

KAPITTEL 1

Metode mellom hverdagspraksis, læring og forskning

Lars Frers

Abstract

In this chapter, I am placing the term method in a field of tension between everyday practice, learning and research. In existing literature, the term method is employed in many different contexts to describe similar but different practices – these will be explored in relation to their epistemological implications as well as from the perspective of practice theory. To this end, the role of ruptures (following ethnomethodology) and the significance of epistemological hindrances and their overcoming (following Bachelard) is discussed, as these are of central importance in processes of reflection. Processes of reflection that are initiated by dealing with these kinds of ruptures and hindrances are a crucial component in the cognitive as well as embodied practices that lead to insight in both research and learning.

Introduksjon

I dette kapitlet skal jeg plassere metodebegrepet i spenningsfeltet mellom hverdagspraksis, læring og forskning. Metodebegrepet brukes på mange ulike måter og i veldig ulike kontekster. Den foreliggende antologien viser en del av spredningen: I noen bidrag står metode i læringsprosesser i rampe-lyset, mens andre legger mer vekt på metode i en forskningskontekst. I de aller fleste bidrag behandles metode i skiftende kontekster, med mer vekt på den ene dimensjonen i en del og mer vekt på den andre dimensjonen i en annen del. Man kunne selvfølgelig innvende at en sånn utvidet begrepsbruk

er forvirrende, uklar og til og med uvitenskapelig. Men formålet er å gjøre metodebegrepets flertydighet til en styrke. De drøftinger som følger i dette bidraget, skal underbygge denne tankegangen, og en sentral del av drøftingene er koblingen mellom de to sfærer, forskning og læring. Hva har disse to sfærene til felles, og hva er ulikt? For å forstå noen av disse ulikhetene og felles trekk vil jeg drøfte rollen metoder spiller i vår hverdag, fordi den vitenskapelige fremgangsmåten har sine røtter i hverdagspraksis. Men jeg vil også se på hvordan vitenskapelig holdning, perspektiv eller praksis må skape brudd i hverdagen og i hverdagslige måter å tilnærme seg og forstå verden på.

Utgangspunktet for de resonneringene som følger, er ikke en diskusjon av ulike syn på læring eller læringsteoretiske drøftinger, men heller en sondering av terrenget hvor vitenskapssosiologi tjener som kompass, epistemologi som horisont og praksisteori som støvler som skal bære meg gjennom terrenget. Det blir sikkert noen fall underveis, men håpet er at også disse viser noe viktig om terrenget – det vil finnes flere spørsmål som man ikke kan møte med det utstyret som jeg tar med, men forhåpentligvis er det å vise farlige områder også et nyttig foretagende.

Metode?

Hva er metode, eller hva er én metode? En mulig fremgangsmåte for å besvare dette spørsmål er å skille metodebegrepet fra andre, beslektede begrep. Hva skiller en metode fra en rutine? Rutinebegrepet er av sentral betydning i praksisteorien, altså i en teoretisk tilnærming som de siste årene har spilt en voksende rolle også i pedagogikken og læringsteorien (Kemmis et al., 2014). Her er det ikke bare refleksjonsprosesser eller det sosio-kulturelle som preger læring eller forskning, men handlinger i sine konkrete kontekster – praksiser. Praksiser som undersøkes med dette perspektivet, kjennetegnes av å være «a routinized way in which bodies are moved, objects are handled, subjects are treated, things are described and the world is understood» (Reckwitz, 2002, s. 250). Selve rutiniseringen impliserer en bestemt type temporalitet – rutiner har en sekvensiell struktur, og de gjentas, og den gjentakelsen eller reproduksjonen er sosialt organisert (Reckwitz, 2002, s. 255). En rutine kjennetegnes altså av to sentrale aspekter: 1. Sekvensialiteten eller opprettholdningen av en bestemt rekkefølge av handlinger, tanker, erfaringer og

følelser (mer om den emosjonelle aspekten av praksisteorien følger senere i teksten). 2. Gjentakelsen av handlingsmønstre i en sosial kontekst, hvor det sosiale også kan være etablert indirekte mellom rommets arkitektur, verktøy som er tilgjengelig og deres «affordances» (Gibson, 1979) og så videre. Rutinen etableres og forsterkes dermed over tid og i sosio-materiell sammenheng.

Det finnes ulike moment som er viktige for metodebegrepet, men som ikke er relevant for rutinebegrepet. Hvilke er de? En aspekt er målorienteringen eller den intensjonale karakteren som tilknyttes metodebegrepet. En rutine kan etablere seg mer eller mindre implisitt, den krever ikke nødvendigvis en eksplisitt opplæringsprosess som man går inn i med et bestemt formål. En rutine kan altså læres ved siden av andre aktiviteter, som en del av hverdagen, uten at det legges spesielt merke til prosessen. Den litt ubestemte karakteren er et viktig kjennetegn på mange av de rutinene som undersøkes i samfunnsvitenskap – rutiner styrer mye av hverdagen vår, men de er sjelden bevisst som sådanne, eller eksplisert. Rutinebegrepet mangler altså den intensjonale dimensjonen som metodebegrepet innebærer, en metode er utviklet med et bestemt hensyn, den skal måle noe. I tillegg er rutiner ikke nødvendigvis basert på en systematisk eller analytisk tilnærming. Men er ikke en metode basert på nettopp en bestemt systematikk?

