

Liza Haglund. Avhandlingstitel: Towards Epistemic and Interpretative Holism

Sammanfattning

Avhandlingen är en sammanläggningsavhandling bestående av fyra artiklar och en kapp. I avhandlingen diskuteras tolkning av lärandeprocesser inom pedagogisk forskning. En utgångspunkt är att kunskapsteoretiska och ontologiska antaganden påverkar hur forskning planeras och genomförs. Tre forskningsperspektiv på lärande diskuteras i relation till vad som kan betraktas som synen på kunskap. Behaviorism antas således utgå ifrån en empiristisk kunskapssyn, kognitiv konstruktivism ifrån rationalistisk kunskapssyn och situerade perspektiv eller så kallad sociokulturalism, från en sociohistorisk och pragmatisk syn på kunskap (jfr Greeno, Collins & Resnick, 1996). En annan utgångspunkt i avhandlingen är att tolkning av lärandeprocesser lyder under vissa villkor som relaterar till validiteten i tolkningarna. Dessa villkor är främst olika typer av holism (Jackman, 2014; Stanford, 2016) teories underbestämning av data (Psillos, 2005; jfr Quine, 1951) samt intentionalitetens komplexitet (Downes, 1998). I avhandlingen läggs särskilt fokus vid en metodologisk ansats, Intentionell Analys, då den har utvecklats i syfte att hantera kritik som riktats mot kognitiv konstruktivism. En slutsats som dras är att alla tre perspektiv samt Intentionell Analys, bidrar med viktiga aspekter i studiet av lärandeprocesser, men också att den kritik som kan, och har, riktas mot respektive perspektiv pekar mot behovet av ett nytt sätt att förhålla sig till tolkning av komplexa lärandeprocesser. Som alternativ föreslås filosofen Donald Davidsons teorier om kunskap och tolkning och avhandlingen presenterar därmed en första skiss av en så kallad epistemisk holism.

Avhandlingen exemplifierar också hur en sådan utgångspunkt kan informera empirisk forskning. Således ges en första formulering av en så kallad tolkningsholism, i termer av några centrala begrepp som kan utgöra en forskningsstrategi i syfte att hantera ovan nämnda villkor. Slutligen diskuteras vad en sådan hållning kan innebära gällande de kunskapsteoretiska och ontologiska frågor som diskuterats inom ramen för de ovan nämnda perspektiven.

Bakgrund

Kognitiv konstruktivistisk forskning om lärande visade tidigt på 1970-talet vikten av att ta hänsyn till den lärandes tidigare kunskaper i utvecklingen av ny kunskap (Driver and Easley, 1978). Det kan förstås som en reaktion mot tidigare behavioristisk forskning, vilken inte har intresserat sig för den subjektiva aspekten av lärandet. I början av 1990-talet kom dock sociokulturellt inriktade forskare att kritisera kognitiv konstruktivism. Man hävdade att konstruktivistisk forskning vilar på en tvivelaktig ontologi och att man dessutom inte tar hänsyn till sociokulturella och situationella aspekter i studiet av lärande (Resnick, Levine & Teasley, 1991; Schoultz, Säljö, & Wyndhamn, 2001). En annan viktig aspekt som betonades var hur relationen mellan medvetande och yttranden samt kunskapens lokalisering ska förstås (Cobb, 1994). I det följande ges en kort sammanfattning av några fördelar respektive nackdelar med behaviorism, konstruktivism, sociokulturalism samt Intentionell Analys som lyfts fram i avhandlingen.

Epistemologiska och ontologiska antaganden i teorier om lärande

Behaviorism delas in i tre huvudtyper, metodisk, psykologisk och analytisk behaviorism (Graham, 2015). Gemensamt är behaviorismens empiristiska utgångspunkt, vilken betonar bevis, där våra perceptuella förmågor spelar en avgörande roll. Detta liksom idén om kausalitetens relevans för att förstå vår interaktion med världen kan ses som attraktiva idéer. Tanken att det finns en verklighet, som är oberoende av vår uppfattning tjänar våra intuitioner. Likaså idén att vår förståelse av yttranden innebär att korrekt kunna avkoda meddelanden.

Logiska empiristers försök att konstruera ett extensionellt språk, det vill säga, idén att språkliga uttryck får sin mening genom vad det refererar till (Martin, 1994, s.143) misslyckades dock.

