandet finns inte som en tom behållare som lagrar intryck från en omvärld på det sättet som empiristerna förutsätter utan det som vi kallar medvetande är i själva verket en ström av meningsgivande uppfattningar av objektet. Dessa konstitueras genom medvetandeakternas intentionala natur. När vi lever våra liv i världen utsätts vi och utsätter vi oss ständigt för nya sinnesintryck. Dessa antas som direkt relaterade människan-sakerna. Den sinnliga erfarenheten konstitueras som uppfattningar av sakerna, uppfattningar som är förgivettagna och för medvetandet transparenta. Vi har tidigare visat att den sinnliga erfarenheten ger upphov till skilda uppfattningar av samma innehåll hos olika subjekt. Men hur kommer det sig att detta sker, att det fordras en Newton för att upptäcka den universella formel som i ett slag förklarar planeternas rörelser i universum och äpplets fall från trädet? Varför är denna uppfattning inte direkt omfattad av oss alla?

Allt vårt uppfattande är initialt av vag karaktär. Med vag menas att det inte under (om vi tänker oss en hierarki) denna ligger något som äger större allmängiltighet. Den vaga uppfattningen antas alltid inom fenomenografin vara ursprunget i alla förekommande uppfattningar av samma innehåll. Vi kan utgå ifrån att allt uppfattande har *sak-lighet*. När t ex det lilla barnet börjar bli medvetet om att rummet

[16] Theman (1983) har prövat en tolkande intervjuteknik: »[...] har jag funnit det rimligt att anlägga en fenomenologisk referensram, och inom denna applicera ett tekniskt förfarande vars regler till viss del hämtas från den kliniska psykoanalytiska teorin» (Theman, 1983 s 72).

hon/han lever i är något annat än mamman som sköter henne/honom, är det en saklig medvetenhet som inte har någon uppfattad underavdelning. På samma sätt som det lilla barnet, möter också den vuxne nya innehåll genom att diskriminera dem från en vag utgångspunkt. I kraft av vår tidigare levda erfarenhet visar sig sakerna för oss på olika sätt och med olika innehåll genom att vi tilldelar innehållet innebörder, definierar in oss genom en speciell referens till innehållet. Vi överför innebörder mellan olika innehåll. En jordbrukare, en militärstrateg, en landskapsarkitekt eller en tomtmäklare uppfattar ett landskap helt olika genom att de via sina skilda erfarenheter och intressen ser (blickar) olika in i situationen, i innehållet, och att denna olikhet är återförbar på erfarenheten och att deras första blick är kvalitativt olika härledd. Det är således inte tal om en analys eller eftertanke kring det landskap som visar sig, det ligger i sakens natur, uppfattningen är direkt given.

Grunden till att vi uppfattar saken på kvalitativt skilda sätt antas ligga i att vi genom vår samlade erfarenhet och våra uppfattningar i den levda världen för oss till att se olika saker i saken. Vi betonar skilda aspekter av saken och låter den därmed tala till oss på olika sätt och med olika innehåll. Men vad saken är eller vad den än må vara är inte fenomenografins uppgift att besvara.

> Vi måste nöja oss med att helt enkelt acceptera dem som odelbara slutgiltiga faktorer som determinerar det sätt på vilket vi vinner kunskap (James, 1950 vol II p. 345).

Den fenomenografiska metoden bör i första hand ta sikte på att blottläggadet som vi med hjälp av James möjligen skulle kunna kalla *blicken*. Termen är kanske inte den bästa då den också utnyttjats av Sartre i verket Varat och Intet (*Lêtre et le néant,* 1943[17]) och av i detta arbete tidigare nämnda Lippiz och Meyer-Drawe men i båda fallen med en något annorlunda innebörd. »Blickens» betydelse inom fenomenografin påpekar det sätt varpå subjektet initialt och direkt refererar till innehåll, dvs den initiala uppfattningen av ett innehåll. Vi kan säga att »blicken» blott ger uttryck åt en första relation från en position mitt i världen, mellan subjektet och objektet. Livsvärlden utgör då ett organiserat helt som *är* »blicken», vilket i vårt sammanhang innebär att uppfattandet bestäms av vad vi som människor i den levda världen är.

Den fenomenografiska metoden bör uppsöka människan i hennes situation i världen där intervjun blir direkt kopplad till det ögonblick hon möter ett nytt innehåll. Denna närhet till den konkreta situationen utgör tillsammans med djup-intervjuintentionen två grundstenar i den fenomenografiska metoden. Från denna grund byggs den fenomenografiska intervjumetodiken upp och anpassas kontextuellt, dvs till innehåll och situation. Eftersom allt meningsinnehåll är kontextberoende är detta ett villkor för att vi skall kunna förstå en utsagas innebörd. Jag ser denna del inom ansatsen som mycket central och menar att den är av stor betydelse att undersöka, fördjupa och utveckla eftersom den ger själva tillträdet till människans konkret uppfattade värld. I en vidareutveckling av fenomenografin bör skilda intervjumetoder ta sin utgångspunkt i de två angivna hörnstenarna, för att få kontextuellt betingade variationer empiriskt och teoretiskt utprövade. Genom en grundlig utredning av intervjuns betydelse antar jag att distinktionen mellan uppfattning och anpassad uppfattning kan komma att klargöras. I vårt sammanhang skall vi fortsättningsvis diskutera forskningsintervjun i förhållande till didaktisk forskning som stöder sig på fenomenografin.

---

[17] Till svenska av Richard Matz, 1983: *Varat och Intet* (i urval). Göteborg: Bokförlaget Korpen 1983.

Den fenomenografiska didaktiken undersöker skolaktörernas; elevernas, lärarnas, läromedlens, läroplanens etc uppfattningar av skilda undervisningsinnehåll. Om vi efterlever de grundkrav på intervjumetoden som vi ovan omnämnt, innebär det att intervjun skall genomföras t ex när eleven behandlar ett nytt innehållstema. Det är de initiala uppfattningarna som är fokus för undersökning. Eleven konfronteras med ett speciellt undervisnings-/lärandeinnehåll, intervjuaren söker den direkt (reflekterade) uppfattningen av detta. Det innebär då att den subjektiva avgränsningen av innehållet fokuseras. Denna blir åtkomlig genom att den direkta behandlingen (intellektuellt, kroppsligt, känslomässigt etc) avtäcks i den konkreta situationen. Tillträdet har två rättigheter. Den ena är den omedelbara tillgången till elevens behandling, uttryckt i undervisnings/lärandesituationen, den andra går via elevens tänkande. Då tematiserade elevtankar görs till föremål för vetenskaplig undersökning inom fenomenografin, balanserar ansatsen på randen till idealism och konstruktivism. I det ögonblick tänkandet i sig utgör forskningens empiriska bas och därmed grunden till dess beskrivningar, har vi i en mening lämnat den strängt vetenskapliga fenomenografin. Med detta menas att om forskning om elevtänkande intresserar sig för elev*tänkandet*, måste den återföras som relationen till innehållet, till aspekten som visar sig som en uppfattning. För mig förefaller detta krav vara, inte en inskränkning av fenomenografins möjligheter, utan en utvidgning mot en friare metodologi. Balansgången mellan det tänkta som reflekterade idéer och det tänkta som icke-reflekterad uppfattning är fullt möjlig och nödvändig, eftersom båda nivåerna blir giltiga när fenomenografin skall stå till svars för sina ontologiska grundantaganden.