Her kommer argumentasjonen til det andre begrepet som skiller seg fra metodebegrepet, men som også er beslektet, nemlig systembegrepet. Hva skiller en metode fra et system? I dette bidraget er det ikke nødvendig å forholde seg til sosiologisk systemteori, fordi sentrale trekk av systembegrepet i den sammenhengen (kommunikasjon, informasjon, grense mellom system og omverden, osv.) er mindre relevant i drøftingen. Men en aspekt som er viktig for systembegrepet også i sosiologisk systemteori, er reduksjon av kompleksitet (Luhmann, 1991, s. 45–51). Systematikk er basert på reduksjon av kompleksitet, de forkaster det som ikke er relevant for systematikkens egen organisasjon eller innretning. Det abstraheres fra den praktiske verden for å komme til noen sentrale eller nødvendige prinsipper, disse bindes sammen, og dermed dannes det en regelbasert prosedyre. Denne karakteriseringen (foregående abstraksjon, sentrale prinsipper som skal følges i en prosedyre) kunne også være beskrivelsen av hva en metode er, og det er ofte også den måten som metoder presenteres både i undervisning og i fremstilling av forskningsmetoder i vitenskapelige publikasjoner.

Men er det også det som kjennetegner en metode i praksis? Er dette en fremstilling som faktisk hjelper med å gjennomføre forskning av høy kvalitet? For kvantitative metoder er svaret ja, i hvert fall til en viss grad. Hensyn i kvantitativ forskning er rettet nettopp mot standardisering og oppfølging av klare rutiner, for å sikre resultat som er så objektive og generaliserbare som mulig, basert på målinger som kan gjentas på andre steder under andre forhold. (Men se Open Science Collaboration, 2015 for hvor begrenset repliserbarheten er også i eksperimentbaserte studier i psykologien.) For kvalitativ forskning er svaret et annet, fordi kjennetegn som ærlighet, flerstemmighet, resonans og fylldighet (Tracy, 2010) må ofte sikres nettopp gjennom det å avvike fra et skjema, gjennom å tilpasse seg situasjonen og ikke følge et forhåndsbestemt skjema (Flyvbjerg, 2006; Fujii, 2015). Det gjelder spesielt for den etiske dimensjonen i forskningsprosessen (Fargas-Malet, McSherry, Larkin & Robinson, 2010; Frers, 2009; von Unger, 2016). Her åpner det seg et spenningsfelt mellom to metodologiske poler: det å lage og senere følge en systematisert fremgangsmåte (for å legge til rette for sammenlignbarhet og for å kvalitetssikre gjennom prosedurale tiltak) på den ene siden, på den andre siden det å tilpasse seg situasjoner underveis. Jeg skal følge opp dette spørsmålet, og svaret har en sentral betydning for hele argumentasjonen. For nå er det tilstrekkelig å vise at (spesielt kvalitativ) metode kjennetegnes av mer enn det å følge en systematikk, at godt metodisk arbeid innebærer hensyn som ikke dekkes av abstraksjon og reduksjon, og som – helt motsatt – krever situasjonsbasert tilpasning.

Noe har kanskje allerede vist seg under argumentasjonens gang: Det er vanskelig å definere hva en metode egentlig er i vitenskapelig kontekst. Det er enda mer vanskelig å definere hva en god metode er i ulike sfærer, for eksempel i kvantitativ eller kvalitativ sammenheng. Metodologien – altså læren om metoder, hvordan de brukes og settes sammen for å studere ulike fenomen – er en vanskelig gjøremål. Jeg skal fortsette å drøfte metodebegrepet med ulike innfallsvinkler. Men selve begrepet, det som står i sentrum, vil jeg heller ikke definere på en bestemt måte. Adorno bruker konstallasjonsbegrepet for å forklare en sann fremgangsmåte. Det er ikke mulig eller ønskelig å positivt bestemme hva noe er, men det er mulig og produktivt å bygge en konstallasjon av ulike begreper og perspektiver rundt det som skal undersøkes, slik at selve forståelsen er en prosess, at det innebærer en stadig bevegelse rundt denne kjernen, og at det som er spesifikt for gjenstanden som undersøkes, vises gjennom denne prosessen (Adorno, 1975, s.164–166) I det følgende skal jeg vise frem noen

flere sider av hva det er som skiller vitenskapelig metode fra lignende begreper og aktiviteter.

