

# Hackat eller malet?

En problematiserande ansats om studentuppsatsers  
epistemologiska och didaktiska grunder

*Olle Tivenius*



# Hackat eller malet?

## En problematiserande ansats om studentuppsatser epistemologiska och didaktiska grunder

*Olle Tivenius*

### **Inledning**

Som lärare i forskningsmetod och examensarbetet inom olika pedagogiska yrkesprogram är det en självklar plikt att reflektera över verksamheten. Studenternas examensarbeten är ett grannliga ämne där många aspekter måste balanseras. Examensarbetet är en flaskhals för studenterna i och med att de måste bli godkända i ämnet för att kunna få sin lärarlegitimation. De olika institutioner som organiserar utbildningen får inte ersättning för studenternas utbildning förrän de är godkända. Högskoleverket granskar examensarbeten för att avgöra om de olika lärosätena förtjänar sin examensrätt. Sedan har de olika ämnena att bevaka sin professionella status och vetenskapliga integritet. Att balansera dessa faktorer är inte alltid helt lätt och det finns anledning att granska ämnets grunder.

Sverker Lundin tycker sig, i sin kritiskt orienterade artikel *Mycket, men på låtsas* (2019), kunna urskilja att uppsatsandet är mer eller mindre styrt av ritualer och att habitus är en viktig del av verksamheten.

Studentuppsatser publiceras i Digitala Vetenskapliga Arkivet, DiVA, eller motsvarande, och borde därmed ha någon grad av vetenskaplig status. För några decennier sedan hade de det, men nu betraktas inte kandidatarbeten som vetenskap. Förutom att detta i sig är självmötsägande, innebär det att ämnets status eroderat, samtidigt som ämnet är centralt vid Universitetskanslersämbetets granskningar av utbildningarna. Det vore således angeläget att bättre förstå var fokus bör ligga för att kunna se vad som är vad i detta diffusa fenomen. Det jag särskilt tittar efter är uppsatsandets epistemologi och didaktik. Dessa båda är inte skilda åt utan två sidor av samma mynt; för att kunna skriva en godtagbar uppsats fordras ett visst mått av metodologisk medvetenhet, och för att etablera detta krävs såväl definierad epistemologi som fungerande didaktisk strategi.

### **Syfte**

Syftet med föreliggande paper är att problematisera grunderna för ämnet examensarbetet inom lärarutbildningar vid svenska högskolor. Metoden är kritiska resonemang som leder fram till en modell för organisation av studentuppsatser där viktiga parametrar harmonierar.

Eftersom abduktiv ansats med kvalitativ intervju är den dominerande typen för studentuppsatser inom utbildningsvetenskaperna är det i första hand sådana som kritiken gäller.

Den fråga jag ställer mig är: hur borde en studentuppsats vara organiserad för att fungera optimalt ur såväl epistemologiskt som didaktiskt perspektiv?

### **Papprets organisation**

Texten i föreliggande paper är organiserad utifrån resonemangens logiska följd. Resonemangen gräver sig nedåt genom traditioner, frusna ideologier och problem och klättrar sedan uppåt – som en fågel Fenix – förhoppningsvis med några tankar som identifierar problem vars lösning skulle göra ämnet lättare att hantera. Längre fram i pappret skriver jag fram de ofrånkomliga praktiska konsekvenserna av det jag resonerat mig fram till – ganska radikala förändringar i uppsatsarbetet.

Eftersom texten utmanar traditionella begrepp och termer skriver jag medvetet ”övertydligt”, dock enbart i syfte att göra innehållet begripligt.

Eftersom kvalitativt orienterade intervjustudier framstår som det vanligaste uppsatskonceptet inom utbildningsvetenskaperna vid svenska lärosäten utgår det mesta i texten från denna typ av ansats. Det finns massor med undantag från de principer jag presenterar. När jag exempelvis nedan argumenterar för att presentera ett absolut minimum av material i uppsatsers resultatredovisning menar jag inte sådant material som måste presenteras, exempelvis texter som ska utsättas för textanalys.

### **Akribi**

I detta papper för jag inte fram någon egentlig empiri i vetenskaplig bemärkelse. Jag försöker att vara försiktig med att hävda några ”sanningar”, utan utgår från egna iakttagelser insamlade vid olika utbildningar vid olika lärosäten och samtal med studenter och kollegor och studenternas kursvärderingar vid olika skolor. Med hänvisning till papprets diskuterande karaktär ser jag själv inget egentligt problem med bristen på akribi i allmän bemärkelse. Däremot vinnlägger jag mig om begreppslig precision när det gäller hur jag själv använder olika begrepp, främst *resultat*, *empiri* och *analys*, enligt:

- *Analys* är bearbetning och sortering av materialet.
- *Empiri* är bearbetat och sorterat material.
- *Resultat* är svaret på forskningsfrågorna.

Mitt argument är att med krav på akribi skulle frågorna överhuvudtaget inte kunna göra anspråk på akademisk giltighet. Det är upp till varje läsare att känna igen de problem jag pekar på, eller att avvisa dem, vilket måhända gör att pappret framstår som ideologiskt betingat. Även om problemen inte är uppenbara överallt utgår de från mina erfarenheter som jag ärligt beskriver efter bästa förmåga. Inspirerad av Rodney Åsbergs artikel *Det finns inga kvalitativa metoder – och inga kvantitativa beller för den delen. Det kvalitativa-kvantitativa argumentets missvisande retorik* (2001), tillåter jag mig en utpräglat kritisk ton, och anammar Åsbergs ambition ”att visa till en väg ut ur onödig begreppsförvirring” (272), vilket för min del innebär att såväl synonymer som homonymer är bannlysta.

### **Didaktiska problem**

Under hela sin studietid – inom lärarutbildningar oftast sju terminer – tränas studenter, med gradvis tilltagande intensitet, i vetenskapligt läsande och skrivande, där begrepp som källkritik och referenshantering är centrala. Teoretisk förankring är viktig och ämnena har ofta egna teoretiska standardspektra. Inom de olika ämnena är kravet på examensarbetet att det ska behandla frågeställningar som är aktuella inom ämnesområdet. För den lärare som undervisar i forskningsmetod inom flera utbildningar gäller det att känna till, och förhålla sig till, ämnenas respektive traditioner och paradigmer.

Det är dock inte så enkelt som att ämnena har sina specifika traditioner. Olika lärare kommer från olika lärosäten som också har traditioner – med anspråk på giltighet. Man skulle kunna betrakta detta som en mångfaldens rikedom. Men det är inte så enkelt för studenter som för att tillägna sig lärdomen är helt i händerna på kursens lärare och saknar förutsättningar för konstruktiv problematisering. Det problem som är lättast att identifiera är att studenterna förväntas tillägna sig termer, men olika lärare använder dessa termer med olika innebörder, vilket förvirrar studenterna, särskilt som de ofta inte ens är medvetna om den skiljaktiga termanvändningen. De mest problematiska termerna är *analys* och *resultat*. Ett annat exempel på problem är skiljaktiga uppfattningar om vetenskaplighet. Det är inte ovanligt att läraren i forskningsmetod, uppsatshandledaren och examinatorn har helt olika synsätt på vad som gör ett examensarbete vetenskapligt. Dessa två problem, vetenskaplighetsdefinitionen och termanvändningen hör ihop, vilket jag ska visa nedan.

Göran Brante (2016) diskuterar gränser och anspråk mellan allmän didaktik och ämnesdidaktik, och påtalar risken för att ”undervisning och lärande reduceras till innehållsliga ämnesaspekter” (65). Det är i uppsatssammanhang uppenbart att ämnens skrivtraditioner ofta gör anspråk på att styra över de respektive ämnenas didaktik, men frågan är om detta är motiverat ur någon didaktisk aspekt, ämnesbunden eller allmän. Oavsett ämne har studentuppsatser inom lärarutbildningarna

företrädesvis tyngdpunkten på pedagogik eller didaktik, varför det inte är långsökt att ifrågasätta om det finns anledning att i studentuppsatser ska följa ämnet skrivtradition. Det tydligaste exemplet är NO-ämnet vars skrivtradition är baserad på naturvetenskaplig forskning, vilket knappast lämpar sig för kvalitativ utbildningsvetenskap.