Den fenomenografiska intervjun inleds med en på förhand bestämd fråga. Inledningsfrågan skall vara av öppen karaktär, dvs inte erbjuda något givet svarsalternativ. Därefter är intervjun i princip ostrukturerad, vilket i sin tur innebär att intervjun får karaktären av ett informellt samtal, där intervjuarens uppgift är att nå fram till den intervjuades intellektuella, kroppsliga, känslomässiga behandling av det aktuella innehållet. Inte sällan leder detta till att intervjun går via skilda exempel av samma innehåll för att intervjuaren skall få en klar bild av den intervjuades sätt att organisera och avgränsa innebörder av det intentionala objektet. Intervjun får en personlig prägel, som är dikterad av försökspersonens sätt att definiera och/eller blicka innehållet. Denna flexibilitet ställer krav på intervjuaren, dels innehållsliga kunskapskrav men också kravet på att tillämpa den tidigare diskuterade svagare epochén, en lyhördhet inför de individuella differenserna i termer av vad försökspersonerna faktiskt säger och menar samt en målmedvetenhet mot att göra transparent innebörd synlig. Tillämpningen av den svagare epochén ställer tvivlet på att en annan värld skulle kunna vara partiellt möjlig åt sidan så att intervjuaren når tillgång till de direkt genomskinliga uppfattningarna av innehållet som intervjuaren inte tidigare omfattat. Den fenomenografiska intervjun innehåller därmed en upptäckande komponent vilket innebär blottläggande av uppfattningar som aldrig tidigare tematiserats eller ens uttryckts. Ytterligare en faktor som bör nämnas i sammanhanget är frågans betydelse i intervjusituationen. Utgångspunkten för den fenomenografiska intervjun bör vara att den intervjuade alltid svarar korrekt på sin egen fråga. Detta innebär t ex att den intervjuade tolkar intervjufrågorna som i någon mening äkta, vettiga och på »riktigt». Om vi t ex frågar 8-åringar vad som är mest värt, en 5-krona eller fem 1-kronor, kommer de flesta av barnen med största sannolikhet att svara att fem 1-kronor är mest värda. Kanske med hänvisning, om vi undersöker detta, till att fem 1-kronor är fler än en 5-krona. Hundeide (1984)

har uttryckt detta som det *metakontrakt* som etableras i en intervjusituation mellan två eller flera människor; egentligen mellan barn och vuxna. I detta osynliga kontrakt ingår att ingen av parterna försöker att medvetet göra den andre till åtlöje genom frågor som uppenbart leder till svar som inte gör den intervjuade full rättvisa. Den intervjuade förutsätter att alla inblandade gör sitt bästa och att alla frågor och svar är vettiga och på »riktigt». Barn utgår i sin erfarenhet från att vuxna inte luras i situationer som påminner om en intervju. Ingen vuxen skulle i normalfallet ställa frågan om kronorna ovan i en vardagssituation. Jag hävdar att i just i detta faktum ligger fenomenografins styrka – att alltid ta den Andre på blodigt allvar och att alltid ställa äkta och »riktiga» frågor.

Hundeide hävdar att när t ex barn konfronteras med frågor av ovan nämnda typ, omvandlar barnen ofta frågan så att den blir begriplig och »riktiga» för dem och vettig i allmän mening. Frågan kan t ex placeras in i ett nytt sammanhang eller utrustas med helt ny mening. Därför blir det en viktig uppgift att formulera fattbara och riktiga frågor och att dessutom undersöka hur den intervjuade tolkat poängen med frågan. Detta problemfält inom fenomenografin har givetvis också en kontextuell grund. Frågor inom vissa innehållsområden fordrar större vaksamhet, andra följaktligen mindre.

Den fenomenografiska intervjun är alltid ljud- och/eller dvd-bandad. När Mp3 spelare används, bandas hela intervjun – då dvd-kamera används bandas endast utvalda sekvenser. I förekommande fall kan den kompletteras med noteringar gjorda av den intervjuade eller av denne tillsammans med intervjuaren. Ljudbanden transkriberas ord för ord, paus för paus så nära talspråket som möjligt. Det för-textade talet måste vara parallellt med vad som har sagts i intervjun. Såväl ljudband som för-textning betraktas som data och måste därför finnas tillgängligt om t ex medgranskare skall analysera data.

Varje enskild intervju betraktas som en avgränsad helhet. Det är således väsentligt att man vid analysen av texten tar ställning till totala uttryck och inte till avgränsade enskildheter. Om vi t ex studerar hur högstadieelever uppfattar planetsystemet och vi finner en utsaga som uttrycker »att solen går ned», är detta en utsaga som pekar på en uppfattning som är ekvivalent med den geocentriska världsbilden. Men detta uttryck är en språklig kvarleva från en tid då människan verkligen antog att solen gick ned. Liknande språkliga uttryck måste fenomenografin justera för genom att tolkningen tar sin utgångspunkt i utsagetematiken. Det är relationen mellan det avgränsade innehållet och den intervjuade, i termer av kontext, som utgör grunden för analys; inte enstaka ord eller summan av dessa i lingvistisk mening. Därigenom minimeras subjektets lingvistiska behandling av innehållet som den komponent som analysen tar sikte på, till förmån för och uteslutande för analys av den intellektuella, kroppsliga, emotionella behandlingen, dvs den levda behandlingen i termer av dess innehåll (jfr Svensson, 1978). Lindström påpekar:

> Isolerade ord är som regel mångtydiga. Först i den fullständiga satsen får orden någon grad av bestämd innebörd. Satsen i sin tur är ofta en alltför liten informationsbärare för att kunna ge förståelse av ett budskap. Det krävs läsning av ett längre textavsnitt för att man skall kunna uppfatta poängen i en framställning. Det finns ett samband mellan frågor och svar. En isolerad replik kan vara helt obegriplig, till dess att man får veta vad som sagts tidigare. (Lindström, 1978 s 44).

Analysen av det för-textade talet sker genom att forskaren (oftast samma person som intervjuaren) läser texten om och om och om igen. Syftet är att tolka och att upptäcka kvalitativa innebördsskillnader i behandling av innehållet och att definiera det kollektivt uppfattade. Det är det kollektivt uppfattade eller uppfattandet i intersubjektiv mening som utgör förutsättningen för att ett kategorisystem skall kunna etableras. Paradoxalt nog betyder detta att det är först i helheten som analysen kan identifiera dess enskilda delar. Delens relation till helheten blir i analysen av utsagorna det spår som leder analysarbetet fram till upptäckten av de kvalitativa skillnaderna inom helheten. I denna dialektik framstår varje konkret utsaga som i teoretisk mening abstrakt i sitt förhållande till den redan abstrakta helheten. De skillnader som analysen identifierar sammanställs i kvalitativa beskrivningskategorier som är ordnade i förhållande till varandra. (Vi har tidigare påpekat att fenomenografin är en beskrivande ansats. Vi måste då förstå beskrivningen som en form av interpretation där beskrivningen inte endast hanterar »det som visar sig själv» utan också det som är transparent i den mänskliga livsvärlden).

En beskrivningskategori är en avdelning inom helheten som inom sig bär skilda utsagor men som har ett gemensamt: den uttrycker en viss intentional innebörd som är kvalitativt skild från andra intentionala innebörder relativt det studerade innehållsområdet. Varje enskild uppfattning inordnas i en beskrivningskategori som är definierad genom den kvalitativa behandling som subjekten (samtliga intervjuade) konstituerat i relationen till innehållet. Dessa kategorier kan alltså rymma skilda behandlingssätt men som är kvalitativt lika. Varje kategori är relaterad till andra kategorier genom att de förutsätter varandra eller genom att de är sprungna ur varandra eller att de på annat sätt är relaterade till varandra.

Kategorierna samlas till sist i en helhet som beskriver hur människor i kollektiv mening uppfattar det studerade innehållet. Fenomenografin talar om det totala utfallsrum som samtliga utsagor och beskrivningskategorier gemensamt bär upp. Därmed gör fenomenografin generella anspråk genom att uttala sig om hur människor (i generell mening) uppfattar ett speciellt innehåll i livsvärlden.[18]

Fenomenografin ställer kravet på kategorisystemet att det skall kunna verifieras direkt i data och att det skall kunna kommuniceras. Vi kan likna fenomenografen med stigfinnaren som finner stigen, avbildar en karta så lik terrängen att varje efterföljare i uppfattningarnas urskog skall kunna kontrollera kartans överensstämmelse med verkligheten.

Beskrivningen av kategorierna knyts till försökspersonens referens till (vad-frågan) ett speciellt innehåll och till den intellektuella, kroppsliga, emotionella etc behandlingen (hur-frågan) av samma innehåll. Försökspersonens tänkande som meningsbärande modell av innehållet skall kommuniceras i kategoribeskrivningen. Också sådana uppfattningar som vid första påseende visar sig som ologiska och obegripliga. Fenomenografin antar att alla människor som deltar i vardagsvärlden umgås med denna i logiska och konsistenta termer. Då och då visar sig emellertid uppfattningar av verkligheten som ligger bortom forskarens innehållskompetens

[18] Detta anspråk får inte förväxlas med vad vi tidigare omnämnt som första ordningens perspektiv. Utfallsrummets anspråk håller sig konsekvent inom andra ordningens perspektiv. Begreppet *grafia* är också det grekiska och utvecklat ur stammen grafi. Grafi betyder beskriva i ord eller bild, något som är, det betecknande, t ex ett stycke verklighet eller en uppfattning av denna. I sitt förhållande till fenomen blir grafi en aktiv verksamhet som avbildar den studerade saken som kvalitativt skilda fenomen. Grafia inskränker sig inte endast till det skrivna språket utan omfattar även möjligheten till andra avbildningar.

och därmed »gömda» eller otillgängliga för upptäckt. I fall då det studerade innehållet fokuserar kunskapsområden som ligger utanför forskarens ämneskompetens är det befogat med s k medbedömare. Det innebär att någon annan med innehållslig kunskap relevant för studien analyserar intervjuerna. Genom medbedömarens speciella kunskap ökas möjligheten till att avtäcka uppfattningar, som visserligen är medpresenterade i utsagan men som inte är direkt givna utanför en viss grad av innehållskompetens.