Den franske filosof og vitenskapshistoriker Gaston Bachelard publiserte i 1938 ei bok som behandler dannelsen av *l'esprit scientifique*, «den vitenskapelige ånden». Hans hovedpoeng er at den vitenskapelige fremgangsmåten kjennetegnes av å overkomme ulike typer epistemologiske hinder eller vanskeligheter for innsikt: Vi må ikke la oss forstyrre av en naiv realisme, vi må ikke la oss forstyrre av allmennviten, vi må ikke la oss forvirre av begrepers metaforiske dimensjon, og så videre. Den vitenskapelige ånden innebærer en vilje til å reflektere over egne refleksjoner og hvordan disse begrenses i ulike dimensjoner. Han karakteriserer gode, produktive, vitenskapelige fremgangsmåter nettopp gjennom overskridelsen av barrierer, det Moxnes (2017) også beskriver som brudd, eller de utfordringene Lofthus (2017) beskriver i sitt møte med dataens uoverskuelighet. Selv om det å følge en etablert metode kan være riktig for en fysiker, så ligger selve vitenskapeligheten ikke i det å følge en metode. Han viser til alkymisten som følger en etablert metode, for å illustrere poenget sitt. «Never were the qualities of self-sacrifice, integrity, patience, scrupulous method, and relentless labour so closely bound together as in the work of alchemists» (Bachelard, 2002, s. 58). Alkymisten er nøye og tålmodig og pertentlig, men alkymisten løfter seg aldri over etablerte forestillinger. Sett fra dette perspektivet må vitenskapelig metode romme eller legge til rette for metarefleksjon. Det som skal oppdages gjennom metoden, ligger ikke allerede på et sted, som en ting som venter at noen finner det – en vitenskapelig «oppdagelse» er basert på en abstraksjon, at nye relasjoner og sammenhenger er laget.

En metode er altså mer enn en rutine, fordi den har et bestemt formål. En metode er basert på en systematisk fremgangsmåte. Men god forskning, god vitenskapelig metode må også legge til rette for tilpasninger, for avvik fra oppskrifter – det er altså mer enn en systematikk. (Jeg drøfter metodebegrepet som brukt i undervisnings- og læringskontekst i det følgende avsnitt om læring gjennom metode.) Vitenskapelighet er heller ikke basert på systematikk i seg selv, den er basert på metarefleksjon og overskridelse av ulike typer barrierer.

Men hvis metoder i vitenskapelig kontekst er så utrolig komplekse og fasetterte, hvordan kan vi egentlig klare å håndtere dem? Hvordan kan vi klare å systematisere, rutinisere, overskride og reflektere om refleksjoner? Fordi det er noe vi stadig gjør i hverdagen vår, men på andre domener. En retning i

samfunnsvitenskapelig forskning har tatt hele sitt utgangspunkt i nettopp den ferdigheten: etnometodologien. Garfinkel beskriver etnometodologiens perspektiv på følgende måte:

I have been arguing that a concern for the nature, production, and recognition of reasonable, realistic, and analyzable actions is not the monopoly of philosophers and professional sociologists. Members of a society are concerned as a matter of course and necessarily with these matters both as features and for the socially managed production of their everyday affairs. The study of common sense knowledge and common sense activities consists of treating as problematic phenomena the actual methods whereby members of a society, doing sociology, lay or professional, make the social structures of everyday activities observable. (Garfinkel, 1984, s. 75)

Garfinkel skriver at samfunnets medlemmer faktisk er nødt til å beskjeftige seg med både produksjon og erkjennelse av fornuftige og analyserbare handlinger. Medlemmene bruker dette for å utføre sine hverdagslige oppgaver, men de reflekterer også over hva de gjør, dvs. at vi alle også er kompetente i problematiseringen av metodene vi bruker. (Se også Sacks definisjon av etnometodologi. Sacks, 1984, s. 21) Vi bruker altså ulike metoder for å vise frem de sosiale strukturene som preger våre handlinger, og vi er i stand til å undersøke disse metodene som metoder i samhandling med andre. Denne ferdigheten og denne nyttige kompetansen er altså noe som vi alle deler og anvender i ulike situasjoner. Etnometodologiens undersøkelser viser dette veldig tydelig. Mennesker har stor evne til å anvende og etterspørre relevansen av ulike metoder. En sentral del av den type analytisk aktivitet er det som betegnes som *accountability* på engelsk. I vår hverdag må vi stadig gjøre rede for, ikke bare hva vi gjør, men også hvordan vi gjør eller har gjort. En øver seg fra barndommen av, på alle områder, og den kompetansen kreves av alle som skal aneeses som medlemmer av samfunnet.

Men hvordan skaper vi *accountability* for metodene vi anvender i vitenskapen? Her kan vi gå tilbake til praksisteori (som har noen røtter i etnometodologi, Reckwitz, 2002, s. 243) for å samle de ulike trådene som må flettes sammen og spres ut igjen i en stadig bevegelse mellom utføring av en praksis og redegjørelse og refleksjon over denne praksisen. For å gjøre rede for hvordan vi bruker en vitenskapelig metode, må vi ta hensyn til forbindelser til alle de ulike elementene som kan bli relevante i ulike situasjoner og (meta)refleksjoner. Disse relasjonene inkluderer «forms of bodily activities, forms of mental activities,

‘things’ and their use, a background knowledge in the form of understanding, know-how, states of emotion and motivational knowledge» (Reckwitz, 2002, s. 249). Metoder er bestemte praksiser, og som alle praksiser forbinder metodene ulike element. Alle disse forbindelsene kan vi gjøre til gjenstand for refleksjon og analyse. Vi kan dette, fordi vi gjør dette stadig i hverdagen – men på en mindre systematisk og mer tilfeldig måte.