### **Olika uppsatskulturer**

Forskarutbildning – förutsättningen för delaktighet i hanteringen av det vetenskapliga – går förvisso ut på att utveckla en kritisk blick, men har samtidigt inslag av mästarlära – där handledaren är mästaren – vilken till sin natur inte är kritiskt betingad (Nielsen & Kvale 2000). Därför kan man ha en långt driven kritisk förmåga och samtidigt vara hemmablind. Fenomenet anknyter till Gerhard Arfwedsons (1983) begrepp *skolkod*, Philip Jacksons *dold läroplan* (presenterad i Broady 1981) och Per Johan Ödmans *Immanent pedagogik* (Ödman 1995). Man har fått inskräpt vad som gör vetenskapen vetenskaplig och kriterierna för vetenskaplighet och nöjer sig sedan med det. När man efter forskarutbildningen praktiserar som handledare och examinator tar man med sig sitt paradig. Kollegor använder samma begrepp, men ofta är det tveksamt om man verkligen är överens. Det är inte alltid så enkelt att rota i begrepps användningen eftersom man riskerar att röja sin egen begränsning eller att trampa kollegor på tårna. Det är lätt hänt att enigheten begränsas till att examensarbetet ska vara vetenskapligt, men inte *vad* som gör det vetenskapligt.

Ett typiskt exempel på frågor som kommer med jämna mellanrum på handledarkollegiemöten är huruvida en uppsatsförfattare får benämna sig själv med ”jag” – en fråga med både formalia- och metodologibottnar. Svaret verkar oftare vara en kompromiss där någon får ge med sig än en konsensuslösning där någon ändrat uppfattning. Efter någon tid dyker frågan upp igen, vilket väl är ett tecken på att ingen egentligen har ändrat uppfattning. Jag kommer nedan att argumentera för att detta fenomen – tillsammans med flera andra – är ett arv från positivismen.

### **Naturvetenskap och utbildningsvetenskap**

I denna text använder jag begreppen *naturvetenskap* och *utbildningsvetenskap* och framställer dem som i någon mån oförenliga. Naturvetenskapernas vetenskapliga hemvist är *positivism* och (för symmetris skull kunde man något lättsinnigt säga att) *hermenutiken* – tolkningsläran – är utbildningsvetenskapernas. Naturligtvis kan man bedriva positivistiskt betingad forskning inom utbildningsvetenskaperna, men i praktiken förekommer det knappast, särskilt inte i studentuppsatser. Positivisms signum är upprepbarhet och falsifiering, något som är hopplöst inom utbildningsvetenskaplig forskning. Typiskt för positivistiska forskningsresultat är att de i hög grad är kontrollerbara och när de är tillräckligt kontrollerade kan man slå näven i bordet och säga: ”Så är det!”. Detta i sin tur anger vilken typ av frågor som man kan ställa inom naturvetenskaplig forskning.

Utbildningsvetenskaperna ställer helt andra typer av frågor, ofta sådana som berör det mänskliga och materialet kommer från människor med personliga filter konstituerade av diskurs, språkspel och kulturellt bagage. Detta anger att resultaten blir mångtydiga, tolkningsbara och komplexa.

Inom utbildningsvetenskaplig forskning förekommer bland annat *kvantitativa* och *kvalitativa* ansatser. Även om kvantitativa ansatser ligger närmare positivismen gör jag i denna text ingen åtskillnad mellan kvalitativt och kvantitativt betingad utbildningsvetenskaplig forskning. I stället föredrar jag att tona ned skillnaderna eftersom jag ser att man bättre kan förstå de respektive analys- och tolkningsprocesserna genom att se de likheter som faktiskt finns.

Om det funnes någon motsättning mellan *naturvetare* och *utbildningsvetare* skulle man kunna konstatera att naturvetarna, i kraft av att kunna fastslå oomkullrunneliga fakta, kan hävda att utbildningsvetarna inte är vetenskapliga i egentlig mening eftersom utbildningsvetarna just inte bevisar något. Utbildningsvetarna saknar detta slagträ och befinner sig därmed i ett underläge. Problemet kan nog sägas bestå i att båda sidor vill äga rätten till ordet *vetenskaplighet*, men det är bara naturvetarna som verkligen kan bevisa sin äganderätt. Så beskrivet framstår konflikten som lite ”futtig” och borde kunna lämnas därhän men, som jag ska visa, påverkar utbildningsvetarnas position som ”underdog” studentuppsatsernas organisation i hög grad. Viktigt i sammanhanget är

dock att alla olika vetenskaper ställer frågor vars svar är angelägna för hela mänskligheten (näja). I detta avseende är naturvetare och utbildningsvetare jämligar, och det säger sig självt att oavsett problemens natur måste man utveckla och förfinna sina metoder för att kunna besvara sina frågor.

Inom naturvetenskaperna är det lätt att peka på gränsen mellan *kunskap* och *vetenskap*, men inom samhällsvetenskaperna är denna gräns jämförelsevis diffus. Vi måste således utgå från en definierad kunskapssyn för att kunna hävda vår kunskap som vetenskap. Den mest allmänna definitionen av kunskap och som är allmänt accepterad är Platons, *kunskap är sann och berättigad tro*.

*Tro* indikerar en öppenhet för att vi faktiskt inte säkert kan *veta*. En naturvetare kan daska handen i bordet och säga: ”Schackbräden är rutiga, det *vet* vi för det har vi undersökt i fyra miljoner oberoende studier och samtliga har bekräftat att det är så”, men eftersom vi ställer mer komplicerade frågor blir våra svar mer komplicerade, och kräver en öppenhet för att det kan vara på andra sätt, eller att det vi sett bara är en del av sanningen (Kahneman 2013). *Berättigad* säger att kunskapen är förankrad i något som är vettigt och rimligt. *Sann* står för att kunskapen är uppriktig, att vi tror detta för att vi är övertygade och inte har något att vinna på att ha denna kunskap; vi väljer inte kunskap efter attraktion, utan efter övertygelse. Om detta är kunskap måste ändå något mer specifikt till för att ”höja” det till vetenskap. Platon själv menar att vetenskap har en dimension utöver kunskap. Denna benämner han *logos* som innebär en starkare och mer objektiv bevisföring. Med absoluta krav blir denna form av vetenskap dock en utopi (Svensson 1992), varför naturvetenskapen måhända borde slå sig för bröstet med viss försiktighet.

Även om kvalitativ samhällsvetenskaplig forskning i många stycken är betydligt mer komplicerad än naturvetenskaplig är dock bevisbördan enklare att hantera. Om vi med kvalitativ forskning avser att identifiera och beskriva fenomen, så kan vi aldrig peka på frekvenser eller andelar eller att de hör hemma hos någon speciell typ. Har vi sett dem så finns de där; vår uppgift är att beskriva fenomenen och förstå dem och tilldela dem mening. Därmed är det svårt att hävda ett *logos* som i sig utgör en väsensskillnad mellan kunskap och visshet, och inte heller som utgör en väsensskillnad mellan positivism och hermeneutik. Därmed inte sagt att det finns andra väsensskillnader.

### **Utbildningsvetenskapens vetenskapliga förutsättningar**

Om utbildningsvetenskapen vill kunna betrakta sina resultat som vetenskapliga måste den kunna gå bortom positivismens vetenskapsbegrepp. Skillnaden består i typen av frågor man ställer. Medan naturvetenskaplig forskning i regel frågar efter det mätbara frågar utbildningsvetenskapen oftast efter det omätbara. I stället för att leverera konkreta svar som går att verifiera eller falsifiera ger utbildningsvetenskaplig forskning beskrivningar av det svårfångade som måste förstås genom en teori och tilldelas mening, beskrivningar som sällan är kompletta utan bara fångar en aspekt av ett komplext fenomen.

Dessa beskrivningar formuleras och förstås av människor. Varje människa är unik och har unika filter för vad man ser och vad man förstår av ett fenomen. Forskningen är helt i händerna på den mänskliga variationen och kan inte producera resultat som i grad av exakthet kommer i närheten av positivismens krav. Men det är själva villkoret för den utbildningsvetenskapliga forskningen; utan människor som betraktar och förstår blir det inga resultat alls, inga svar på frågorna och det blir ingen utbildningsvetenskap. *Således är den mänskliga inblandningen inte en svaghet utan en förutsättning för vetenskaplighet.*

Utbildningsvetenskapen har alltså helt andra förutsättningar än naturvetenskapen. Eftersom det är människor som förstår sin empiri, vilken i sig för det allra mesta är tolkningsbar, och oftast genererad ur människors utsagor, blir uttolkningen ofelbart påverkad av uttolkarens personliga och unika bagage. Även om detta kan förstås både som en svaghet och som en tillgång i den utbildningsvetenskapliga forskningsprocessen är det själva förutsättningen.