Då fenomenografin studerar t ex inlärning eller andra teman inom pedagogiken kan en medbedömare framstå som överflödig. Analysen skall ske i anslutning till utsagor som är gestaltade i en innehållsligt relevant situation och som är meningsbärande inom det studerade innehållet. Detta krav borde räcka för att forskaren själv skall kunna identifiera det kategorisystem som skall beskriva det totala utfallsrummet. Vi talar då om företräde till kategorisering. Men ofta ligger det förtjänster i att också låta någon utomstående analysera intervjuerna. En medbedömares uppgift blir då att med utgångspunkt i ett etablerat kategorisystem kontrollera i vilken utsträckning detta överensstämmer med en egen tolkning av intervjuerna. När två oberoende analyser gjorts av samma material föreligger möjligheten till att skilda kategoriseringar ställas mot varandra och att dessa examineras i termer av likheter och skillnader i tolkningen av innehållsliga innebörder. Den svagare epochén medger, som vi i detta kapitel tidigare nämnt, viss inverkan från forskarsubjektet i etablerandet av tolkningssystem och i analysen av intervjudata. Två kategoriseringar med delvis skilda kategorisystem behöver inte alltid ställa sig problematiska i förhållande till varandra, om man aktivt räknar med den didaktiska epochén. Det är möjligt att uttrycka detta som två skilda horisonter vilka i kunskapssyfte kompletterar varandra genom sina skilda utgångspunkter. Då kravet på att analys och resultat skall kunna återföras direkt på utsagan föreligger möjligheten att kontrollera i vilken utsträckning kategorisystemet ger en avbild av verkligheten eller inte och i vilken utsträckning beskrivningen håller en förmedlande (kommunikativ) egenskap så att resultatet framstår som begripligt (jfr Ödman, 1979 s 86 ff). I det här avseendet ställer vi kravet på fenomenografin som en sträng vetenskap utan spekulativa inslag.

Under senare år har medbedömaren blivit allt vanligare inom fenomenografin. Det har sin förklaring i att fenomenografin inledningsvis uteslutande studerade inlärning som pedagogiskt fenomen. Innehållslig kunskap om inlärning ligger inom det pedagogiska kunskapsområdet. Under 1980-talet har fenomenografin också intresserat sig för innehållsliga avgränsingar utanför pedagogiken, t ex inom skilda undervisningsämnen som matematik, fysik, kemi etc. Detta har inneburit att fenomenografin ofta hämtat innehållskompetens från dessa vetenskapliga discipliner. Genom denna ämnesöverskridande utveckling av fenomenografin har det blivit möjligt att generera kunskap som är relevant för didaktiken.

Fenomenografisk didaktik

Det är bra gjort att få ett barn att läsa och
skriva och lära sig att säga efter, men
det är bättre att få ett barn att tänka.
Johan Heinrich Pestalozzi

Didaktiken är den terminologiska benämningen på undervisningens teori. Forskning på undervisning är något annat än forskning om lärande och/eller inlärning. Forskare har uppfattat undervisning som ett mer komplext och sammansatt begrepp. Till exempel uttrycker Heidegger saken sålunda:

> Teaching is even more difficult than learning. We know that but we rarely think about it […]. Teaching is more difficult than learning because what teaching calls for is this: to let learn. The real teacher, in fact, lets nothing else be learned than – learning. The teacher is ahead of his apprentices in this alone, that he has still far more to learn than they – he has to learn to let them learn. The teacher must be capable of being more teachable than the apprentices. (Heidegger, 1972, p. 356).

Didaktiken omfattar huvudsakligen undervisningens vad- och hur-aspekter som en enhet. Denna tanke har omfattats av såväl de kontinentala klassikerna som av de svenska didaktikerna under 1900-taltes första decennier.[19] Det är egentligen endast de nordamerikanska didaktiska idéerna som utgör ett alternativt synsätt. Dessa introducerades via den uppdrivna skoldebatten från krigsslutet och under 1950-talet där en rad nya didaktiska tankar fördes fram i USA (jfr Harbo, 1975; Harbo & Kroksmark, 1986, s. 61-66), vars gemensamma grund återfinns i en tudelning av didaktiken i forskning om undervisningens innehåll för sig och undervisningens metoder för sig. Indelningen stämde bra överens med det testpsykologiska intresse som pedagogiken och didaktiken visat under mellankrigstiden. Nytänkandet fick spridning i Europa, inte minst i Sverige, under 1950-, 60- och 70-talen med påföljd att forskning om skolans undervisning avgränsat separata delar inom det som tidigare benämndes didaktik. De separata forskningsfälten utgjordes (och utgörs) grovt taget av ämnesteoretiskt orienterad didaktisk forskning för sig och undervisningsmetodisk forskning för sig.[20]

Dessa idéer framstår i en historisk översikt av didaktiken som tämligen isolerade. Om vi däremot inskränker vår historieskrivning till att gälla endast tiden efter 1945 skulle den anglosachsiska modellen framstå som historiskt och vetenskapligt etablerad. Alla andra ansatser till att definiera forskning om undervisningens inne-

---

[19] För en fullständnig genomgång av didaktikens historia, se Kroksmark 1989.

[20] Inom lärarutbildningen är denna indelning mycket påfallande. Där skiljer man också ut pedagogikämnet och praktiken som ytterligare enheter. Jfr Einar Liljas artikel: Undervisningens omfattning och innehåll. I Årsböcker för svensk undervisningshistoria 136:1979 Klasslärarutbildningen i Linköping 1843-1968. Där pekar Lilja på den syn som vid lärarutbildningen präglar praktikens roll efter 1950. Bland annat påpekas den linje som ville frigöra praktiken från teoristudierna så att dessa får olika tidsperioder i utbildningen (s 277). Detta förhållande är fortfarande aktuellt i lärarutbildningarna i Sverige.

håll och metoder visar sig då som »nyheter»: I Sverige ibland t o m som en av många modenycker som utvecklats i takt med att efterkrigstidens pedagogiska forskning i stor utsträckning misslyckats med att producera kunskap med direkt bäring på undervisningens praktik, dvs relevant för skolans vardagsproblem. Detta har i sin tur lett till en omsvängning bland lärare och lärarutbildare från att tidigare ha varit den grupp som *efterfrågat* pedagogisk och didaktisk forskning och dess resultat, t ex i kravet på föreläsningar i pedagogik och didaktik i Uppsala och Lund under 1800-talets första årtionden eller i turerna kring den första svenska professuren i pedagogik ett sekel senare, till att anta en skeptisk inställning till vetenskapligt grundad utveckling av undervisningen.

Det är mot denna enkla bakgrund som jag sett det nödvändiga i att explikera fenomenografins grundantaganden. Min förhoppning är att dessa i kombination med den historiska rekonstruktionen av några av de för fenomenografin betydelsefulla och angränsande didaktiska idéerna skall lägga grunden till en didaktisk teori som i huvudsak är fenomenografisk. Det som framstår som ett gemensamt ledmotiv i detta historiska perspektiv är framförallt intentionalitet och med-erfarenhet, dvs tanken om det tänktas innehåll.

Fenomenografisk didaktik är terminologiskt en sammansättning och en integration av ett kunskapsfält och en vetenskaplig ansats (teori/metod). Didaktiken och fenomenografin begreppsläggs på ett parallellt sätt genom att de avgränsar innehåll och behandling av innehåll: didaktiken avgränsar undervisningen innehåll och form; fenomenografin på motsvarande sätt erfarenhetens/medvetandets innehåll och form. På så vis docka didaktik och fenomenografi in i varandra. En didaktik som studerar undervisningens innehåll och behandlingen av detta som en enhet, kräver den typ av utredning som jag gjort eftersom idén om *det tänktas innehåll* som en entitet inte endast i vår egen tid visat sig svår att hantera, utan dessutom framstått som problematisk också för de didaktiker som vi känner som klassikerna. När t ex Dewey utreder tänkandet i boken *How we think* utgår han från intentionaliteten i tänkandet. Men när han sedan beskriver tänkandets fem steg tar han ut innehållsaspekten som den aspekt som kan verifiera alternativt falsifiera tänkandet. I förhållande till vad vi diskuterat som fenomenografins grunder, står fenomenografin Dewey nära i visst avseende men långt ifrån i ett annat. Nämligen i ambitionen att fullt ut hålla ihop det tänktas innehåll.