Her har vi også en mulighet for å skille mellom godt og dårlig metodisk arbeid i vitenskapen. Følger vi et fast etablert mønster eller rutine, som defineres som «vitenskapelig» i ei metodebok, på samme måte som vi gjør med de aller fleste andre hverdagslige rutiner, eller reflekterer vi over våre refleksjoner – og i hvilken grad gjør vi det? Hvordan håndterer vi spenningen mellom rutiner, following av systematikker eller etablerte mønster på den ene siden og refleksjon, forandring og spontanitet på den andre siden?

Svaret på dette spørsmålet er viktig fordi det hjelper til å gjenforene to ganske ulike syn som jeg har presentert i dette bidraget. Jeg skrev at Bachelard, som er en av grunnleggerne av den historiske epistemologien (Rheinberger, 2005), vil skille vitenskapen fra hverdagen. Han skriver at hverdagslige forståelsesmønstre må legges til side, at de er til hinder for utviklingen av den vitenskapelige ånden. Men ifølge etnometodologien er vi alle i stand til å problematisere metodene vi bruker, alle som er medlem i samfunnet, kan dette, det er en del av hverdagen. Hvem har rett? Bachelard med sin sterke skillelinje mellom vitenskap og hverdag eller etnometodologien, hvor de to sfærene overlapper?

For å svare på spørsmålet blir det viktig å se på situasjoner som kan kreve en type overskridende refleksjon. For å finne ut hvordan medlemmer i samfunnet reflekterer over egne metoder og egen rolle, ser etnometodologene på situasjoner hvor det oppstår brudd – brudd i forløp av en handling eller praksis, brudd i forventninger til forløpet. Det ser vi også i flere eksempler her i boka. Det kan være utfordringer med brudd i omgangen med datamaterialet (Lofthus 2017, Moxnes 2017) eller i refleksjon over hvordan ulike begrep skal settes i sammenheng og hvordan oppgaver skal tolkes (Davidsen og Aamaas 2017, Davidsen 2017). Refleksjonen begynner når disse bruddene oppstår. Den som hadde en bestemt forventning som ikke ble oppfylt av et annet medlem av samfunnet i en delt situasjon, forlanger en forklaring, og den andre parten må gjøre rede for hva, hvordan og hvorfor forventningen ikke ble oppfylt. På den måten viser man til felles forståelser, og til forventningene man har om felles

forståelser. I selve forhandlingen om disse forventningene og hvordan de skulle oppfattes, gjøre man rede for disse og hvordan forventningene skulle eller kunne oppfølges eller ikke. Garfinkel brukte i tillegg såkalte kriseeksperimenter, hvor han ba studentene sine om å ikke følge en regel, eller om å etterspørre en regel som vanligvis tas for gitt, for å vise hvordan sosiale regler etableres og opprettholdes i hverdagen, og for å få den type refleksjonsprosess om selve regelen i gang. Det er altså ikke slik at etnometodologien sier at refleksjon over metoder er noe uproblematisk – den sier heller at det er nettopp problemer, kriser eller brudd som er utgangspunkt for refleksjon om metodene vi bruker. Men vi er eksperter på den type refleksjon, siden problemer, kriser eller brudd er noe vi som mennesker opplever som en del av hverdagen vår, og vi blir tvunget til å gjøre rede for hvilke metoder og regler vi har fulgt også i hverdagen – vi blir holdt *accountable* for metodene vi bruker i våre praksiser.

Jeg skal prøve å bruke praksisteori for å flette disse trådene sammen igjen, før jeg fortsetter med en drøfting av metodebegrepet i læringskontekst. Som alle andre praksiser så er også metoder «a routinized way in which bodies are moved, objects are handled, subjects are treated, things are described and the world is understood» (Reckwitz, 2002, s. 250), som omfatter «forms of bodily activities, forms of mental activities, ‘things’ and their use, a background knowledge in the form of understanding, know-how, states of emotion and motivational knowledge» (Reckwitz, 2002, s. 249). En (vitenskapelig eller forsknings- eller undervisnings-)metode som en spesiell form av praksis kjenntegnes videre gjennom abstraheringen og systematikken som ligger til grunn for metoden, fordi den skal ikke være basert på ren tradisjon, men på en refleksiv gjennomtrenging av etablerte rutiner. Dette er altså rutiniserte måter å beskrive ting og forstå verden på. Men her tilfører praksisteorien at vitenskapelig metode – som alle praksiser – omfatter mer enn selve abstraheringen, og at den refleksiviteten kan ikke bare lokaliseres i den kognitive sfæren, men også i kroppslige bevegelser og materialitet, i romlige relasjoner og i emosjonene. Alle disse settes i spill når en metode anvendes eller brukes. Jeg må styre emosjonene mine og være både engasjert og nøytral (Bondi, 2005), jeg må bruke kunnskap som er taus (Collins, 2001), bruke rommet (Goodwin, 1995; Edinger, 2013; Kemmis et al., 2014) og ulike redskaper (Hutchins, 1995; Pickering, 1995; Woodward, 2016). En metode som en praksis omfatter alle disse aspektene, og bruddene kan oppstå på alle disse områdene. Et praksisteoretisk syn kan dermed bidra til å analysere refleksjonsprosesser som oppstår i

bruk av ulike metoder i sin fulle kompleksitet – både når det gjelder rutinisering- og videreformidlingsprosesser, og hvor brudd og tilhørende refleksjoner kommer i spill og muligens igangsetter enten «bare» læring/ny forståelse eller også en reorganisasjon av selve praksisen.