Den nya kunskap som produceras kan inte bara kastas ut och hävda giltighet. För detta krävs att den bygger på giltiga teoretiska perspektiv. *Det är i syntesen mellan ny empiri och beprövad teori som ny och giltig kunskap genereras.* Detta innebär stränga krav på det teoretiska perspektiv som används. En teori med tveksam giltighet genererar mindre giltig kunskap. En teori som saknar förklaringsvärde

producerar ingen förklaring. En teori som inte kommunicerar med ämnets teoretiska ramverk ger obegripliga resultat. Att välja rätt teoretiskt perspektiv är således både kinkigt och svårt. Men det är av stor vikt för trovärdiga resultat. Det är också viktigt att författaren verkligen är inläst på, och begriper, sitt teoretiska perspektiv.

Givet att det handlar om en empirisk studie med kvalitativ ansats har man ett urval som är svårt – snarast omöjligt – att helt kontrollera, särskilt i studentuppsatser som är genomförda under tidsmässigt pressade villkor. Studenternas material är således mer eller mindre genererade av slumpen. Detta kan man för all del i någon liten grad kompensera, men inte heller det är kontrollerbart på ett sätt så att det går att hävda reliabilitet. Att hävda resultat genererade av slumpen imponerar inte stort. *Det är inte hållbart att hävda det insamlade materialet som studiens resultat.* Samtidigt utgör detta slumpbestämda material den datamängd som man har att arbeta med. Alltså måste vi på något sätt ta oss förbi resultatbegreppet. Vi måste acceptera att materialet är insamlat under inflytande av slumpen. Detta anger att vi måste kunna göra något av materialet som kan generera allmänt formulerad kunskap, kunskap som besvarar våra frågor utan att det gör något att slumpen varit närvarande. Men det betyder inte att vi inte ska göra allt vi kan för att kunna kontrollera våra urval.

### **Naturvetenskapens sanningar vs. utbildningsvetenskapens**

I någon mening kan vetenskapliga studier sägas vara ett sökande efter sanningen. De ”sanningar” man söker inom naturvetenskap respektive utbildningsvetenskap är dock ofta väsensskilda. En naturvetare vill kunna slå fast ovedersägliga sanningar genom att upprepa undersökningar tills samstämmigheten undanröjer varje tvivel: ”Nu har vi undersökt om schackbräden är rutiga fyra miljoner gånger och varje gång har detta bekräftats”. Om vi liknar ”sanningssökarproceduren” vid ett stort pussel kan vi se att naturvetenskapen söker identiska pusselbitar som staplas på varandra. Då utbildningsvetenskaperna inte söker den typen av sanning är de inte betjänta av dubletter bland pusselbitarna. I stället söker vi nya pusselbitar som fyller ut luckorna, och bidrar till att mer precist kunna positionera de befintliga. Naturvetenskapernas krav på precision i procedurerna och deras reliabilitetsbegrepp ter sig helt annorlunda. Därmed är begrepp som upprepning inte heller intressanta. Där naturvetenskaperna söker upprepning söker vi perspektivrikedom. Ju fler forskare och ju fler olika förklarande perspektiv, desto tydligare framträder pusslets bild och desto rikare blir den samlade kunskapen.

För att bekräfta att utbildningsvetenskapliga resultat avspeglar en del av ”sanningen” prövar vi dem mot *sanningskriterier*:

- *rimlighetskriteriet* innebär att resultaten kan hävdas vara giltiga i kraft av deras rimlighet,
- *koherensskriteriet* innebär att vi kan visa att alla delar är delar av en och samma helhet, en helhet som alltid och med nödvändighet föregår delarna (Bergström 1990).
- *korrespondensskriteriet* innebär att resultaten är framskrivna på samma allmänna abstraktionsnivå som det teoretiska ramverket och
- *det aletiska sanningskriteriet* som betyder att vi sökt och funnit det fördolda, det som inte är synligt för blotta ögat, och därmed producerat ny kunskap.

### **Det positivistiska arvet**

Positivistisk forskning innebär ett stort fokus på hantverk; gör man rätt så blir det rätt. Den är i vissa delar betydligt enklare än utbildningsvetenskaplig forskning. Resultat kan vederläggas eller bekräftas genom upprepning. Således är förutsättningarna för att verkligen kunna ”veta” helt olika. Och därmed också repertoaren för vilka frågor man kan ställa.

Utbildningsvetenskapen ställer frågor som positivisterna aldrig skulle ställa, frågor som inte kan besvaras med positivistiskt betingad forskning. Positivistiskt betingad vetenskap kan ”ovetenskapligt förklara” utbildningsvetenskaplig forskning och har därmed ”ett psykologiskt övertag” eftersom utbildningsvetenskapen inte kan ifrågasätta positivistisk forskning på motsvarande sätt.

Ändå verkar den utbildningsvetenskapliga vetenskapssynen i hög grad bygga på positivistisk grund. Exempelvis talar metodböckerna ofta om reliabilitet och validitet på ett sätt som verkar vara

hämtat direkt ur positivismens partiprogram; reliabilitet anges ofta som ett mått på mätinstrumentets kvalitet. Med positivistisk noggrannhet ska en termometer, en våg eller blodtrycksmätare vara kalibrerad och alltid visa korrekta värden. Men om mätinstrumentet är en intervjuare av kött och blod, med morgonhumör och andra mänskliga tillkortakommanden, hur kan man då hävda någon reliabilitet, eller ens bedöma graden av den?

Ett annat exempel är vad som benämns som resultat. Ofta är det endast det insamlade materialet. Det som kommer sedan, databearbetningen, sortering i olika analysbegrepp, eller vad det kan vara, presenteras oftast som något annat än resultat. Resultatet ses alltså som det hantverksmässigt – med vetenskaplig precision – insamlade materialet, som det som man metodologiskt kan försvara och hävda som reliabelt. Det där andra, som är i händerna på den resonerande människan med dess personliga uppsättning egenskaper, det går inte längre att betrakta som resultat och får inte blandas ihop. Ofta slås den nödvändiga uttolkningen av empirin ihop med resultatdiskussionen, i ett kapitel rubricerat Analys och diskussion – som ett definitivt förpassande av alla mänskliga påverkansfaktorer – till en egen avdelning, skild från den med akribi insamlade empirin.

Positivistisk forskning klarar sig bra utan teoretiska perspektiv. Svagheten med ett teoretiskt perspektiv är att om teorin saknar giltighet i den kontext där studien genomförts så saknar också resultaten giltighet. Positivistisk forskning har inget utrymme för sådan svaghet. Det är inte ovanligt att studentuppsatser saknar ett förklarande teoretiskt perspektiv. Ibland nöjer man sig med att välja ett teoretiskt perspektiv som kan tjäna som författarens egen förståelsehorisont, även om det helt saknar förklaringsvärde för det studerade fenomenet och det insamlade materialet.

Även om utbildningsvetenskaplig respektive naturvetenskaplig forskning är väsensskilda verkar utbildningsvetenskapen inte acceptera sina egna villkor och förutsättningar, att den förutsätter och behöver en uttolkande agent – och ett teoretiskt perspektiv. Först då kan man fastställa gränserna för vad som är ”resultat” och vad som är ”personligt”.

### **Frigörelse från positivismens bojar**

Om studentuppsatser ska kunna göra anspråk på vetenskaplighet behövs en tydlighet om vad som är vad, och en uttalad vetenskapssyn som kan få allmän acceptans och giltighet. Det handlar i första hand om att erkänna att anspråken på vetenskaplighet är andra än positivismens och att graden av vetenskaplighet för den skull inte är vare sig högre eller lägre. Detta har ingenting att göra med akribi eller status utan är egentligen bara relaterat till karaktären hos de frågor som utbildningsvetenskapen ställer.

Om utbildningsvetenskapens frågor är viktiga – vilket de naturligtvis är – och vi kan anta att världen i någon mening blir bättre om frågorna besvaras, så är det också angeläget att finslipa de metodologiska verktygen för att kunna besvara dessa frågor. Vill vi kunna hävda vetenskaplighet måste också den vetenskapliga grunden tydliggöras. Formuleringen av en sådan grund måste bygga på utbildningsvetenskapens förutsättningar utan inblandning av positivism. Alltså måste vi – åtminstone tillfälligt – ställa positivismen åt sidan och enbart se till utbildningsvetenskapens förutsättningar.