Didaktikens vad- och hur-aspekter har efter 1945 tenderat att glida isär allt mer enligt vad som framhållits ovan: *Fenomenografins bidrag till didaktiken går ut på att dra samma dessa båda aspekter i uppfattningsbegreppet.* Denna tanke är främmande för de flesta av dagens didaktiska och pedagogiska riktningar, där sättet att tänka inte är innehåll utan psykologiska processer. Fenomenografin utvidgar också flera av de ansatser som under senare år intresserat sig för elevtänkande som innehåll. Flera av dessa (en översikt finns hos Driver & Erickson, 1983) analyserar intervjudata i likhet med den fenomenografiska metoden men dess resultat stannar vid listning av (miss)uppfattat innehåll.

Fenomenografisk didaktik *är* innehållsspecifik men håller också allmändidaktiska aspekter. Utgångspunkten är alltid innehållsligt relaterad till ett specifikt undervisningsinnehålls vad- och hur-aspekter. Kunskap om elevtänkande som *innehållsspecifikt uppfattat återförs på elevens behandling av innehållet, dvs på den strategi eller metod som eleven utvecklat i den levda vardagsvärlden.* Kartläggningar av det behandlade innehållet, där inte endast det tänkta innehållet avtäcks utan också själva den subjektiva behandlingen (processen) av undervisningens innehåll görs synligt, utgör grunden till

de beskrivningar av uppfattat innehåll och elevmetoder som är avgörande för didaktiska val inom fenomenografin. På en allmändidaktisk nivå visar sig den fenomenografiska didaktiken som relevant för kunskapsbildning kring inlärning. Det betyder att fenomenografisk didaktisk forskning via innehållsspecifika studier kan bilda kunskapsgrund för allmändidaktiska frågeställningar som därmed får generell karaktär. T ex kan kunskap om hur undervisning och inlärning sker i allmänhet utvinnas ur innehållsspecifik didaktisk forskning.

I denna del skall jag nu försöka utveckla fenomenografin till en *fenomenografisk didaktik* (Kroksmark, 1986a, jfr också Dahlgren, 1986[21]). Den skall då utgå från den teorigrund som jag lagt ut ovan. Livsvärldsperspektivet som utgör fenomenografins ontologiska grund skall nu visas upp i förhållande till den didaktiska vardagsvärld där undervisning sker. Den fenomenografiska didaktiken skall således ta sin utgångspunkt och grund i vardagsvärlden, i levd erfarenhet, där komponenter i undervisningsvardagen som normalt är osynliga, men som aktivt inverkar och bildar själva förutsättningen för undervisning och inlärning, skall göras synliga. Detta synliggörande av den transparenta undervisningsvardagen skall jag avslutningsvis utnyttja inom ramen för fyra skilda empiriska implikationer av en fenomenografisk didaktik. Vi skall försöka illustrera de praktiska konsekvenserna av den didaktiska möjlighet som jag hittills utvecklat. I anslutning till de behov av vetenskapligt utvecklad didaktisk kunskap som folkskollärarna visat i förgången tid och som fortfarande rimligen borde vara efterfrågat av vår egen tids lärare och lärarutbildare skall jag i den avslutande delen försöka svara på frågan: »Kunskap om elevtankar – till vilken nytta?»

När fenomenografin studerar hur t ex skolans aktörer uppfattar olika undervisningsinnehåll, avgränsar vi forskningsområdet *fenomenografisk didaktik*. Didaktik är ett tvärvetenskapligt begrepp som utnyttjas inom skilda ämnesteoretiska discipliner såväl som inom pedagogiken. Vi har också skiljt mellan en integrerad didaktik där undervisningens vad- och hur-aspekter hålls samman och en didaktisk modell som slår isär didaktikens huvudaspekter så att separata forskningsfält etableras som undervisningsforskning. Vi har vidare pekat ut en *innehållsspecifik didaktisk nivå* som bildar själva förutsättningen för den fenomenografiska didaktikens unika möjligheter.

När jag i denna del diskuterat det som inom fenomenografin kallas noetiska och noematiska aspekter kan vi nu hävda att dessa korresponderar med den innehållsspecifika didaktikens vad- och hur-aspekter. Det är i *intentionaliteten och i med-erfarenheten* som fenomenografin och den innehållsspecifika didaktiken möts. Den fenomenografiska hur-frågan fokuserar det sätt på vilket det avgränsade undervisningsinnehållet strukturerar sig som medvetande hos eleven, dvs hur eleven som subjekt *behandlar* innehållet i skolans undervisning.

Didaktikens hur-fråga fokuserar det metodiska behandlande av undervisningsinnehållet som verkar mest framgångsrikt i förhållandet mellan eleven och innehållet. Den fenomenografiska didaktikens hur-fråga implicerar didaktikens varför-fråga. Denna ställs då till de livsvärldsontologiska antagandena som i sig rymmer, vad vi kan kalla, en fenomenografisk inlärningssyn. Denna syn framspringer ur beskrivningar av inlärningens vad och hur. Genom kombinationen didaktik-fe-

[21] Dahlgren använder begreppet *didaktisk fenomenografi* för att beteckna att det är en viss form av didaktisk forskning det är tal om, vars teorigrund vi finner i fenomenografin.

nomenografi uppstår ett vetenskapligt definierat forskningsfält inom didaktiken som torde ge unika möjligheter till kunskapsbildning: Kunskap som kan ligga till grund för bättre undervisning och inlärning.

När vi nu går vidare mot en fenomenografisk didaktik, är det av betydelse att ett ögonblick återkoppla till den summering jag gjorde i Fenomenografisk didaktik (Kroksmark, 1989, kapitel 8). Där etablerade jag didaktikens vetenskapliga territorium genom fyra skilda aspekter på forskning om undervisningens innehåll och dess metodiska behandling. På en övergripande nivå går det att hävda en didaktik där vad-frågan definerar ett sk synligt innehåll och på motsvarade sätt en hur-fråga som alla kan upptäcka som en konkret och iakttagbar. Om någon kommer in i ett klassrum går det att observera det som undervisningen handlar om och vilken metod som är i bruk. Denna, den synliga didaktiken är förhållandevis ointressant för en fenomenografisk didaktik. Istället är det den didaktik som inte är synlig som är den fenomenografiska didaktiken egentliga objekt. Det riktar sig mot det didaktiska tänkandet och handlandet. När vi undervisar har vi alltid en uppfattning av vad som är innehållsligt viktigt och betydelsebärande. Denna uppfattning är kvalitativ i den meningen att den avgränsar en aspekt av ett totalt utfallsrum. I andra ord är det ett innehåll som är hanterat på ett kvalitativt sätt bland andra; hur-aspekten blir på så vis en integrerad del av vad-aspekten. Denna distinktion är en av de mest avgörande fört den fenomenografiska didaktiken.

Vi avgränsar således *vad-aspekten,* vilket innebär att didaktiken alltid är innehållsrelaterad. Didaktiken avgränsar också en hur-aspekt, vilket innebär att det finns en rad skilda sätt på vilket undervisning kan bedrivas. Vad-aspekten är analytiskt separerbar ur hur-aspekten men i den konkreta undervisningssituationen är vad-aspekten alltid inrymd i hur-aspekten. Vad-aspekten i sin tur håller alltid en implict varför-aspekt som motsvarar motivet, den kvalitativa legitimiteten för att undervisningen skall välja ett visst innehåll framför ett annat. *Varför-aspekten* kan utgöras av t ex teorier om skolan (undervisning och inlärning institutionaliserad) som social reproduktör, som epistemologisk tradör, konservatör av ett visst samhällssystems moraliska och etiska fundament. Varför-aspekten kan relateras till psykologiska utvecklingsteorier av olika slag eller till andra liknande teorier som var för sig eller tillsammans legitimerar val av undervisningens innehåll och ibland också hur detta vad skall förmedlas.