Læring gjennom metode

I det forrige avsnittet behandlet jeg metode først og fremst i en vitenskapelig kontekst, altså som forskningsmetode. Men hva er egentlig forskjellen på forskning og læring? Et vanlig svar gis i det følgende sitatet, tatt fra en tekst som omtaler aksjonsforskning – en kontekst plassert mellom læring og forskning altså, og en kontekst som dermed er relevant for det som behandles i ulike bidrag i denne boka.

How is action learning different from action research? Action research includes action learning and more. Action research is more systematic, strategic and rigorous. It can sustain extensive scrutiny and it's always made public through presentations and publications. The difference here is basically the same as the difference between learning and research generally – both are about acquiring knowledge but research pursues a more diligent, investigative inquiry and its purpose is also to create knowledge. (Zuber-Skerrit & Farquhar, 2002, s. 104)

Flere poeng nevnes her, men de første er at forskningen kjennetegnes av en høyere grad av systematikk, strategi og rigorøsitet. Det beskrives ikke en vesensforskjell eller en kvalitativ forskjell, men en kvantitativ, gradvis forskjell. Og det kan sikkert diskuteres: Er det egentlig sant at den beste læringen er mindre systematisk oppbygget? Planlegging av undervisning og en eksplisitt implementering av læringsstrategier er av sentral betydning i didaktisk forskning og i nyere styringsdokumenter som behandler undervisningskvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2016; Kunnskapsdepartementet, 2017). At god undervisning må følge strenge kriterier for sannhet og korrekt formidling av fakta og/eller omstridte områder i samfunn, er nesten selvsagt, og det strukturerer selve læringen.

Det neste kriterium, offentliggjøring av resultater, viser en annen side, som diskuteres annerledes i læringsrelatert kontekst enn i den vitenskapelige verden. For læring vil det vanligvis dreie seg om vurderinger, ofte i form av karakterer, og disse er sjelden tilgjengelige for offentligheten – oftere ikke. Her finnes

det altså en ulik behandling av læringen – den er unntatt offentligheten. Dette er en tråd som ikke skal følges opp i denne boka, fordi den ikke behandler spørsmål rundt det private og det offentlige, og heller ikke de mange store utfordringene som settes i sammenheng med akademisk publisering. Det eneste som kunne bemerkes, er at det finnes få utredninger om prosessen bak resultatene i både læringen og i forskningen. Det er resultatene som teller, ikke veien dit og spesielt ikke mulige blind- eller omveier. Unntak finnes i begge verdener, og de fleste bidrag i denne antologien skal være nettopp det, der vi drøfter prosessen minst like mye som resultatene.

Det siste kriteriet er å skape ny kunnskap. Fra et eksternt eller overordnet perspektiv er det forholdsvis enkelt å skille ny kunnskap fra kjent kunnskap. Spesielt så lenge kunnskapen er kjent for signifikante deler av samfunnet, og spesielt hvis det er kjent for de som bestemmer over hva som anerkjennes som gyldig kunnskap (Gieryn, 1999). Men hvis vi ser på det fra et internt perspektiv, så går den klare skillelinjen i oppløsning. For hvert enkelt individ ville den epistemologiske statusen være den samme, det ville være ny kunnskap uansett om individet finner frem til det gjennom metoder som karakteriseres som forskningsmetoder, eller om hun/han gjør det via undervisnings-/læringsmetoder. Eller? Her blir det viktig å undersøke disse metodene litt nærmere.

Hvordan kommer det nye inn i vår forståelse? Hva er det som gjør det til noe nytt? Jeg begynner med det første spørsmålet, som handler om prosessen som fører til ny kunnskap. Her kommer praksisteorien til hjelp igjen: Mer enn det rent kognitive er involvert, og ulike prosesser som fører til ny kunnskap, kjennetegnes av ulike typer engasjement. Omfatter metodene det som fører meg til et nytt personlig engasjement, krever de at jeg setter meg selv inn i situasjonen, at jeg risikerer noe og utsetter meg for mulige erfaringer av brudd og usikkerhet? Er metoden preget av nysgjerrighet, av en aktiv søkende bevegelse? Eller er metoden basert på klare mønstre, på det å følge en etablert vei, hvor jeg stopper og tar opp informasjon på stasjoner som har forhåndsbestemte funksjoner? For det enkelte individ ville forskjellen mellom disse to ulike bevegelsene være av større betydning enn om det jeg finner underveis, allerede er kjent for andre eller ikke. Det er prosessens betydning.