Även om empirismens mål var objektivitet, så verkar den empiristiska utgångspunkten paradoxalt nog hamna i en form av skepticism, att vi endast kan ha kunskap om våra egna subjektiva erfarenheter (jfr Scruton, 1995). Argument baserade på holism och teoriers underbestämning av data utgör en särskild utmaning på det metodologiska planet. Vid genomförandet av ett experiment är flera teorier och hjälpteorier i spel samtidigt. En konsekvens är att det observerade beteendet kan stämma med olika teorier om relationen mellan input och output, och det finns inget enkelt sätt att avgöra vilken som är den rätta teorin.

Kognitiv konstruktivism (Piaget 1936/1970) betonar den lärandes aktiva konstruktion av kunskap. Vikten av att ta hänsyn till den lärandes tidigare kunskaper hävdas vidare som central i kunskapsutveckling och vår förståelse för dessa processer väsentlig för att förstå lärande i termer av 80 begreppsförändring (Driver & Easley, 1978; Vosniadou, 2013). Fokus är med andra ord på individuella och psykologiska aspekter av lärande. Piagets (1929) kliniska metod kan ses som central inom denna forskningstradition (jfr Vosniadou & Brewer, 1992). Om kunskap finns inom individen reses dock frågan hur man kan veta vad andra vet? Tolkning av data tycks till exempel vila på idén att vi tillskriver objekt och fenomen samma mening och använder språket på ett likartat sätt som den vi tolkar, vilket på inget sätt är självklart. Konstruktivismens rationalistiska utgångspunkt, att kunskapen finns inom individen väcker med andra ord frågan om hur vi kan förstå den lärande och veta vad den lärande vet.

Sociokulturalism betraktar kunskap som situerad och intersubjektiv där språkets sociala karaktär sätter världen i perspektiv (Säljö, 2009). Forskare så som Schoultz, Säljö och Wyndhamn (2001) har kritiserat konstruktivistisk forskning med argumentet att det vilar på tveksamma ontologiska antaganden såsom mentala entiteter, som inte är observerbara. Den kliniska metoden tar inte heller vederbörlig hänsyn till kulturella och sociala dimensioner i studiet av lärandeprocesser. Kritiken som riktas mot den kliniska metoden antas i avhandlingen vara viktig, men lösningen som erbjuds från situerade perspektiv antas medföra en viss problematik som kan sammanfattas enligt följande: om kunskap inte finns inom den enskilda individen, och språket inte antas förmå att fånga sanna aspekter av världen, kan vi då någonsin ha kunskap? (jfr Rönnström, 2006). Om vi inte heller har möjlighet att hänvisa till en extern värld, verkar det som om giltigheten av tolkningar är lika mycket ett problem här, som inom konstruktivism. Underbestämning är med andra ord ett lika stort problem som inom andra perspektiv. Att reducera lärandeprocesser till det som äger rum mellan individer missar även den lärandes subjektiva förståelse. Avvikelse från diskurser blir huvudsakligen en förändring av diskurs, snarare än förändring i trosuppfattningar.

En metodologisk ansats

Intentionell Analys har utarbetats i syfte att belysa såväl inre som yttre (sociokulturella) aspekter av lärande genom studiet av handlingar (Halldén, 1999). Handlingens intentionalitet framträder när vi i observationen av handlingen förstår den mot bakgrund av situationen och de intentioner, trosföreställningar och kunskaper som vi kan tillskriva den lärande. Analysen av handlingar utgår därmed ifrån en distinktion mellan uppgiften som den formuleras av läraren eller forskaren, och hur detta tolkas av den lärande (Halldén, 1988). Vidare görs en analytisk distinktion mellan två typer av determinanter för handling (Halldén, 1999, med hänvisning till von Wright, 1971, 1979). Denna syftar till att skilja mellan den lärandes begrepp om ämnet, så kallade "kompetensorienterade determinanter" och den lärandes uppfattning om till exempel normer eller regler för handling givet den specifika situationen. Determinanterna utgör därmed

olika kontexter för tolkning. Den senare handlar med andra ord om föreställningar relaterade till sociokulturella aspekter, och som därmed kan påverka den lärandes tolkning av uppgiften, så kallade ”diskursorienterade determinanter”. Detta innebär att vi i en analys således kan komma fram till att vi inte vet vad den lärande vet om ämnet i fråga, utan snarare om hur uppgiften har tolkats.