Varför-aspekten kan som ett alternativ till de ovan angivna möjligheterna också ta sin utgångspunkt i tänkandet, som elevtänkande, som lärartänkande eller som läromedelsförfattarnas tänkande. När denna möjlighet utnyttjas legitimeras val av undervisningsinnehåll t ex genom de skilda sätt varpå människan intellektuellt och beteendemässigt antas möta ett visst undervisningsinnehåll. Det blir således ett intresse som riktas mot tänkandet som sådant, dvs en psykologisk aspekt av didaktiken som etableras genom en tudelad syn på didaktiken.[22] Grundantagandet utgår då inte sällan från konstruktivismen där de föreställningar eller teorier som indivi-

[22] Det didaktiska fältet delas i fyra områden med utgångspunkt tagen i läroplamsteori:

	Vad-aspekt	Hur-aspekt
Allmän nivå	*Läroplansteori*	*Psykologi*
Innehållsspecifik nivå	*Ämnesdidaktik*	*Metodik*

den har, också bestämmer vad han ser och tänker (jfr t ex Piaget, 1977 p 85ff; Kärrqvist, 1985 s 1-7).

En fenomenografisk didaktik utvidgar de psykologiska avgränsningarna genom att ta teoretisk utgångspunkt i tänkandets, kroppens och känslans: människans intentionala relation till världen så som den visar sig i uppfattningen. Fenomenografisk didaktik blir en livsvärldsdidaktik som tar den konkreta vardagen som sitt primära fokus. Ansatsen genererar kunskap som har bäring på elevernas och lärarnas konkreta skolvardag såväl som på teoribildning inom den vetenskapliga didaktiken. Därmed intresserar sig den fenomenografiska didaktiken för innehållsspecifika teman men kan också bilda kunskap på allmändidaktikens nivå. Fenomenografisk didaktik är således innehållsspecifik (Marton, 1983, 1986) med vissa implikationer för allmändidaktikens problemområden.

Ansatsen riktar sitt intresse initialt mot innehållsspecifika avgränsningar. Det innebär att forskningsansatsen undersöker hur ett speciellt undervisningsinnehåll behandlas (innehåll och process som syntes) av skolans aktörer: eleven, läraren, läromedlet, läroplanen etc. Det kan gälla subtraktionsräkning eller demokratibegreppet, orientering eller Arkimedes princip, läsning eller bildtolkning. Val av innehållsfokus i forskningsprojektet görs med utgångspunkt i de i läroplanen eller motsvarande dokument förekommande momenten.

Inom den kritiska didaktiken (såväl som inom konstruktivismen får varför-aspekten en överordnad roll genom att syftet med forskningen blir att bestämma de osynliga faktorer som avgör val av undervisningens innehåll. Genom att dessa synliggörs blir de också möjliga att tematisera kritiskt. Detta i sin tur innebär att ett innehåll i undervisningen kan bytas mot ett annat och att skiftet förklaras i termer av vad som är nödvändig kunskap för eleven i t ex en frigörande ambition. Konstruktivismen utgår å sin sida från att innehållsliga val måste göras med grund i hur eleven agerar i och konstruerar sin värld intellektuellt. Innehållet bör då svara mot skilda kognitiva kvaliteter som eleven antas utveckla genom tankestrukturer som reaktion på vissa instigationer. På så sätt blir teorier om människans kognitiva och beteendemässiga möjligheter vägledande i undervisningen.

I fenomenografisk didaktik utnyttjas varför-aspekten för att förstå hur skolan skall välja undervisningsinnehåll så att den enskilde eleven skall kunna utveckla allt bättre uppfattningar av innehållet. För detta menar den fenomenografiska didaktiken att undervisningens osynliga innehållskomponenter måste göras synliga. Valet av innehåll legitimeras genom det subjektivt uppfattade *innehållet* så att den lärandes perspektiv blir vägledande för vilket innehåll undervisningen väljer. Det är i detta avseende som en fenomenografisk didaktik kan erbjuda en radikal utveckling av, dels fenomenografin och dels av didaktisk forskning med elevtänkande som ledmotiv i forskningsprojektet.

En fenomenografisk didaktik innebär att en ny teoretisk nivå etableras. Denna nivå framträder då forskning om elevtänkande rör sig bortom rena beskrivningar av hur ett speciellt innehåll uppfattats på kvalitativt skilda sätt och bortom kunskapen om uppfattandet som grund för undervisningsmetodiska val. Vi når dit genom att ställa frågan om vad det innebär att behärska (eller att inte behärska) en kunskap eller en färdighet. Därmed framstår den innehållsliga strukturen som den huvudfaktor som lägger ut möjligheten till att avtäcka det intentionala tänkandets (uppfattandets) skilda komponenter, hur dessa är relaterade till varandra och hur de utvecklas. Det blir således denna kunskap som blir relevant för didaktikens val av

undervisningsmetod. Själva metoden grundar sig då i kunskaper om det tänkta innehållets strukturer och att det är dessa som skall läras ut till eleven.

Den fenomenografiska didaktiken fokuserar ett avgränsat undervisningsinnehåll, kartlägger och beskriver aktörernas kvalitativt skilda uppfattningar av samma innehåll. Kartläggningen bildar som resultat en kollektivt uppburen bild av hur det undersökta innehållet intersubjektivt uppfattas. Den kvalitativa innehållsbeskrivningen blir i allmänhet, men inte nödvändigtvis, en hierarkisering av innehållet så att det blir möjligt att urskilja uppfattningar som är relaterade till undervisningsmålet i meningen att t ex en uppfattning ligger närmare undervisningsmålet än en annan. Kartbilden bildar således underlag för vilket innehåll undervisningen skall välja då detta måste vara avpassat till den subjektiva uppfattningen och till innehållshierarkiseringen. Vi har alltså inte med beskrivningar av uppfattat innehåll i största allmänhet att göra utan *beskrivningar som är relaterade och ordnade i förhållande till ett definierat mål* där målet inte uttrycks i vad eleven skall kunna utan vad han/hon innehållsligt skall behandla. Denna skillnad mellan undervisningens mål uttryckt som vad eleven skall göra, återge eller lösa (kunskapskvantiteter) och vad eleven skall vara kapabel att förstå, tänka eller uppfatta (intentionala akter) är fundamentalt inom den fenomenografiska didaktiken.

Den innehållsspecifika avgränsningen innebär att fenomenografisk didaktik utforskar innehåll från vitt skilda områden. Tanken vilar på att varje undervisningsinnehåll i relationen till eleven äger sin egen struktur. Den intentionala strukturen kan sällan transformeras till andra innehåll. Därmed kommer den fenomenografiska hur-aspekten att knytas till den didaktiska hur-aspekten genom att varje innehåll kräver sin speciella undervisningsmetodiska och inlärningsmetodiska behandling. Detta förhållande kan gälla inom en innehållsspecifik avgränsning, inom ett skolämne, ett tema, ett stadium etc eller mellan två innehållsspecifika avgränsningar, t ex matematik—geografi, musik—tema skogen etc. I det förra fallet innebär det att undervisningsmetoder för inhämtandet av t ex subtraktionsräkningens grundläggande idéer inte nödvändigtvis måste vara de samma som för divisionsräkningens dito.

En förståelseinriktad undervisning och inlärning kräver innehållslig, kontextuell och subjektiv preferens. Fenomenografisk didaktik utgår från att skolans aktörer når kunskap om undervisningsinnehållet genom att deras uppfattningar av innehållet omfattar innehållets struktur, dvs omfattar en noetisk och noematisk aspekt av innehållet som ger tillträde till innehållets utfyllda medvetandeinnehåll.

När fenomenografisk didaktik undersöker innehållsspecifika teman bildar ansatsen kunskap som är relevant för didaktiken, som är relevant för val av innehåll och dess metodiska behandling i den praktiska undervisningssituationen. Inom denna avgränsning gör ansatsen endast anspråk på innehållsspecifik kunskapsbildning. Därför kräver den fenomenografiska didaktiken stor eftertanke vid val av innehållsspecifikt didaktiska forskningsfokus. Dessa måste vara av strategisk betydelse, som riktas mot undervisningsinnehåll som har anknytning till undervisningens mest grundläggande moment och samtidigt vara relaterade till skolans totala stoffmängd. Didaktikens kunskapsbildning bör överhuvud ha holistiska förtecken och inte förlora sig endast i enskildheter. Det är t ex mer värdefullt att åtminstone initialt undersöka elevens taluppfattning än hennes uppfattning av likhetstecknets betydelse.

Lika grundläggande för forskningstemat som för kunskapen om det subjektivt uppfattade innehållet är den kollektivt uppburna kartbilden, i betydelsen forsk-

ningsfältets omfattning och sammanhang, som uppfattningarnas förhållande till undervisningens sammanhang och mål.