Uppsatsförfattaren har som uttolkande agent två redskap till sitt förfogande, sig själv och det teoretiska perspektivet. Om författaren beskriver sig själv som någon annan person utanför sig själv, exempelvis som *författaren*, och sedan tala om sig själv i tredje person verkar det som om han eller hon försöker att vara någon sorts neutrum. Positivismen klarar sig bra utan vare sig teori eller uttolkande agent, men för utbildningsvetenskapen är detta själva grundbulten. Att förneka sig själv på detta sätt är lite suspekt – som om man inte vågar klippa av strängen till den positivistiska placentan. Inom utbildningsvetenskapen måste man våga kalla sig själv för jag. Annars erkänner man inte sin egen roll som uttolkande agent.

### **Fågel Fenix**

Vad anger då dessa förutsättningar och denna frigörelse för en studentuppsats? Rimligen en hel del, eftersom det ena ger det andra. Om vi inte längre kan betrakta det insamlade materialet som



resultat så kan vi inte heller förhålla oss till vårt resultat på samma sätt som tidigare. Om vi som observatörer eller intervjuare erkänner oss själva som ”mätinstrumentet” så kan vi inte tala om reliabilitet på samma sätt som tidigare. Jag redovisar i detta avsnitt de mest uppenbara konsekvenserna för organisationen av en ”standardstudentuppsats” av den föregående texten.

### **Begreppen *resultat, analys och empiri***

Det absolut vanligaste instrumentet för utbildningsvetenskaplig materialinsamling är en intervjuare. Denna intervjuare kan inte beskrivas precist. Det går inte att kalibrera mätinstrumentet. Detta gäller även om mätinstrumentet är en observatör eller enkätkonstruktör. Mätinstrumentet är aldrig så exakt att det går att testa tillförlitligheten. Därmed blir det också vanskligt att hävda reliabilitet. Materialinsamling är emellertid ett någorlunda hantverksmässigt moment i forskningsprocessen. Har man valt rätt metod och håller sig till beprövad metodologi så blir det i regel ganska oproblematiskt. Så småningom har man ett material som ska transformeras till ny kunskap.

Den ovan påtalade slumpproblematiken gör att det är problematiskt att redovisa det obearbetade materialet som studiens resultat. En kvalitativ studies empiri måste därför utgöras av bearbetat material. Den vanligaste materialbearbetningsmetoden i kvalitativa studier är kategorisering via kodning i flera steg, så kallad *tematisk analys*. Det är förvisso inte ovanligt att uppsatsande studenter låter sina intervjufrågor utgöra sina kategorier, det vill säga att kategorierna är bestämda på förhand, i stället för att materialet får generera kategorierna. Om kategorierna är bestämda på förhand kommer ingen egentlig analys att ske. Det blir bara en etikettering av det av slumpen genererade materialet. Förutsättningen för att dämpa slumpens inflytande över resultatet är att det inte är obearbetat material som utgör empirin, utan i stället det utifrån något analysbegrepp bearbetade materialet.

I kodningsprocessen delas utsagor från transkriberade intervjuer eller från observationsprotokoll i fragment som sedan sorteras in i kategorier och underkategorier. Det grekiska ordet för *sönderdelning* är *analysis*, alltså det ord som på svenska heter *analys*. När vi kodar och kategoriserar är det analys vi sysslar med. Jag skulle – främst, men inte enbart, av didaktiska skäl – vilja reservera ordet analys för denna materialsortering. Statistikprogrammet SpSS arbetar på ett snarlikt sätt, fast styrt av numeriska data och enligt fastslagna formler och levererar *frequence analysis, mean value analysis, correlation analysis* och andra *analysis*. Här finns faktiskt inget alternativt ord för analys. Detta faktum bekräftar att analys är det adekvata begreppet. Det där andra ”analys” som i ”resultatanalys” eller i ”analys och diskussion” ska rimligen inte kallas analys utan något annat, vilket jag återkommer till.

Längre fram i processen ska författaren förstå sin empiri och tilldela den mening. När det gäller kvantitativa studier blir det absolut nödvändigt. Den empiri som levererats av SpSS är ju redan sorterad utifrån valda analysbegrepp. Och enskilda data kommer inte alls att vare sig synas eller visas. När det gäller kvalitativt betingade analysbegrepp, kategorier, alltså analyserat och sorterat material så är det detta som utgör den empiri som senare ska tolkas och begripliggöras för läsaren. Om vi skulle klamra oss fast vid ett positivistiskt empiribegrepp där enbart materialet utgör det vi kallar empiri, så skulle vi vara helt i händerna på den ovan nämnda slumpen. Därför är det rimligt att använda ordet *empiri* för det analyserade materialet. Även Bo Johansson och Per Olov Svedner (2001) påtalar behovet av precision i termanvändningen.

Vad är då studiens resultat? Ehuru inte helt oproblematiskt synes det enkelt: *studiens resultat är svaret på forskningsfrågorna*. Påståendets enkelhet hänvisar jag till att i praktiken vara en fråga för uppsatsskrivandets didaktik; ju mer besvärligt ämne, desto större anledning att peka med hela handen. Det är sällan som empirin i sig besvarar forskningsfrågorna. Empirin måste alltså förstås och tilldelas mening för att kunna utgöra någon ny kunskap som kan formuleras på ett allmänt sätt. Att betrakta det insamlade materialet som studiens resultat är typiskt positivistiskt tänkt. När naturvetenskapen söker ovedersägliga sanningar, *vetbarhet* (Staffan Strannes begrepp (2004)), strävar utbildningsvetenskapen snarare mot *lärbarhet* (Jan Bärmarks begrepp, presenterat i Stål & Svedberg 1987). Det är i analys- och tolkningsarbetet som lärandet sker, och det är i detta lärande som den nya kunskapen, den som ska utgöra studiens resultat, finns.

Olga Dysthe, Frøydis Hertzberg och Torlaug Løkensgard Hoel (2011) förespråkar också denna organisation av resultatkapitlet.

### **Generaliserbarhetsaspekten med mera**

Det är inte ovanligt att i resultatkapitlet i en kvalitativ studentuppsats läsa något i stil med ”5 av 8 respondenter svarade att ...”. Detta är mer än något annat ett bevis på att det saknas kunskap om det kvalitativa respektive det kvantitativa väsen. Den som skriver så lägger sin empiri i händerna på slumpen. Dessutom är det naturligtvis ointressant och leder tanken bort från det som ska studeras. Det kvalitativa befattar sig inte med andelar eller frekvenser utan nöjer sig med att identifiera ett fenomen, en åsikt eller uppfattning. Det faktum att detta fenomen existerar är bortom allt vad generaliserbarhet heter. Det är varken generaliserbart eller icke-generaliserbart. Således är generaliserbarhet ett icke-begrepp i kvalitativa studentuppsatser. Ändå är det inte ovanligt att generaliserbarhetsaspekten diskuteras. Resultatet bör vara framskrivet så allmänt som möjligt, för att kunna konfrontera bakgrundslitteraturen, vilken alltid är framskriven på en allmän abstraktionsnivå. Diskussioner från olika sidor av en gräns mellan två abstraktionsnivåer är sällan produktiva. Således måste abstraktionsnivån gradvis höjas. Ett första steg är att släppa taget om informanterna. Det är inte ovanligt att studentuppsatsförfattare klamrar sig fast vid dem och till och med ger dem finge-rade namn. Fallstudier undantagna är det ytterst sällan informanter som – åtminstone enligt det angivna syftet – ska studeras, utan ett visst fenomen. Därmed har informanterna en enda uppgift, att leverera material.

### **Studenten – den uttolkande agenten**

Den uppsatsande studenten som empiriuttolkare är ung och ovan, medan den seniora forskaren är påläst och erfaren. Å andra sidan har senioren kanske tillbringat sina senaste femton år framför en bildskärm och med näsan i abstrakta böcker, medan studenten befinner sig i verkligheten och iakt-tar världen med ofördärvad blick. Studenten är hungrig på ny kunskap medan professorn kanske ägnar all möda åt att försvara den bok han eller hon skrev för tio år sedan. Det finns således en poäng med att använda olika mätinstrument; vi får ett bredare spektrum av resultat. Ur positivistisk synvinkel vore detta synsätt hädelse, men inom utbildningsvetenskapen har vi erkänt komplexiteten och perspektivrikedomen, och insett att det är själva styrkan med forskningen.