Som nämnts ovan så finns det ett komplex av intentioner i ett enda yttrande (Downes 1998, s. 395; jfr Rönnsström, 2006). Genom att uttryckligen definiera vilka aspekter av ett yttrande som är relevanta för frågeställningen, kan vi begränsa analysen till just dessa (jfr Wistedt, 1994). Mot bakgrund av holism och underbestämning kan vi dock ändå ställas inför det faktum att olika tolkningar lika bra förklarar vår data. Skillnad i tolkningar inom ramen för Intentionell Analys kan lösas med hänvisning till intersubjektiv samstämmighet, att man "...diskuterade tills full överenskommelse nåddes" (Murstedt, von Reybekiel Trostek & Scheja, 2015, s. 9, min översättning; jfr Sternäng & Lundblad, 2010, s. 7). De särskilda kriterier som tillämpas vid sådana situationer, eller grunden för det slutgiltiga valet av tolkning beskrivs sällan, om alls någonsin. Grunden för tillämpningen av distinktionen mellan determinanterna tycks dock vila på en intersubjektiv förståelse. Vad som däremot verkar saknas är en objektiv punkt från vilken de föreslagna tolkningarna kan värderas. Frågan är med andra ord vilka antaganden, eller kriterier, som tillämpas vid valet av en viss tolkning. Och, hur detta epistemologiskt kan redovisas, utan att hamna i de problem som är förknippade med empirism.

Mot ett nytt förhållningsätt till tolkning av lärandeprocesser

Givet den ovannämnda kritik som kan riktas mot de olika perspektiven samt IA, hävdas det i avhandlingen att de var för sig bidrar med viktiga aspekter vid tolkning av lärandeprocesser. Objektivistiska ideal som förfäktats av empirismen betraktas som en central utgångspunkt i tolkning av lärandeprocesser; möjligheten att vi kan ha fel med avseende på hur världen är beskaffad. Idén om språket som extensionellt är därför central, och antas värd av att försöka behålla. Konstruktivismen har lärt oss vikten av att ta hänsyn till den enskilda individens egen konstruktion av uppgifter, där förkunskaper och rationalitet utgör viktiga inslag, liksom att vi i allmänhet och i enlighet med rationalismens antagande vanligtvis vet vad vi själva tror. Utifrån situerade perspektiv har intersubjektivitet betonats, och sociokulturella aspekter visats viktiga i förståelsen av lärandeprocesser. Intentionell Analys utgår ifrån en för studiet av lärandeprocesser grundläggande distinktion mellan uppgift, och hur uppgiften tolkas (Halldén, 1988). Vidare bidrar Intentionell Analys med den centrala distinktionen mellan de olika determinanterna för handling (Halldén, 1999).

Mot bakgrund av den samlade kritiken tycks dock ett nytt förhållningsätt behöva utvecklas. Filosofen Donald Davidson (2001b) har till exempel diskuterat hur subjektivitet, intersubjektivitet och objektivitet tillsammans utgör centrala aspekter i ett allomfattande kunskapsbegrepp. De är "tre sorters kunskap" (s. 205–220) som inte är reducerbara till en eller två aspekter. Pedagogiska forskare som Rönnsström, (2006), Roth, (2009), och Wahlström, (2010, 2016) har också uppmärksammat och diskuterat filosofen Davidsons syn på kunskap och vilken roll den kan spela i pedagogisk forskning. I avhandlingen ges därför en öppning, en första skiss, till en ny strategi för tolkning av komplexa lärandeprocesser. Detta görs genom ett försök att karakterisera Davidsons syn på kunskap och tolkning. Poängen med detta är att utgå ifrån tolkningsstrategier som inte antar det som är tänkt att förklaras, det vill säga meningens hos den lärandes yttranden.

Syfte och frågeställningar

Syftet med avhandlingen är att diskutera tolkningen av lärande inom pedagogisk forskning. I avhandlingen diskuteras också tolkning i ljuset av filosofen Donald Davidson teorier om kunskap och tolkning. Detta för att öppna upp för fortsatta diskussioner om hur ontologiska och epistemologiska aspekter kan utgöra delar av ett nytt förhållningsätt till forskning om lärande. En sådan hållning ska kunna utgöra bas för tolkningar av komplexa lärandeprocesser samt innefatta förmåga att hantera holism, intentionalitetens komplexitet och underbestämning. Utgångspunkt tas i Intentionell Analys då den har utvecklats i syfte att hantera såväl sociokulturella aspekter som påverkar lärandesituationen som individuell kognition. Begrepp hämtade från Davidsons teorier prövas därmed inom ramen för Intentionell Analys. Frågeställningarna är:

- 1) Hur kan Davidson teorier om kunskap och tolkning utgöra aspekter av en ontologisk och epistemologisk hållning, i syfte att bilda grund för tolkning av lärandeprocesser i pedagogisk forskning?
- 2) Hur kan en sådan hållning bidra till empirisk forskning gällande hanteringen av holism, underbestämning, samt intentionalitetens komplexitet i tolkning av lärandeprocesser?
- 3) På vilket sätt kan en sådan hållning utgöra ett alternativ till tidigare perspektiv när det gäller epistemiska och ontologiska antaganden samt specifika forskningsstrategier?

Davidsons holistiska syn på kunskap och epistemisk holism

Davidson bevarar det empiristiska idealet gällande objektivitet och språket som extensionellt. Språket relaterar till världen via trianguleringsprocesser, utan att behöva anta mellanliggande entiteter, så kallade ”intermediaries” (Davidson, 2001a; jfr Roth, 2009). Davidsons så kallade externalism (2001c) och ”tre sorter av kunskap” (2001b, s, 205–220) föreslås således kunna utgöra basen för en första formulering av ett nytt förhållningssätt till tolkning av lärandeprocesser. Kunskap enligt Davidson (2001b) innebär att objektivitet, subjektivitet och intersubjektivitet inte kan reduceras. Kunskap innehåller alla tre aspekter, som står och faller tillsammans. En sådan så kallad epistemisk holism antas ha potential att utvecklas som ett alternativ till de ovan nämnda perspektiven. Som sådan kan den också utgöra objekt för fortsatta undersökningar. Epistemisk holism bevarar empiristiska ideal om objektivitet och observerbarhet utan att förlita sig på en korrespondensteori som kan associeras med logisk positivism. Den vilar snarare på att vi föds in i världen, utrustade med förmågan att urskilja och respondera på samma *framträdande drag* (salient features) i världen, och vår förmåga att kategorisera på liknande sätt som våra medmänniskor. Men vi kan inte anta att den lärande talar samma språk som vi. Det vore att förutsätta det som ska förklaras. Utgångspunkten är snarare att all tolkning är radikal (Davidson, 2001a).

Kunskap kräver *triangulering*, vilket innebär att det krävs minst två individer och ett objekt för kunskap. Detta kan då ses som ett alternativ till situerade perspektiv genom att bevara intersubjektiviteten, men betona behovet av en yttre verklighet, det vill säga den objektiva aspekten av kunskap. Individens intentioner och trosföreställningar utgör också viktiga delar i tolkning. Den subjektiva aspekten av kunskap bevaras därmed också, men utan problem med att förklara kunskapsöverföring, och frågan hur vi kan veta vad en annan person vet. Med andra ord det problem som förknippats med rationalismen. Vi behöver därför inte heller ge upp första-personsperspektivet som rationalismen medför. Davidson (2001a, s. 183) argumenterar också mot möjligheten eller förekomsten av språk som inte går att översätta. Och också mot idén att språket sätter gränser för vår kunskap om världen och vad vi kan observera, som det ibland har

hävdats bland forskare som utgår ifrån sociokulturellt perspektiv (jfr Resnick, Levine & Teasley, 1991; Schoultz et al 2001). Om så vore fallet verkar det svårt att förklara hur den lärande någonsin kommer att kunna lära sig använda termer som experten. Och när allt som är viktigt att lära reduceras till diskurser, regler och konventioner tycks vi tendera att förlora kontakten med en yttre verklighet. Tolkning antas snarare utgå från *välvillighetsprincipen* (the principle of charity), vilken innebär att vi måste tillskriva den lärande ett visst mått av koherens samt rationalitet.

Som sådan utgör epistemisk holism en första skiss i syfte att hantera holism, underbestämning och intentionalitetens komplexitet. Välvillighetsprincipen, triangulering och framträdande drag utgör därmed en första skiss till en forskningsstrategi, här benämnd tolkningsholism. En sådan hållning ger också ett möjligt svar på hur objektivitet kan förstås i relation till handlingsförklaringar och i appliceringen av distinktionen mellan determinanter för handling, vilken är grundläggande i Intentionell Analys. Davidson's teorier kan tjäna som bas i valet mellan olika tolkningar med referens till alternativa framträdande drag.