När vi etablerar en fenomenografisk didaktik, etablerar vi ett fält som tematiserar olika undervisningsinnehåll via människors kvalitativt skilda uppfattningar av samma innehåll. Undersökningarna avtäcker elevernas initiala (naiva) uppfattningar av undervisningsinnehållet, uppfattningar som eleven bär med sig in i undervisningssituationen och som i allmänhet är transparenta. Dessa uppfattningar håller en vad- och en hur-aspekt, där hur-aspekten *gör anspråk på att formulera innebörden i det uppfattade tinget.* Det uppfattade innehållets hur-aspekt är den komponent i fenomenografisk didaktik som utgör metoden. Den skiljer sig från det konkreta överförandet av undervisningsinnehåll. Jag har ovan kallat den fenomenografiska metoden en abstrakt metod. Det betyder att den fenomenografiska didaktikens metod är en benämning på *behandlat innehåll.* Det är analyser av hur skolans aktörer behandlar undervisningens innehåll som blottlägger den metod som eleven, läraren etc är bärare av. Kunskaper om hur abstrakta metoder på individnivå är beskaffade lägger grunden till didaktiska val, dvs för i första hand hur undervisningsinnehåll bör väljas och i andra hand, och beroende av det första, hur val av undervisningsmetod kan göras. Därmed måste vi skilja mellan två olika metodbegrepp. Det ena som refererar till individens behandling av innehåll och ett andra metodbegrepp som refererar till de undervisningsmetoder som läraren väljer för sin presentation av ett innehåll. Det kan gälla valet mellan t ex grupparbete eller individuellt arbete, mellan logiska block eller Cuisenairestavar etc. Den fenomenografiska didaktikens metodbegrepp kan betraktas som abstrakt i förhållande till allmändidaktikens mer konkreta metodbegrepp. Det abstrakta metodbegreppet, som refererar till det tänktas innehåll, antas inom fenomenografisk didaktik vara grundläggande för val av t ex *undervisningsmetod* i metodbegreppets konkreta användning.

Didaktikens vad- och hur-aspekter är i likhet med fenomenografins vad- och hur-aspekter kontextuellt betingade. Varje innehåll förekommer i ett sammanhang som är tidsligt, rumsligt, socialt och kausalt beroende. Varje undervisningssituation kräver därför sin särskilda undersökning. Valet av innehåll och metod i undervisningen bör därför luta sig mot den fenomenografiska didaktikens avtäckningar av den konkreta undervisningsvardagen där innehåll och människa möts. Det är genom dessa undersökningar som eleven och läraren i det enskilda klassrummet når insikter i hur medsubjekten uppfattar undervisningens innehåll, dels teoretiskt men också i termer av *metakognition.* De teoretiska insikterna innebär ofta att aktörerna avtäcker innehållets dolda strukturer och variationer kring dessa. Den metakognitiva insikten möjliggör att aktörerna blir förmögna att avtäcka sitt eget sätt att behandla ett innehåll (tänka på hur man tänker). Därmed infinner sig möjligheten att kunna placera in sig i den intersubjektiva världen, dvs nå insikt i att min värld (uppfattning) inte apriori är giltig i objektiv mening utan att min uppfattning är en aspekt av innehållet som hos mina medsubjekt ibland framstår som en kvalitativt skild aspekt av samma innehåll och att alla aspekter tillsammans uppbär den kollektivt samlade kunskapen om detta innehåll. Denna typ av metakognitiv undervisning innebär att innehållet får en central plats. Pramling (1986) noterar:

> Undervisningen blir då en fråga om hur barnet genom att reflektera över hur det lär sig ser innehållet från ett annat perspektiv. Det är med andra ord en tudelning mellan att lära sig innehållet och vara medveten om hur man lär sig det. Det är just genom att barn tvingas att byta perspektiv som de blir medvetna. [...] Detta innebär att

> man inte anpassar undervisningen till barns tänkande, men väl tar utgångspunkt i detta, för att sedan få barn att överskrida sitt vardagliga tänkande och sina förgivettagande (Pramling, 1986 s 83f).

Dessa typer av insikter blir inom fenomenografisk didaktik de vägledande insikterna på vägen mot kunskaper och färdigheter och därmed vid val av innehåll i undervisningen, läroplaner, kursplaner, arbetsplaner etc och vid utvecklandet av en särskild lärarkompetens.

Vi har ovan diskuterat didaktik och fenomenografi som integrerade relativt en innehållsspecifik avgränsning. Denna avgränsning för forskningen mot domäner som utgörs av väl avgränsade och definierade undervisningsinnehåll. Den fenomenografiska didaktiken hämtar sin näring på klassrumsnivå men kan också abstraheras. Klassrumsnivån utmärks av att undersökningarna tar sin utgångspunkt hos klassrummets aktörer. Det innebär att kunskap om hur skolans aktörer intellektuellt behandlar ett undervisningsinnehåll lägger grunden till hur skolan väljer innehåll och hur detta behandlas i undervisningen. Klassrumsnivån träffar undervisningens och inlärningens praktiska vardagsverklighet och forskningens teoretiska dito.

Ansatsen tar sin egentliga utgångspunkt i den lärande människan. Det innebär att den fenomenografiska didaktiken lutar sig mot ett definierat epistemologiskt grundantagande. Ansatsen förstår nämligen uppfattningen som en typ av *kunskap*. Att ha kunskap om världen är att ha en uppfattning av densamma. Kunskapsbegreppet bildar därmed en helhet som antar att kunskapen alltid är innebördsorienterad, kontextuell och holistisk. Kunskapsbegreppet innehåller en förståelseaspekt, som i själva verket är den samma som syntesen av uppfattningens noetiska och noematiska aspekter. När vi har kunskap om något omfattar den således en förståelse och en innebörd av ett speciellt innehåll. Att lämna en uppfattning till förmån för en annan som kvalitativt skild, blir detsamma som att omfatta en ny kunskap eller färdighet. När den fenomenografiska didaktiken talar om kunskaper och färdigheter definieras dessa i termer av förståelsegrundad kunskap. Kunskapen blir därför inte av atomistiskt slag, dvs isolerade och avgränsade innehållssekvenser, utan utgörs av logiska helheter. När vi i fenomenografisk mening lärt något har vi således i viss mån lämnat en aspekt av ett uppfattat innehåll (en »värld»), en innehållsligt konsistent innebörd och fungerande logik, och börjat omfatta en ny aspekt av samma innehåll med likaledes konsistent innebörd och fungerande logik men som är *kvalitativt annorlunda*.

Generellt tar fenomenografin ställning för inlärning i holistisk mening. Det innebär att undervisning skall riktas mot helheter snarare än isolerade sekvenser. Tidigare talade vi om att uppfattandet initialt alltid är vagt holistiskt, vilket innebär att vårt tillträde till kunskapen går via en generell och öppen vaghet. Vagheten kan emellertid i förhållande till vissa innehåll visa sig som atomistiska innebörder. Det innebär att innebörden i det uppfattade endast avser vissa delar av det tänktas innehåll.

Men också här gör fenomenografin en betydelsefull notering: I didaktiska sammanhang är det ibland fullt tillräckligt med vad vi skulle kunna kalla *atomistiskt kunnande*.[23] Detta motiveras med att kunnandet då utgör verktyget till kunskapen, t

[23] Kunnande bildar här en förutsättning för kompetens, Se främst Svensson, L. Kompetenstraderingens risker. Manuskript (1986) men också Kroksmark, (1986).

ex när vi lär oss ett främmande språk garanterar inte kunskaper om t ex de tyska dativobjektens böjning någon utvecklad språkfärdighet för övrigt. Detta kunnande lägger däremot grunden till språklig kompetens men utan att den för den skull måste omfattas på förståelsenivå.

Det jag kallat klassrumsnivå bestäms av att den fenomenografiska didaktiken genererar kunskap om individens initiala uppfattningar av ett innehållsspecifikt avgränsat undervisningsinnehåll och att denna kunskap är relevant för inomvetenskaplig utveckling inom didaktiken och för val av undervisningsinnehåll och dess behandling i den praktiska vardagssituationen i klassrummet. Kunskapens relevans ligger dels i att eleverna och läraren (i undervisningssituationen) får tillgång till och insikt i en uppsättning kvalitativt skilda strukturer, dessas innebörd, interna och externa relationer och positioner i förhållande till undervisningens och inlärningens mål. Målet utgörs då av den uppfattning eller kunskap som svarar mot den för tillfället rådande vetenskapliga teorin om det behandlade undervisningsinnehållet.