Det neste spørsmålet går ut på resultatets betydning. Er det jeg finner, allerede beredt og tilrettelagt, et hjelpemiddel som jeg fikk når jeg startet på denne veien, eller er det noe ukjent, med uklare formål og uklar tilhørighet? Er det nye altså bare nytt i en additiv forståelse, sånn at jeg vet litt mer om det samme,

går litt dypere eller litt høyere? Eller er det nye kvalitativt nytt, er det et nytt fenomen, med uklare konsekvenser? Også her kan praksisteoriens omfavning av kompleksitet berike forståelsen og analysen, fordi også her blir det viktig å forstå det nye i forhold til mer enn den kognitive verden. Har det nye også konsekvenser for min identitet? Har det implikasjoner som berører selve situasjonen, som krever justeringer i tingene jeg bruker, i den romlige og/eller sosiale orden? Alt dette er viktig, spesielt hvis vi følger Bachelards enfatiske forståelse av vitenskapens ånd. Han mener at det å oppdage noe virkelig nytt, er basert på en bestemt pedagogikk. Metodene som medfører kvalitativ ny viten, må engasjere, de må omfatte noe annet enn mer av det samme. Den vitenskapelige ånden i hans forståelse er like mye utsatt for blinde repetisjoner i universiteter eller academia som i skolen. Ren formidling av kunnskap, bare å lære noe bort, er ikke det samme som å oppdage noe, å lære noe for seg selv – og det siste krever at man setter seg i spill, at man utsetter seg for brudd og komplikasjoner, og at man tar et metaperspektiv, reflekterer over selve refleksjonsprosessen. Bachelards pedagogikk (McAllester Jones, 2002, s. 11–12) er den samme både for metoden i forskningen og i læringen – den er basert på nødvendigheten av å overkomme mange ulike hinder som står i veien.

Inntil nå har jeg forholdt meg til de kriteriene som Zuber-Skerritt & Farquhar har presentert for å skille forskning fra læring: systematikk og rigorøsitet, offentliggjøringens rolle, og det nyskapende (Zuber-Skerritt & Farquhar, 2002, s. 104). I alle disse finnes det ulike overlapp, og det finnes skillelinjer som ofte gjelder like mye for forskningen som for læringen. Men før jeg går videre, vil jeg rette oppmerksomheten enda mer eksplisitt på noe som kan karakteriseres som en selvfølgelighet i forståelsen av både forskning og læring: at de er kognitive eller mentale prosesser. Det mentalistiske fordømme eller bias er kanskje enda større i forhold til forskningen, som kan fremstilles som innadvendt, tenkende aktivitet, med idéer som slår inn plutselig og uforventet som lynet, eller som vokser langsommere frem fra et individs genius. Jeg har skrevet flere ganger at et praksisteoretisk syn på både forskning og læring vil medføre en aktiv inkludering av mer enn mentale faktorer, og denne kritiske tilnærmingen skal jeg også sette i gang her (Schatzki, 2001, s. 16). Ting, rom, kropper, bevegelser – alt dette kan også spille en viktig rolle. Derfor er det viktig å forstå forskning og læring også som ferdighet. Forskeren og den som lærer, må sette mange ulike komponenter i relasjon, håndtere ulike typer utfordringer underveis, både kroppslig og sosialt, må sjonglere med data like mye som med kollegaer eller venner, med programvarer eller kilder, med lærere eller

redaktører. Igjen er prosessens utforming mer sentral for forskjellen mellom ulike refleksjonsformer – altså læring og forskning – enn om resultatet er nytt for samfunnet eller bare for det enkelte individ. I det foregående skrev jeg om metarefleksjon som refleksjon om refleksjon, men en praksisteoretisk tilnærming krever i tillegg at refleksjonen overskrider den mentale sfæren og inkluderer ferdighetsrelatert refleksjon og dermed det fysiske, det sosiale og det emosjonelle. God forskning like fullt som god læring må altså ta alle disse faktorene med i sin bevegelse mellom rutiner og brudd, mellom det systematiske og det søkende, mellom det rigorøse og det nysgjerrige.

Konklusjon og utsikt

I dette bidraget har jeg drøftet metodebegrepet i ulike kontekster og i lys av ulike akademiske tradisjoner. En sentral intensjon var å ta vare på metodebegrepets iboende kompleksitet – som med alle vitenskapelige begrep kan også metodebegrepet plasseres i ulike teoretiske og epistemologiske kontekster. Det er selvfølgelig ikke mulig å ta alle disse i betraktning – i den nåtidige akademiske verden ville det være hybris. Jeg har derfor valgt å fokusere på noen utvalgte forskningstradisjoner som enkelt kan knyttes til det tverrfaglige feltet læring og utdanningsvitenskap, med henblikk på hverdagen, men også sett fra et vitenskapssosiologisk perspektiv. Jeg brukte heller ikke mye tid på forståelser av forskning og metode som beskrives som positivistisk eller, mer treffende, som er basert på den senere kritiske rasjonalisme (Popper, 1974).