Uppsatsförfattaren ska – som uttolkande agent – benämna sig själv som *jag*. Detta jag är unikt och svårfångat. På samma sätt som det teoretiska perspektivet måste beskrivas precis måste författaren också beskriva sig själv och sin relation till forskningsuppgiften. Detta sker i ett *reflexivitets-avsnitt*, där författaren inte bara demonstrerar sin distans till forskningsuppgiften utan även till sig själv, så gott det går. Det är förvisso ingen lätt uppgift, men nödvändig för studiens trovärdighet.

Kravet på transparens innebär med nödvändighet att författaren redovisar vem som gjort vad. Vissa kulturer föredrag formuleringen ”experimentet företogs” – precis som om experimentet fö-retagit sig självt – framför den betydligt mer genomskinliga ”jag företog experimentet”. Det åligger författaren att argumentera för *sin* tolkning, inte någon annan tolkning, och att föreställa sig att empirin tolkar sig själv är naturligtvis fullständigt absurt.

### **Teoretiskt perspektiv**

Helt i händerna på en person, vilken som helst som vi inte alls känner – det skulle kunna vara en student som är fullständigt likgiltig för allt utom sin formella yrkesexamen – kan resultaten i en studentuppsats bli alltför skönlitterärt betingade för att kunna betraktas som vetenskap med allmän giltighet. Vi har å ena sidan inga som helst garantier för att författaren har vare sig förstånd, enga-gemang, eller distans nog att urskilja något som kan generera någon allmänt giltig kunskap. Å andra sidan har vi den etablerade och av vetenskapssamfundet etablerade och giltigförklarade kunskapen, d.v.s. teorier med anspråk på giltighet.

En sida av valet av teoretiskt perspektiv är att två studier som ställer identiska forskningsfrågor med olika teoretiska perspektiv kommer att leverera olika svar på forskningsfrågorna. Ofta liksom

ställs frågorna av ämnet självt. Om det teoretiska perspektivet då också är hämtat inifrån ämnets egen teoribildning föreligger risk att det är ämnet som både ställer och besvarar frågorna. Detta är mindre lyckat då det, snarare än att vidga ämnets referensramar, tjänar till att bygga på skalet på den bubbla som utgör ämnets livsvärld. Detta talar för att söka sitt teoretiska perspektiv utanför det egna ämnets standarduppsättning. Resonemanget anger vidare att det är mindre lämpligt att tolka sin empiri med hjälp av ämnets teoretiska ramverk – angiven som bakgrundslitteratur – även om detta inom vissa uppsatskulturer är standardförfarande. Problemet är, utöver tidigare nämnda, att det inte hjälper författaren att distansera sig från det studerade fenomenet. Senare, i diskussionskapitlet, ska författaren placera sitt resultat på kartan och utvärdera hur det relaterar till ämnet. Detta blir omöjligt om det är ämnet självt som genererat resultatet.

Samspelet mellan den uttolkande agenten och det teoretiska perspektivet betingas av att kunna pendla mellan närhet och distans. Närheten hör ihop med uppsatsens jag medan distansen hör ihop med det teoretiska perspektivet. Transparensen kräver att detta samspel ska vara tydligt.

### Resultatpresentation och diskussion

Då – som jag visat ovan – materialet i en kvalitativt betingad intervju- eller observationsstudie på studentnivå är mer eller mindre bestämt av slumpen finns det inte heller någon anledning att presentera det i sin helhet. Det räcker med att redovisa empirin så att läsaren, utan värderingar eller perspektiv av något slag kan förstå vad författaren hörde och såg, rakt upp och ned. Det är empirin, alltså det analyserade och sorterade materialet som är intressant och som ska presenteras först i resultatkapitlet, förslagsvis i eget avsnitt, eventuellt rubricerat *Empiri*. Ofta framförs argumentet att läsaren ska ges möjlighet att själv kunna bedöma processen och därför ska ha tillgång till materialet. Detta är väl inget mindre än att överlåta arbetet åt läsaren, som ju vill veta vilket studiens resultat är. Däremot finns det anledning att – ungefär som man illustrerar en barnbok med bilder – illustrera sina kategorier med signifikanta exempel, exempelvis utsagor. Det är ofta ändamålsenligt att presentera sina kategorier eller analysbegrepp i underavsnitt rubricerade med vad som utgör deras kärnor.

Nästa avsnitt handlar om tolkningen av den presenterade empirin. Det är här man kommer fram till studiens resultat, det vill säga svaren på sina forskningsfrågor. Det blir både praktiskt och elegant att besvara sina forskningsfrågor i underavsnitt rubricerade utifrån frågorna. Ofta är svaren på forskningsfrågorna komplexa och låter sig inte uttryckas i bara ett par meningar. Därför bör man hjälpa läsaren genom att presentera dem så lättillgängligt som möjligt. I tolkningsavsnittet är det viktigt att visa hur det teoretiska perspektivet får spela. Det är till stor del här som studiens pålitlighet demonstreras.

Ofta kallas detta tolkningsavsnitt för *Analys* eller *Resultatanalys*. Som jag tidigare visade är analysens funktion att sönderdela utsagor eller enkätsvar. Nu är proceduren den rakt motsatta. Här ska kategorierna, tabellerna, eller vad det är monteras ihop till något meningsskapande. Det är för mig obegripligt att traditionen använder ordet *analys* på detta sätt. Det vore betydligt mer relevant och didaktiskt motiverat att använda ordparet *analys–syntes*, vilket föreslås av exempelvis Jan Håkansson (2015) och Dyste, Hertzberg & Løkenstgard Hoel (2009). Ordet *resultatanalys* är något mindre otydligt, men det är tydligt att det hör till det positivistiska arvet, eftersom det refererar till ett resultatbegrepp som inte dansar i takt med en utbildningsvetenskaplig vetenskapssyn. Ur didaktisk aspekt är det fullständigt förödande att undervisa om å ena sidan *analys*, och å andra sidan *analys*. Ämnet är svårt nog utan sådana förrådiska homonym. Ingen student kan besvara frågan ”hur gjorde du din analys?” utan att först bestämma sig för vad frågeställaren menar med ordet.

Ytterligare en didaktisk implikation är att det småningom ska komma en resultatdiskussion. Rimligen är det resultatet som ska diskuteras. Om resultatet är den tolkade empirin, alltså svaret på forskningsfrågorna, är det mycket lätt att urskilja var tolkningen slutar och diskussionen börjar. Men om man betraktar den råa empirin – eller rent av bara rådata – som resultat, vilket sedan ”analyseras” i ett eget kapitel, vad är det då som man diskuterar i resultatdiskussionen, är det resultatet eller det analyserade resultatet? Även ordet resultat är ett försåtligt begrepp.

Det är tacksamt för läsaren att få en sammanfattning i slutet av resultatkapitlet. Här väljer författaren ut allt det som tas upp i resultatdiskussionen. Med denna klara struktur för resultatpresentation och -presentation blir det också lätt att urskilja vad som ska finnas med i diskussionskapitlet.

Att disponera och rubricera uppsatsens avslutande kapitel som *Analys och diskussion* är en positivistisk kvarleva. Här blir det oklart vad som är vad, eftersom man blandar. Man kan visserligen konstatera att om man med *analys* avser att tolka sin empiri genom att kontrastera sitt resultat med bakgrundslitteraturen så är det nog rimligt att denna ”analys” kommer här, för det är här den hör hemma. ”Det positivistiska problemet” består snarast i att det i grunden handlar om att hålla ”resultaten” ”rena” och att vänta med allt som relaterar till ens egen person till diskussionskapitlet, där det är mer eller mindre tillåtet att kontaminera texten med sådant ”areliabelt”.

Jag föreslår ovan att studiens resultat krasst uttryckt ska betraktas som svaren på forskningsfrågorna. Med detta synsätt blir det enkelt att disponera sitt resultatkapitel. Men svaren är ofta komplexa och mångfasetterade och genererar ofta nya frågor snarare än konkreta svar. Att fånga upp dessa frågor och formulera dem är typiska diskussionsärenden.