Den fenomenografiska didaktikens klassrumsnivå är ur inomvetenskaplig synpunkt parallell med ansatsens vetenskapliga utveckling. Med detta menar jag, att den fenomenografiska didaktikens forskningsinriktning inte endast genererar kunskaper som är avsedda att återföras på praxis[24] utan också av grundläggande teoretisk betydelse för utveckling av det didaktiska forskningsterritoriet. Här bör vi skilja mellan didaktisk forskning speciellt, som avser utveckling inom en innehållsspecifik avgränsning och didaktisk forskning generellt, som avser teoriutveckling inom en allmändidaktisk avgränsning. Dessa nivåer bör hållas isär eftersom den generella teoriutvecklingen förutsätter en bas i den innehållsspecifika didaktiska forskningen under det att det motsatta förhållandet knappast är uppenbart.

Den fenomenografiska didaktikens bidrag till didaktisk forskning speciellt innebär att ansatsen pekar ut didaktikens möjligheter att utnyttja elevtänkande i en speciell bemärkelse, nämligen hur kunskap om elevernas behandling av undervisningens innehåll kan ligga till grund för val av undervisningsinnehåll i bildning och utbildning.

Den fenomenografiska didaktikens bidrag till den didaktiska forskningen generellt är av allt att döma betydligt blygsammare. Möjligen vågar jag hävda att ansatsen visar att didaktisk forskning kan anta skilda teoretiska formationer och att kunskapsbildningen inom territoriet bör eftersträva en form av teoretiskt helhetstänkande. Fenomenografin har i min utläggning här uppvisat sina teoretiska fundament och dessas implikationer på didaktikens huvudfrågor, nämligen hur val av undervisningens innehåll och dess behandling i en förlängning bidrar till människans möjligheter att förstå de olika innehållens strukturella principer.

Post scriptum

Den text som här föreligger är, i något modifierad form, exakt 20 år gammal. Mycket har hänt sedan den publicerades. Pedagogikämnet, som var mycket starkt då texten skrevs, har på flera olika sätt förlorat sitt inflytande inom, vad som kan kallas, det pedagogiska forskningsområdet. Delvis är det didaktiken som påverkat pedagogikens ställning men framför allt är det tydliga styrningar av forskning över till lärarnas och lärarutbildningarnas praktiknära frågor och problem som varit dri-

[24] Praxisbegreppet används här i betydelsen »oreflekterad vardag», »taget-för-given».

vande i denna process. Det är rent av möjligt att viss didaktisk forskning under 1980-talet bidrog till att de sk praktiknära forskningsfrågorna kom att prioriteras.

När det gäller den mera konkreta klassrums- och skolforskningen har pedagogiken fått utstå mycken kritik under 1990-talet och i inledningen av 2000-talet. Den har bland annat formulerats i olika offentliga utredningar som också lett fram till att staten identifierat ett allt tilltagande forskningsbehov där utgångspunkten var och är *skolans lokala praktik*. Inriktning låg helt i linje med fenomenografisk didaktik och hade gynnat en sådan, men i den pedagogiska debatten under 1980-90-talen formulerades från olika håll en stark kritik mot den fenomenografiska didaktiken, som också i ett slag drabbade även sådana former av didaktik som inte bar på fenomenografiska förtecken. Ulf P Lundgren hävdade i en artikel i tidskriften Forskning om utbildning (Nr 4:1987) att »Kroksmark och Marton håller på att spränga pedagogikämnet inifrån.» Vid Umeå universitet agerade Daniel Kallòs så att pedagogiken och didaktiken fick ge vika samtidigt. Det är inte särskilt långsökt att förstå saken så att kritiken mot den fenomenografiska didaktiken drog med sig såväl pedagogiken som all övrig didaktik i vad som kan betraktas som ett fall. Det fick som konsekvens att termen didaktik omgavs av en viss osäkerhet och efterhand utvecklades direkta synonymer med mera neutrala förtecken som till exempel utbildningsvetenskap, lärande, pedagogiskt arbete, lärarvetenskap. Vid sidan av forskarutbildningar/-skolor i pedagogik och didaktik växte och växer det fram sådana också i flera andra näraliggande discipliner. Man kan fråga sig vad denna pluralisering av benämningsterminologin innebär i termer av fokusering, avgränsningar, definitioner och inte minst i kvalitet. Berit Askling (2004) har ställt frågan om de avhandlingar som lagts fram under benämningen pedagogiskt arbete inte lika gärna kunde gjort det under ämnesbeteckningen pedagogik. Frågan är retorisk ehuru relevant, men så vitt jag kunnat förstå är den hittills obesvarad. I nummer 1:2006 av DIDAKTISK TIDSKRIFT redovisar Sandstedt och Stigmar en undersökning som gäller underkända avhandlingar i pedagogik. De är inte många till antalet men av de underkända är det ingen som blivit det av skälet att avhandlingens innehåll eller tema ligger utanför avhandlingsämnet. Det spelar alltså ingen alls roll om det finns en koppling mellan avhandlingsämne och vetenskaplig disciplin. Kanske är det ett pedagogikens Klondyke som vi just nu bevittnar?

Orsakerna till denna terminologiska nervositet och begreppsliga osäkerhet/öppenhet är förmodligen många men två förhållande vill jag här helt kort beröra. Det ena är att den tidigare boskillnaden mellan forskning och utvecklingsarbete definierades om under 1980-talet.[25] Genom didaktiken fick skolans lokala utvecklingsarbete på allvar möjligheten till vetenskaplig grundläggning. Så hade det inte varit tidigare, trots att det fanns professurer i praktisk pedagogik vid flera betydande forskningsmiljöer i Sverige.[26] Fram till 1980-talet var det pedagogiken som var *vetenskapen* och som genomförde forskning – oftast på systemnivå (med ringa eller ingen alls relevans för den enskilda skolan eller för lärares arbete. Däremot var pedagogisk forskning mycket kunskapsinbringande för staten och som grund för politiska beslut om skola och utbildning). Det lokala utvecklingsarbetet i skolorna riktades i första hand mot skolans lokala praktik. Det var undervisningsmetoderna som stod i centrum och få av dem var grundade i vetenskap och forskning. Lärarutbildningarna var mer orienterade mot utvecklingsarbete i skolorna än mot peda-

[25] För ytterligare fördjupning se Carlgren och Hörnqvist (1999).

[26] Någon borde analysera vad de bidrog med och hur praktisk pedagogik förhåller sig till didaktik.

gogisk forskning. Didaktiken var först med att slå broar mellan lokal utveckling och forskning. Som ett i sammanhanget viktigt tidsdokument kan Ference Martons *Från undervisningsmetodisk till fackdidaktisk forskning* från 1983 nämnas. Texten pekar tydligt på övergången från den beprövade erfarenhetsgrund som metodikämnet i såväl lärarutbildningen som i det lokala utvecklingsarbetet byggde på, till en forskningsgrundad och systematisk kunskapsutveckling för lärare och lärarutbildning. Särskilt gällde det för den typ av didaktik som inte var systemorienterad, utan sådan som var fotad i »kritdammet». Främsta exemplet på en sådan fanns i den fenomenografiska didaktiken. Intresset bland skolor, lärare och lärarutbildningarna för den fenomenografiska didaktiken blev under slutet av 1980-talet och under hela 1990-talet mycket tydligt och omfattande. Det finns ingen enskild forskningsinriktning i vårt land någonsin som påverkat den lokala skolan, lärares arbete och lärarutbildningarna så som den fenomenografiska didaktiken. Oräkneliga är de studentuppsatser/-examensarbeten som skrivits inom lärarutbildningen och inom ramen för lärares kompetsutveckling/-fortbildning som utnyttjat fenomenografi och fenomenografisk didaktik som grund. Antalet doktorsavhandlingar med samma grund räknades för några år sedan till fler än 100 – i Sverige och internationellt. Forskningsrapporterna är förmodligen 40-50 gånger så många. Det finns snart sagt inte en enda av landets drygt 5.000 skolor där skolledare, lärare och elever inte på ett eller annat sätt kommit i kontakt med fenomenografisk didaktik. När en inriktning växer sig så pass stark, och då den samtidigt är kapabel att rita om den pedagogiska kartan över var forskningen ska höra hemma och vilka anspråk praktiken ska kunna göra, utgör den på ett naturligt sätt en kritik och en utmaning för alla inblandade.