Felles for metoder både i læring og i forskning er at de kan forstås som praksiser. Selv om metoder i læring og forskning kjennetegnes gjennom sine (meta-)reflekterende trekk, ligger de ikke bare i den kognitive eller mentale sfæren, som Hognestad og Bøe (2017) viser når de knytter skygging som handling og skygging som refleksjon sammen, eller som Davidsen og Aamaas (2017) viser at studentene omsetter metarefleksjon til erfaringsbasert kunnskap. De omfatter hele den måten våre kroppar relaterer seg til omverdenen: gjennom sanser, i romlig-materiell-sosiale konstellasjoner, de er gjennomsyret av emosjoner, og de læres i fellesskap over tid. Både lærings- og forskningsmetoder er preget av en høy grad av systematikk, hvis de ikke bare tilfeldigvis skal føre til (meta-)refleksjon. På samme tid kan selve refleksjonsprosessen ikke planlegges fullstendig. Hvert enkelt individ og hver ulik gruppe trenger å forsere sine egne hinder for å oppnå den refleksjonen – og spesielt hvis vi legger

listen så høyt som Bachelard gjør i sin pedagogikk, så er vi nødt til å overskride grenser, både i våre egne forventninger og tenkemåter, men også i forhold til de forventninger andre har og mønstrene de følger i sine praksiser. I denne sammenhengen har jeg skrevet om etnometodologien, som tydelig viser at alle medlemmer av samfunnet har kompetansen å forholde seg til opplevelser av brudd i hverdagen, og at det finnes mange mekanismer som gjør oss i stand til å bruke disse aktivt i fellesskap. Vi er i stand til å gjøre rede for våre valg i vår hverdag, til å være *accountable*, og dette er også et utgangspunkt for redegjørelser i metodebruk i forskning og læring. Vi kan vise og formidle hvorfor og hvordan vi har gjort noe. Her finnes en av hovedforskjellene på forskning og læring, hvor den siste ofte mangler denne type redegjørelse – vurderinger som presenteres i undervisningskontekst er ofte bare summative, ikke formative, og i ikke-formalisert læring redegjøres det enda mindre for læringsprosessen. Men også i forskningen er den type redegjørelse om prosess sjelden, og *practices of accountability* fokuserer ofte på det skjematisk, slik at de ikke gjenspeiler den kompleksiteten som kjennetegner metodebruk i forskning og læring som praksis. Her ser jeg også rollen til dette bidraget og til hele boka: De skal fremheve og underbygge betydningen av prosess og hverdagspraksis i både forskning og læring. Kanskje er det best å beskrive refleksjon og metarefleksjon ikke som resultat av en prosess, en output av ulike typer input, men heller som et praktisk *achievement*, en bevegelse som er vanskelig å planlegge og opprettholde, og det derfor er enda viktigere å gjøre rede for i etterkant.

Denne bevegelsen kan også tas som utgangspunkt for en mulig forlengelse av den drøftingen som jeg har foretatt her. Det ville være spennende å prøve ut hvordan dette kommer til å utspille seg når det settes i kontekst av den amerikanske pragmatismen. Peirce og Dewey er viktige skikkelser i den pedagogiske og didaktiske verden. Pragmatismen er ikke direkte beslektet med praksisteorien, men begge tilnærminger deler et felles utgangspunkt i hverdagen, og begge ser hverdagens praktiske utfordringer som det sentrale som teorien skal forstå og forklare (Schatzki, 2001, s. 16–17; fotnote 3 i Reckwitz, 2002, s. 259). Også i Peirces forståelse av abduksjon (Peirce, 1992; Svennevig, 2001) er tidsdimensjonen og det prosessuelle av sentral betydning, og opplevelsen av brudd, eller problemer eller overraskelser, er av like sentral betydning for den videre, praktiske refleksjonsprosessen som den er i etnometodologien (Emirbayer & Maynard, 2011). Deweys forståelse av *playfulness* og lekens betydning for læring ville også være en relevant supplering og bidra til å sette

samspill mellom det systematiske og det åpne i et bedre lys (Dewey, 1910; Skilbeck, 2017).¹ En sånn pragmatistisk perspektivering av metodebegrepet ville antakeligvis gi oss enda en mulighet for å utvikle vår forståelse av hvordan metoder anvendes både i læringen og i forskningen og gjøre koblinger til etablerte læringsteorier lettere også på metateoretisk plan.

Referanser

- Adorno, T.W. (1975). *Negative Dialektik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bachelard, G. (2002). *The formation of the scientific mind* (M. McAllester Jones, oversettelse). Manchester: Clinamen.
- Bondi, L. (2005). The place of emotions in research : From partitioning emotion and reason to the emotional dynamics of research relationships. I: J. Davidson, L. Bondi & M. Smith (red.), *Emotional geographies* (s. 231–246). Aldershot: Ashgate.
- Collins, H.M. (2001). What is tacit knowledge? I: T.R. Schatzki, K. Knorr-Cetina & E. von Savigny (red.), *The practice turn in contemporary theory* (s. 107–119). London: Routledge.
- Davidson, A. & Aamaas, Å. (2017). Mysterier som læringsstrategi i lærerutdanning. – en casestudie ved Høgskolen i Sørøst-Norge. I: L. Frers, M. Bøe & K. Hognestad (red.), *Metode mellom forskning og læring: Refleksjon i praksis* (s. 161–180). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston/MA: D.C. Heath & Co.
- Edinger, E.-C. (2013). *Wissensraum, Labyrinth, Symbolischer Ort : Die Universitätsbibliothek als Repräsentation der Wissenschaft*. Doktorgradsavhandling. Konstanz: Universität Konstanz.
- Emirbayer, M. & Maynard, D.W. (2011). Pragmatism and Ethnomethodology. *Qualitative Sociology*, 34(1), 221–261. doi: 10.1007/s11133-010-9183-8
- Fargas-Malet, M., McSherry, D., Larkin, E. & Robinson, C. (2010). Research with children : Methodological issues and innovative techniques. *Journal of Early Childhood Research*, 8(2), 175–192. doi: 10.1177/1476718X09345412
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. doi: 10.1177/1077800405284363
- Frers, L. (2009). Video research in the open : Encounters involving the researcher-camera. I: U. Tikvah Kissmann (red.), *Video interaction analysis : Methods and methodology* (s. 155–177). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Fujii, L.A. (2015). Five stories of accidental ethnography : Turning unplanned moments in the field into data. *Qualitative Research*, 15(4), 525–539. doi: 10.1177/1468794114548945