Esaias Tegnér's devis ”Det dunkelt sagda är det dunkelt tänkt” (Tegnér 1829), är en tillförlitlig måttstock för initial bedömning av i vilken grad en uppsatsande student har förstått sin uppgift, och därmed också ett mått på hur framgångsrik ämnets didaktik – bedriven av såväl metodlärare som handledare och examinator – är. Det handlar således om att få studenten att tänka mindre dunkelt, det vill säga mera klart. Strukturella kontrollmallar är till stor hjälp för uppsatsande studenter. En sådan mall, *abstraktionstrappan*, presenteras i Tivenius (2015). Den innebär en femstegstrappa som för varje steg definierar vem som talar, vem som lyssnar, vad man gör, vilken roll man intar, vilken produkten är, var produkten presenteras och graden av abstraktion. *Abstraktionstrappan* är ett effektivt verktyg som hjälper studenten att tänka klart, och därmed skriva klart, med medveten förankring i metodologi och epistemologi.

### **Teoretiskt perspektiv vs. teoretiskt ramverk**

Här använder jag begreppet *teoretiskt ramverk* med innebörden *den forskningslitteratur som presenterats i bakgrundskapitlet*, fullt medveten om att termen kan ha andra betydelser. Skillnaden på det teoretiska perspektivet och det teoretiska ramverket är att ramverket är givet av ämnet medan perspektivet väljs av forskaren/författaren. Ibland avstår man i studentuppsatser att använda ett teoretiskt perspektiv och använder istället det teoretiska ramverket som tolkningsraster för sin empiri. Ett problem med detta är att frågorna både ställs och besvaras av ämnet självt. Då bildas inte någon ny kunskap. Ett vanligt problem i studentuppsatser är att bakgrundslitteraturen tjasas om flera gånger. Det är också vanligt att studenter konstaterar att deras resultat stämmer överens med bakgrundslitteraturen. Hur intressant är det? Inte särskilt. Inom positivismen är det viktigt att resultat bekräftar – eller vederlägger – andra resultat; det styrker sanningshalten, gör vetandet säkrare och förstärker fundamentet för den vidare forskningen. Men det är också förknippat med en kunskapssyn där kunskap och fakta är liktydigt. Utbildningsvetenskapen är med nödvändighet hänvisad till en annan kunskapssyn där det inte leder vidare att bekräfta resultat på det sättet. Det intressanta är väl när resultatet innebär en skillnad så att nya aspekter uppdagas, ny kunskap uppstår och nya frågor ställs. *Således hör konfrontationen mellan resultatet och det teoretiska ramverket* – det som traditionellt kallas *analys* – *hemma i diskussionskapitlet*.

En av diskussionskapitlets uppgifter är att placera resultaten på kartan, det vill säga att konfrontera resultatet med tidigare forskning, det teoretiska ramverk som ämnet tillhandahåller. Om resultatet är en produkt av det teoretiska ramverket, hur ska det då kunna påverka ämnets kartbild? Kan ett sådant resultat överhuvudtaget vidga gränserna för någonting?

### **New directions**

Sammanfattningsvis kan konsekvenserna av de föregående resonemangen sammanfattas i vad jag själv skulle vilja se som *New directions*.

- Det finns ingen anledning att snegla på positivistiska ideal.

- Det går inte att urskilja en klar gräns mellan *kunskap* och *vetenskap*.
- Platons kunskapsbegrepp, *kunskap är sann och berättigad tro*, är giltigt och en ledstjärna.

Vi kan dock knappast sätta likhetstecken mellan kunskap och vetenskap. Medan kunskap kan vara ungefär vad som helst som någon förstått utifrån sin personliga process, måste ändå vetenskap underkastas bestämda kriterier. Det är vanligt att ange exempelvis *akribi*, *källkritik* och vederhäftig *referenshantering* som skiljelinje, för vad som kan betraktas som vetenskaplighet, men det blir fel, då inget av exemplen gör att något blir vetenskapligt, möjligen något mera ”rättfärdigt”, även om begreppen har sin givna plats inom vetenskapen.

Även om kunskap är personlig, och vetenskap i princip är kunskap, så måste vi kunna legitimeras som vetenskap genom att den kan göra anspråk på *allmän giltighet*. Sålunda handlar frågan om vad som är vetenskaplighet om *allmängiltiggörande*.

Hur uppnår man då denna *allmänna giltighet*? Våra tillgångar är:

1. Vårt datamaterial
2. Vi själva som analytiker och uttolkare
3. En accepterad metodologi
4. Ett accepterat teoretiskt perspektiv
5. Ett teoretiskt ramverk som utgörs av ämnets rådande paradig

Hur kan vi då göra dessa tillgångar giltiga? Kan vi överhuvudtaget bevisa den åstundade giltigheten? Vi kan inte bevisa någonting – i positivistisk bemärkelse – men vi kan argumentera, *rättfärdiga*, våra tillgångar och våra resultat. Hur går då det till?

1. Vårt datamaterial är insamlat utifrån en accepterad och motiverad metodologi.
2. Vi kan inte göra så mycket åt oss själva, men vi kan beskriva och reflektera över oss själva och vår position i projektet (reflexivitet).
3. Vi distanserar oss från det studerade fenomenet, och betraktar, förstår, förklarar och tilldelar mening åt vår empiri, genom ett definierat, motiverat och giltigt teoretiskt perspektiv.
4. Vi positionerar våra resultat gentemot det teoretiska ramverket genom kritisk och distanserad diskussion som stötts med hållbara argument.

Ju bättre och ju mer övertygande vi klarar av dessa punkter, desto högre kvalitet på vetenskapligheten kan vi hävda. Precis som med all vetenskap förekommer olika grader av kvalitet; en del studier är usla och andra bra, men med dessa kriterier kan de ändå göra anspråk på att i någon mening vara vetenskap. Här kan vi också se att kvaliteten i hög grad påverkas av retorisk förmåga, vilket möjligen som enskilt kriterium kan verka irrelevant.

Till detta tillkommer att vi prövar giltigheten av våra resultat mot bestämda sanningskriterier. Dessutom måste rapporten vara skriven på ett transparent och precist språk. Arbetet måste organiseras med en ändamålsenlig struktur snarare än i formaliserade mallar.

### ***Sanningskriterierna***

De vanliga sanningskriterierna brukar anges som

1. *Rimlighetskriteriet*, att vår tolkning av empirin är rimlig.
2. *Koherensskriteriet*, att analys, tolkning och diskussion är helhetlig, alltså delar av en och samma helhet.
3. *Korrespondensskriteriet*, att tolkningen korresponderar med värden utanför forskaren själv.

Inom hermeneutiken talas om *hermeneutikens sanningskriterier*, vilka är dels de tre angivna, dels ett fjärde:

4. *Det aletiska sanningskriteriet*, att genom att hitta det fördolda, bidra med *ny* kunskap som berikar ämnets befintliga teoretiska ramverk.

### ***Vetenskapssynen***

Hittills har jag beskrivit *vad* som gör att vi kan betrakta en studentuppsats som vetenskap, till skillnad mot kunskap. Men resonemanget måste stötts av en deklarerad vetenskapssyn. Det synsätt som ligger till grund för det föregående är.

- Det finns en ämnesbunden ”bank” av teorier.
- Denna ”kunskapsbank” är aldrig fullständig.
- Varje ny teori är giltig bara under bestämda förutsättningar. (Om perspektiv A, så resultat X; om perspektiv B, så resultat Y. Om forskare a, så resultat x; om forskare b, så resultat y. [Om forskaren är en idiot så blir resultatet en idiots resultat, vilket har *sitt* värde; även om giltigheten är begränsad så är den i någon mening belysande och har åtminstone något värde, rent hypotetiskt (näja).]) Anspråk på allmän giltighet är därmed relaterat till definierade ramar.
- Genom att tillföra ny teori breddas och fördjupas ”kunskapsbanken”.
- Perspektivrikedom och personliga förutsättningar berikar ämnets teoribildning.
- Kunskapens förutsättning är mångfald av både perspektiv och *uttolkande agenter*.

Denna vetenskapssyn kräver förvisso ganska mycket av rapportläsarens kritiska förmåga. Läsaren själv måste giltigförklara både författare och perspektiv.

### ***Sammanfattning – studentuppsatsens epistemologi***

Mina resonemang leder till en beskrivning av vad som, enligt min uppfattning, gör en studentuppsats till ett vetenskapligt arbete värd namnet är:

- Datamaterial är insamlat utifrån en accepterad och motiverad metodologi.
- Arbetet innehåller reflexivitet.
- Författarna distanserar sig från det studerade fenomenet, och betraktar, förstår, förklarar och tilldelar sin empiri mening, genom ett definierat, motiverat och giltigt teoretiskt perspektiv.
- Författarna positionerar sina resultat gentemot det teoretiska ramverket genom kritisk och distanserad diskussion, understödd med argument.
- Författarna prövar sina resultat mot sanningskriterier.
- Arbetet är utfört med akribi, källkritik, relevant referenshantering och presenterad på ett transparent och precist språk och organiserat med en ändamålsenlig struktur.