Det andra förhållandet som påverkat den terminologiska mångfalden och oron kring denna är enklare ehuru betydligt tristare att notera. Praktiskt taget alla forskningsmedel för pedagogik, didaktik och andra pedagogiknära områden finns numera centraliserade till Vetenskapsrådet och inom det; den Utbildningsvetenskapliga kommittén. Den typen av centraliseringar innebär att alla forskare som söker externa medel för forskning behöver förhålla sig till en hel rad olika saker som inte alltid har med genuina (och/eller aparta, innovativa, modiga) forskningsidéer att göra.[27] Bland annat rör det numera sådana egentliga bagateller som vad ett ämne bör kallas och hur det ska benämnas för att accepteras i anslagssammanhang. Om pedagogiken är kritiserad och didaktiken omtvistad blir den naturliga konsekvensen att utveckla en ny och obesudlad terminologi. Det är också det som skett – vilket jag uppfattar som något mycket besvärande.[28] En indikator på detta är den ovan nämnda rika floran av benämningar – en annan, som jag noterat, är att för bara några år sedan diskuterade forskare (inom våra områden) *forskning* då vi träffades. Nu talar vi inte forskning längre, utan var de externa forskningsresurserna finns och hur man på bästa sätt ska bära sig år för att komma åt dem. En sådan förändring påverkar i allra högsta grad forskningens inriktning. Den blir mer strömlinjeformad, opportun, modlös och försiktig. Dess potential som en kritisk och innovativ kraft i skolans och utbildningssystemets utveckling suddas ut.

---

[27] Om denna sak har jag skrivit i artikeln Utbildningsvetenskap – en möjlighet att förvetenskapliga en civilisation. (Kroksmark 2003).

[28] För tydlighetens skull vill jag betona att benämningsfrågan är trivial i ansökningssammanhang men helt grundläggande då det gäller att sortera det pedagogiska forskningsfältet.

Frågan är om vi står mitt i vad som skulle kunna kallas en *»kuhnsk kollaps»* av den pedagogiska och didaktiska forskningen i Sverige. I så fall bör vi snart kunna skönja en enande och ung front, som bär oss till nya kunskaper och insikter; mot en lyckligare värld.

Litteratur

Alexandersson, C. (1985). *Stabilitet och förändring.* ACTA Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Research, 53. (Doktorsavhandling).

Arfwedson, G. & Arfwedson, G. (1998). *Undervisningens teorier och praktiker.* Stockholm: HLS-förlag.

Askling, B. (2004). Några tankar om utbildningsvetenskap och pedagogisk forskning Pedagogusk forskning I Sverige, Årg 9 s 53-57.

Bengtsson J. & Kroksmark, T. (1994); *Allmänmetodik allmändidaktik.* Lund: Studentlitteratur.

Bengtsson, J. (1985). Konkret fenomenologi. Föredrag presenterat vid Institutionen för pedagogik. Göteborgs universitet den 1985-05-02.

Blankertz, H. (1974). *Theorie und Modelle der Didaktik.* (Till svenska *Didaktikens teorier och modeller,* 1987).

Bleicher, J. (1980). *Hermeneutics as Method, Philosophy and Critique.* London: Routhledge & Keegan Paul.

Carlgren, I. & Hörnqvist, B. (1999). När inget facit finns. Stockholm: Liber.

Comenius, J. A. (1657/1999). *Didactica Magna – Stora undervisningsläran.* Lund: Studentlitteratur.

Dahlgren, L-O. (1975). Qualitative Differences in Barning as a Function of Contentoriented Distance. ACTA Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Research. (Doktorsavhandling).

Dahlgren, L-O. (1986). Vetenskaplig och vardaglig omvärldsuppfattning. I F. Marton (red). *Fackdidaktik i.* Lund: Studentlitteratur.

Gadamer, H. G. (1972). *Truth and Method.* London: Sheed & Ward.

Harbo, T. & Kroksmark, T. 1(986). *Grundskolans didaktik.* Lund: Studentlitteratur.

Harbo, T. (1975). Social studies i U.S.A. NAVF 1975:10. Rapport nr 3.

Heidegger, M. (1972). *On Time and Being.* New York: Harper Torchbooks.

Heidegger, M. (1981). *Varat och tidenI-II.* Göteborg: Daidalos förlag.

Husserl, E. (1950). *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenlologischen Phlisosophie. Erste buch: Allgemine Einführung in die reine Phänomenologie.* Haag: Husserliana Band III.

Husserl, E. (1950). *Cartesian Meditations.* The Hague: Nijhof.

Husserl, E. (1960/1988). *Cartesian Meditations. An Introduction to Phenomenology.* Dordrecht: Martinus Nijhoff Publ. (7th publ).

Husserl, E. (1970). *Logical investigations. Vol I-III.* London: Routledge & Keegan Paul 1970. (Originalutgåva 1900-1901).

Husserl, E. (1989) *Fenomenologins idé.* Göteborg: Daidalos.

Ihde, D. (1986). *Consequences of Phenomenology.* New York: SUNY.

Jank W. & Meyer, H. (1991); *Didaktische Modelle.*

Kochan, D. C. (1972). *Allgemine Didaktik, Fochdidaktik Fachwissenschaft.* Dramstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Kroksmark, T. (1986). Livsvärlden. Publikationer från Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet 1986:01.

Kroksmark, T. (1986a). Inlärning som omlärning. Publikationer från Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet 1986:03.
Kroksmark, T. (1987). *Fenomenorgrafisk didaktik*. Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Research, 63. (Doktorsavhandling).
Kroksmark, T. (1991). *Pedagogikens vägar*. ACTA Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Research, 78.
Kroksmark, T. (1996). *Didaskalos*. Göteborg: Daidalos.
Kroksmark, T. (200xx. Utbildningsvetenskap – en möjlighet att förvetenskapliga en civilisation. *Pedagogisk Forskning i Sverige 2003, Årg. 8, Nr 3, s. 193-202.*
Kärrqvist, C. (1985). *Kunskapsutveckling genom experimentcentrerade dialoger i ellära*. ACTA Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Research, 85. (Doktorsavhandling).
Lindström, J. (1978). Hermeneutik, vetenskapsteori för samhällvetenskap och humanism. Institutionen för vetenskapsteori, Göteborgs universitet 106:1978.
Lundgren, U. P. (1984). "Ramfaktorteorins" historia. Stockholm: *Skeptron*. Symposion förlag
Marton, F. & Svensson, L. (1978). Att studera omvärldsuppfattning. Två bidrag till metodologin. Rapporter från Pedagogiska institutionen Göteborgs universitet. Nr 158, 1978.
Marton, F. (1981). Phenomenography - Describing Conceptions of the World Around Us. *Instructional Science 10:1981*.
Marton, F. (1983). Från utbildningsmetodisk till fackdidaktisk forskning. Rapport nr 100, Pedagogiska institutionen, Linköpings universitet 1983.
Marton, F. (red.)(1986). *Fackdidaktik I-III*. Lund: Studentlitteratur.
Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology and Perceptions*. London: Routhledge & Kegan Paul.
Meyer-Drawe, K. & Lippiz, (1982). Einige bemerkungen zur Aktualität und Geschichte Phänomenologischen Fragens in der Pädagogik. In W. Lippits & K. Meyer-Drawe (Hrsg). *Lernen und seine Horizonten*. Manografien Pädagogik nad 32. Königstein: Scriptor.
Perneman, J-E. (1977). *Medvetenhet genom utbildning*. Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Sciences 21. (Doktorsavhandling).
Piaget, J. (1977). *The Priciples of Genetic Epistemology*. London: Routhledge & Kegan Paul.
Pramling, I. (1986). Meta-inlärning i förskolan. Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet 1986:15.
Sandstedt T. & Stigmar M. (2006). Underkända avhandlingar – en kartläggning av underkända avhandlingar vid sex universitet inom tre skilda fakultetsområden, det humanistiska-, rätts- samt samhällsvetenskapliga under perioden 1984-2003. *Didaktisk Tidskrift 1:2006*.
Schnack, K. (red.)(1993). *Fagdidaktik og Almendidaktik*
Svensson, L. (1976). *Study Skill and Learning*. Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Sciences 53. 1976. (Doktorsavhandling).
Svensson, L. (1986). Kompetenstraderingens risker. Manuskript.

Säljö, R. (1975).*Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Sciences. no 14, 1975. (Doktorsavhandling).

Säljö, R. (1979). Learning in the learner's perspective. I – Some common-sense conceptions. Report from the Institute of Education, University of Göteborg, no 76, 1979

Theman, J. (1983). *Uppfattningar av politisk makt*. Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Sciences. (Doktorsavhandling).

Wenestam, C-G. (1979). Göteborg: *Qualitative differences in retention*. ACTA Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Sciences. No 35, 1980. (Doktorsavhandling).

Ödman, P-J. (1979). *Tolkning förståelse vetande*. Stockholm: Almqvist & Wiksell 1979.