1 Takk til Vibeke Sjøvoll, som viste meg betydningen lek hadde for Dewey.

- Garfinkel, H. (red.). (1984). *Studies in ethnomethodology*. Malden/MA: Polity Press/Blackwell Publishing.
- Gibson, J.J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gieryn, T.F. (1999). *Cultural boundaries of science : Credibility on the line*. Chicago: University of Chicago Press.
- Goodwin, C. (1995). Seeing in depth. *Social Studies of Science*, 25(2), 237–274. doi: 10.1177/030631295025002002
- Hognestad, K. & Bøe, M. (2017). Skygging som metode i lederutvikling i praksisopplæringen i barnehagelærerutdanningen. I: L. Frers, M. Bøe & K. Hognestad (red.), *Metode mellom forskning og læring: Refleksjon i praksis* (s. 59-75). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge/MA: MIT Press.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. & Briston, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Singapore: Springer.
- Kunnskapsdepartementet (2016). Fag – fordypning – forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet. *Melding til Stortinget*, 28(2015–2016).
- Kunnskapsdepartementet (2017). Kultur for kvalitet i høyere utdanning. *Melding til Stortinget*, 16(2016–2017).
- Lofthus, L. (2017). Bruk av teori for økt refleksivitet i praksis. Praksisarkitektur som rammeverk for å belyse forskerens plass i datagenereringen. I: L. Frers, M. Bøe & K. Hognestad (red.), *Metode mellom forskning og læring: Refleksjon i praksis* (s. 35–55). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Luhmann, N. (1991). *Soziale Systeme : Grundriß einer allgemeinen Theorie* (4. utg.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- McAllester Jones, M. (2002). Introduction I: G. Bachelard & M. McAllester Jones (red.), *The formation of the scientific mind* (s. 1–16). Manchester: Clinamen.
- Open Science Collaboration (2015). Estimating the reproducibility of psychological science. *Science*, 349(6251). doi: 10.1126/science.aac4716
- Peirce, C.S. (1992). Harvard lectures on pragmatism. I: C.S. Peirce, N. Houser & J. R. Eller (red.), *The essential Peirce : Selected philosophical writings* (Vol. 2, s. 133–241). Bloomington: University of Indiana Press.
- Pickering, A. (1995). *The mangle of practice : Time, agency & science*. Chicago: University of Chicago Press.
- Popper, K. (1974). *Objektive Erkenntnis : Ein evolutionärer Entwurf* (2. utg.). Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Reckwitz, A. (2002). Toward a theory of social practices : A development in culturalist theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243–263. doi: 10.1177/13684310222225432
- Rheinberger, H.-J. (2005). Gaston Bachelard and the notion of «phenomenotechnique». *Perspectives on Science*, 13(3), 313–328. doi: 10.1162/106361405774288026
- Schatzki, T.R. (2001). Introduction : Practice theory. I: T.R. Schatzki, K. Knorr-Cetina & E. von Savigny (red.), *The practice turn in contemporary theory* (s. 10–23). London: Routledge.

- Skilbeck, A. (2017). Dewey on seriousness, playfulness and the role of the teacher. *Education Sciences*, 7(1), 16. doi: 10.3390/educsci7010016
- Svennevig, J. (2001). Abduction as a methodological approach to the study of spoken interaction. *Norskraft : Tidsskrift for nordisk språk og litteratur*, 103, 3–22.
- Tracy, S.J. (2010). Qualitative quality : Eight «big-tent» criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851. doi: 10.1177/1077800410383121
- von Unger, H. (2016). Reflexivity beyond regulations : Teaching research ethics and qualitative methods in Germany. *Qualitative Inquiry*, 22(2), 87–98. doi: 10.1177/1077800415620220
- Woodward, S. (2016). Object interviews, material imaginings and ‘unsettling’ methods : Interdisciplinary approaches to understanding materials and material culture. *Qualitative Research*, 16(4), 359–374. doi: 10.1177/1468794115589647
- Zuber-Skerritt, O. & Farquhar, M. (2002). Action learning, action research and process management (ALARPM) : A personal history. *The Learning Organization*, 9(3), 102–113. doi: 10.1108/09696470210428822