## **Diskussion**

### **Hackat eller malet?**

Att försöka anamma positivistiska ideal inom utbildningsvetenskap kan knappast leda längre än till ”halvgod” forskning, sett genom positivistiska glasögon, vilket knappast är godtagbart. Om man som utbildningsvetare vill leva upp till positivistiska krav, men saknar förutsättningar till det kan man inte nå särskilt långt och inte hävda giltigheten i sina resultat. Man kan inte växa i forskarstatus – utanför sitt ämne. Forskningsämnet får också svårt att hävda sig utanför sitt eget fält. Det är bäddat för ett varaktigt lillebrorskomplex.

Jag har påtalat problemet med urval i kvalitativa studentuppsatser, att det är svårt att kontrollera slumpens inflytande. Metodböckerna är dock omsorgsfulla i sina beskrivningar av hur man gör sitt urval. Det hjälper inte; man kan inte kontrollera slumpen i alla fall, i synnerhet inte i en studentuppsats. Även här kan man ana att den kvalitativa forskningen har försökt att – naturligtvis fullständigt förgäves – kopiera den kvantitativa. Det är liksom att det ”måste” ske ett urval enligt bestämda kriterier för att hålla validiteten uppe – vare sig det är rimligt eller ej. När det gäller kvantitativ forskning är urvalet avgörande. Vill man kunna generalisera sina resultat till en större population måste urvalet vara representativt. Men vad ska urvalet representera i en kvalitativ studie? Man är väl ute efter att samla in material som kan generera en fyllig empiri. Vi är aldrig betjänta av identiska utsagor. Det borde vara viktigare att hitta informanter som kan leverera detta material än att de ska vara representativa för någon grupp. Särskilt som man ändå i hög grad är i händerna på slumpen. Detta är ett typiskt exempel på hur felaktiga utgångspunkter leder bort från syftet.

Ett exempel på hur de påtalade skillnaderna innebär förskjutningar i fokus är hur resultatproblematiken innebär ett större medvetande om betydelsen av reflexivitet. Det är således inte fråga om någon eftergift för positivistiska krav, utan konsekvensen av att utbildningsvetenskapen står på egna ben.

Svaren på forskningsfrågorna genererar ofta ytterligare frågor snarare än konkreta svar. Med en vidgad öppenhet för det fortsatta frågandet tillsammans med perspektivrikedom kan utbildningsvetenskapernas kunskapsbildning liknas vid en kollektiv bildningsprocess, där den gemensamma kunskapsbanken blir allt rikare och utvecklas i takt med att samhället i stort förändras. Detta är ett exempel på naturen hos utbildningsvetenskaplig forskning som rymmer en helt annan kunskapssyn än positivismens. Och det indikerar att utbildningsvetenskaplig forskning behövs, sida vid sida med positivistisk forskning, utan konkurrens om rätten att äga begreppet *vetenskap*.

### **Problemet med att ersätta det teoretiska perspektivet med teoretiskt ramverk**

Jag har i det föregående påtalat vad jag ser som ett problem med att använda det teoretiska ramverket som tolkningsraster. Men man skulle kunna argumentera att det kanske är bra för de olika ämnena, särskilt de yngre, att kunna skapa sin identitet genom att själva både ställa frågorna och besvara dem. Mitt motargument är att det leder till utvecklandet av ämnesspecifika begreppskulturer som effektivt hindrar kommunikation med andra fält. Det finns till och med en risk för att sådan isolerad forskning mest leder till att bygga på skalet till den bubbla som utgör ämnets privata sfär. Ett sådant exempel är hur Pramling Samuelsson et. al. (2015) i *Konsten att lära barn estetik* koloniserat estetikbegreppet. Här har plattformen för de estetiska ämnenas teoretiska hantering övertagits för i stället utgöra ett samlingsnamn för allt som är estetiskt betingat. (Det är väl ingen som tror att barn skulle ha glädje av att känna till exempelvis Kants estetiska teori [?].)

Ett annat problem är att – om man nu ändå kräver ett teoretiskt perspektiv i en sådan studentuppsats – det teoretiska perspektivet inte längre kan fungera som ett tolkningsraster för att förstå sin empiri och tilldela den mening. I stället reduceras det teoretiska perspektivet till att utgöra författarens egen förståelsehorisont. Det allra vanligaste teoretiska perspektivet är delar av Vygotskys sociokulturella teori (Säljö 2000). Då i stort sett alla lärarstudenters hjärnor är formaterade utifrån denna teori kan inte perspektivet skapa den nödvändiga distans som är en grundbult i kvalitativ forskning.

### **Begreppen reliabilitet och validitet**

Jag bråkar ovan med begreppen reliabilitet och validitet utifrån att de är typiskt hämtade från positivismens värld. Ibland ersätts de med de mer lättbegripliga *tillförlitlighet* och *giltighet*, men det gör ju ingen skillnad. Ett problem kan vara att de i samhällsvetenskaplig forskningsmetodik – exempelvis i Stukat 2011 – ofta förklaras som om det handlade om positivistisk forskning. Detta gäller även Alan Brymans (2011) resonemang om begreppen, liksom Esaiasson et. al. (2010). Att tillämpa positivismens begrepp i en hermeneutisk kontext kan knappast bli bättre än misslyckat, varför jag ser en stark poäng med att använda *pålitlighet* och *trovärdighet*. Dessa är betydligt mer verklighetsförankrade och avspeglar precis det vi håller på med.

### **Analys och analys vs. analys och syntes**

Självklart finns det ett stort motstånd mot att ersätta invanda begrepp med andra. Att ens försöka kan nog verka vara både utsiktslöst och beskäftigt. Alla begrepp, inklusive *analys*, har olika breda innebörder. Numera delar man inte isär analysbegreppet på det sättet som jag gör. Det betyder i de flesta sammanhang hela processen, den jag benämner *analys-syntes*. Samtidigt finns det en didaktisk utmaning som kräver begreppsklarhet, vilket också är ett vetenskaplighetens signum, alltså den transparens som kvävs. Därför framhärdar jag.

## **Två flugor i en smäll**

Man skulle kunna invända: ”men om det är en fallstudie, vad gäller då?” I och för sig skulle man, stödd på någon långsökt abrovinkel, kunna mena att alla kvalitativa intervjustudier i någon mening är fallstudier, även om det är sällan som det föreligger något egentligt ”fall”. Nåväl, då har vi i alla fall de didaktiska aspekterna; det problem jag pekat ut är i högsta grad didaktiskt betingat, för det gäller för studenter att i sitt uppsatsande få alla bitar att falla på plats. Jag har pekat ut två bekymmer med den traditionella utformningen av abduktivt anlagda studentuppsatser, ett epistemologiskt och ett didaktiskt. Jag vill mena att dessa båda hör ihop. Uppsatsandets didaktik blir ofelbart besvärlig när den epistemologiska förankringen är ett kompromissartat hopkok av anpassningar och eftergifter för vad man uppfattar som positivistiska krav. Således har jag inte behandlat – och föreslagit lösningen av – två problem, utan ett.

## **Ett möjligt problem**

Jag har försökt att vara tydlig i min avgränsning, men den slarvige läsaren skulle kunna läsa texten som om jag menar att alla urval av informanter i alla intervjustudier på alla nivåer vore alltför utsatta för slumpen. Självklart måste man skilja på naturvetenskapens generaliserbarhetskrav och utbildningsvetenskapens representativitetssyn. Men frågan som uppstår är: kan studier ha olika epistemologisk grund utifrån vilken akademisk nivå de är tillblivna på. Svaret är rimligen ett rungande ”nej”. Vore det så skulle det vara mycket svårt att upprätthålla en vetenskaplig ambition i studentarbeten. Lösningen är väl att eftersom kvalitativa intervjustudier på studentnivå i regel har svårt att undgå slumpfällan måste de – och alltså inte vetenskapliga studier på högre nivå – styra över fokus från material till analys i hög grad.

En ytterligare möjlig invändning mot mitt resonemang kan vara att ”om nu det osorterade materialet är mer eller mindre slumpmässigt producerat, är då inte det sorterade också det?” Problemet ligger i första hand i att betrakta något som är genererat av slumpen som ett resultat. Även om det är slumpen som genererat materialet så utgör detta material ett analyserbart underlag förutsatt att det är tillräckligt omfattande. Denna analys är inte slumpmässig, men den förutsätter att vi accepterar, och tar oss bortom, det faktum att vi är i händerna på slumpen. Det går, men det ställer krav på analysprocessen och på vårt val av teoretiskt perspektiv.

## **Slutsats**

Så länge man bedriver kvalitativ utbildningsvetenskaplig forskning med onödig anknytning till positivismens epistemologi kommer resultatet att framstå som *varken hackat eller malet*. Utbildningsvetenskaperna måste definiera sina vetenskapliga förutsättningar som utgår från sina egna villkor utan band till positivistisk vetenskapssyn. Denna grundsyn måste implementeras hos dem som fostrar framtidens professionella lärare. Först då har vi förutsättningar att med gott samvete publicera våra studentuppsatser på DiVA, det Digitala *Vetenskapliga* Arkivet.

## **Reflexivitet**

Det är fascinerande att studera hur starkt etablerade begreppen *analys* och *resultat* är, liksom hur grundligt rotad positivistisk vetenskapssyn är, trots att utbildningsvetenskapen hemvist snarast är hermeneutiskt betingad. Jag har framfört mina argument under lång tid i flera sammanhang, men aldrig någonsin känt att någon är redo för ett deliberativt samtal i frågan. Det starkaste argumentet jag mött är ”det är så vi alltid gjort”, ibland förstärkt med ”... och det har gått bra”. När en diskussion förs på den nivån måste jag fråga mig själv om det är jag som är Strindbergs karaktär Lampa, han som ”skratta[r] åt den skrattande hopen” (Strindberg 2019); kanske är det jag som är så illa vilsegången att mina argument inte ens går att bemöta. En analys av fenomenet ur ett Bourdieuperspektiv (Broady 1990), där frågan kan förstås som strider på ett socialt fält, skulle peka på att det skulle vara alltför svårt att delta utan argument, varför det är bäst att tiga ihjäl varje ansats till diskussion. Ett Tillichperspektiv (Tillich 1977) skulle peka mot att ångest för meningslöshet effektivt ställer sig i vägen för att våga närma sig frågan. Huizingas homo ludens-teori (Huizinga



1945) skulle förklara fenomenet med att jag är ”spelfördärvare”, en utmanare av en etablerad kultur, en som förstör den gällande ordningen och som därmed måste negligeras. Min kommentar till dessa tolkningar är hämtad från Leif Panduros hejdlösa *Skit i traditionerna* (Panduro 2003), släpp taget! Måhända är det nödvändigt, hur smärtsamt det än verkar.

Min farhåga är att ämnet hamnar – om det inte redan är där – i en sorts *immanent pedagogik*-didaktik (Ödman 1995), där det inte längre lever upp till UKÄ:s krav på kvalitet, utan istället effektivt sällar bort de studenter som inte teoretiskt hågade i samma grad som deras lärare (Ödman 1999).

Man kan nog – med utgångspunkt i misstankens hermeneutik (Kristensson-Uggla 1994) – läsa min pamflett som om jag vill sänka kraven på forskning och att mina förslag skulle riskera att erodera det man ändå uppnått. En sådan läsning är inte produktiv. Självklart måste utbildningsvetenskaperna – på precis samma sätt som naturvetenskaperna – ställa höga krav på akribi, pålitlighet och trovärdighet. Men *inte samma krav*, utan krav ställda utifrån föreliggande förutsättningar. Man kan inte döma handboll efter fotbollens regler; efter tre minuter vore samtliga utspelare utvisade för hands.

Nej, jag vill inte sänka kraven, men de krav som inte är produktiva ska vi rannsaka i stället för att klamra oss fast vid. Tvärtom vill jag höja kraven genom att fokusera på det som är rimligt, logiskt och produktivt. Därmed kan våra studenter bli mer vetenskapligt medvetna och producera bättre examensarbeten.

I det föregående har jag pekat på naturvetenskapernas ”retoriska övertag” med ett lillebrorskomplex hos utbildningsvetenskaperna som följd. I och med denna pamflett hoppas jag ha visat att utbildningsvetenskaperna skulle kunna stå stadigt på sina egna ben, men en förutsättning är att sluta snegla på positivistiska ideal.

## Litteratur

- Arfwedson, Gerhard (1983). *Varför är skolor olika? en bok om skolkoder*. Stockholm: Liber/Utbildningsförlaget
- Bergström, Matti (1990). *Hjärnans resurser – en bok om idéernas uppkomst*. Jönköping: Seminarium
- Brante, Göran (2016). Allmän didaktik och ämnesdidaktik – en inledande diskussion kring gränser och anspråk. I: *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*. Vol. 2, No. 1, november 2016, 52-68. Göteborg: Göteborgs universitet
- Broady, Donald (1981). *Den dolda läroplanen*. Stockholm: Krut
- Broady, Donald (1997). *Sociologi och Epistemologi: Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. 2:a korrigerade upplagan. Stockholm: HLS Förlag
- Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber
- Dysthe, Olga; Hertzberg, Froydis & Løkensgard Hoel, Torlaug (2011). *Skriva för att lära*. Lund: Studentlitteratur
- Esaiasson, Peter; Gilljam, Mikael; Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena (2010). *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts juridik
- Huizinga, Johan (1945). *Den lekande människan (homo ludens)*. Stockholm: Natur och Kultur
- Håkansson, Jan (2013). *Systematiskt kvalitetsarbete i förskola, skola och fritidsbarn: strategier och metoder*. Lund: Studentlitteratur
- Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2001). *Examensarbetet i lärarutbildningen – Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Kahneman, Daniel (2013). *Tänka, snabbt och långsamt*. Stockholm: Volante
- Kjørup, Søren (2009). *Människovetenskaperna: problem och traditioner i humanioras vetenskapsteori* Lund: Studentlitteratur
- Kristensson-Uggla, Bengt (1994). *Kommunikation på bristningsgränsen: En studie i Paul Ricoeurs projekt*. Höör: B. Östlings bokförlag Symposion
- Lundin, Sverker (2019). Mycket, men på låtsas – Vad studenter egentligen lär sig av ”miniprojekt” inom ramen för högskolekurser i vetenskaplig teori och metod. I: *Högre utbildning*, 9(2), 1–14. <http://dx.doi.org/10.23865/hu.v9.1497>
- Nielsen, Klaus & Kvale, Steinar (red.) (2000). *Mästarlära*. Lund Studentlitteratur
- Panduro, Leif (2003). *Skit i traditionerna*. Stockholm: En bok för alla
- Pramling Samuelsson, Ingrid; Asplund Carlsson, Maj; Olsson, Bengt; Pramling, Niklas & Cecilia Wallerstedt (2015). *Konsten att lära barn estetik – En utvecklingspedagogisk studie av barns kunnande*. Lund: Studentlitteratur
- Stranne, Staffan (2004). *Produktion och arbete i den tredje industriella revolutionen: Tarkett i Ronneby 1970–2000*. Avhandling. Växjö: Växjö universitet
- Strindberg, August (2019). För konsten. I: *I värbrytningen*. Stockholm: Norstedts
- Stukat, Staffan (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- Stål, Rolf & Svedberg, Lars (Red.) (1987). *Det ovissa mötet: om fält och forskning i socialt arbete*. Stockholm: Rabén & Sjögren
- Svensson, Gunnar (1992). *Wittgenstein om kunskap och visshet*. Stockholm: Thales
- Tegner, Esaias (1829). *Epilog vid magisterpromotionen 1820*.

- Tillich, Paul (1977). *Modet att vara till*. Lund: Studentlitteratur
- Tivenius, Olle (2015). *Uppsatsens inre liv*. Lund: Studentlitteratur
- Åsberg, Rodney (2001). Det finns inga kvalitativa metoder – och inga kvantitativa heller för den delen. Det kvalitativa-kvantitativa argumentets missvisande retorik. I: *Pedagogisk Forskning i Sverige*. 2001 årg. 6 nr. 4 s. 270–292 issn 1401-6788
- Ödman, Per Johan. (1995). *Kontrasternas spel – en svensk mentalitets- och pedagogikhistoria*. Stockholm: Norstedts
- Ödman, Per Johan (1999). Dold pedagogik leder till utslagning. I: *Dagens Nyheter*. 1999-04-11. Krönika