Tolkningsholism

Välvillighetsprincipen tillsammans med antagandet om framträdande drag utgör a priori-antagande i tolkning, antaganden vi måste utgå ifrån i tolkningen av lärandeprocesser. Dessa antaganden föreslås också kunna fungera som specifika tolkningsstrategier i syfte att hantera holism, underbestämning och internationalitetens komplexitet. Det bör noteras att frågan om giltigheten i tolkningar i artiklarna inte explicit relateras till ovan nämnda villkor. Å andra sidan diskuteras just tolkning i artiklarna i syfte visa hur man gör valida tolkningar.

Noteras kan också att på grund av tiden för publikationerna, (den första publicerades 2007) så har min förståelse av Davidson's teorier också genomgått en förändring. Idén om externalism var central redan då. Dess fulla implikationer var dock inte helt tydliga för mig, till exempel vikten av att utgå ifrån ett kunskapsbegrepp som innefattar tre slags kunskap (Davidson, 2001b).

De studier som presenteras i artikel II, III och IV visar behovet av att ta hänsyn till den lärandes idiosynkratiska språkbruk och kontextualisering, och nödvändigheten att inte anta att den är den samma som intervjuarens eller forskarens. Om vår tolkning inte lyckas rimligöra den lärandes yttranden, bör vi fundera över om vi överhuvudtaget har förstått den lärandes språk, och vi saknar därmed också grund för att hävda något ifråga om den lärandes kunskaper. Då startpunkten utgår ifrån idén om radikal tolkning som tidigare nämnts, reses också behovet av välvillighetsprincipen och triangulering.

En grundläggande form av triangulering exemplifierades i artikel II i förhållande till argumentet att tolkningen börjar redan i intervjun. Intervjuerna videofilmades och var därmed en värdefull informationskälla, i vilken ostension spelar en avgörande roll. Det hävdas också, med hänvisning till Davidson (2001a), att användningen av artefakter var avgörande i tolkningen av barnens utsagor. Intervjuaren pekade på särskilda ställen på artefakterna (t. ex. jordgloben, eller barnens teckningar) för att på så sätt utröna om barnet höll med om en viss tolkning eller specifik användning av ett ord. Denna beskrivning kan ge upphov till idén att ord kan tolkas ett och ett i taget, vilket inte stämmer. När Davidson (2001a) talar om korrespondens mellan trosföreställningar och framträdande drag i världen är det inte en "entill-en-relation" som vi kanske förknippar med empirister som till exempel John Locke eller vad samtida "semantiska atomister" som Jerry Fodor (jfr Joseph, 2004, s. 78) tycks mena är möjligt. Triangulering, så som den beskrivs i relation till intervjuerna med barnen i artikel II, kan ses som ett exempel på

en hantering av holism. Med utgångspunkt i barnets perceptuella övertygelser (och ostension) får vi en ingång i barnens språk, varifrån ytterligare föreställningar och intentioner utvecklas och förstås. Perceptuella övertygelser har dock inte prioritet, utan måste förstås inom ramen för andra villkor såsom koherens och rationalitet (Joseph, 2004). Tilläggas bör att välvillighetsprincipen också är tillämpbar i kommunikation om tillexempel objekt som vi inte har direkt framför oss, och samtal om abstrakta teorier (Davidson, 2001a, p. 284).

Artikel III, vilken är en omtolkning av en intervju med en fysikstudent (diSessa & Sherin, 1998), kan kanske ses som ett exempel där två teorier, den ursprungliga tolkningen och omtolkningen stämmer lika väl med den empiriska evidensen, och där tolkningarna i sig är motsägande. Den ursprungliga tolkningen säger att den intervjuade studenten inte kan lösa problemet som diskuteras, medan omtolkningen säger att hon tvärtom har rätt. Men omtolkningen kan också ses som ett exempel där frågan vad det är som utgör bevis ställs på sin spets, vad som räknas som data. I omtolkningen hänvisas det till framträdande drag i situationen, som är av betydelse för att förstå studenten ifråga. Samma sak med den studie som redovisas i artikel IV, i vilken tre klasser besökte Vasamuseet och därefter löste en historieuppgift. Museet är fyllt av fysiska artefakter som i elevernas texter tar formen av tre olika genrer. Vad som var framträdande skilde sig med andra ord mellan eleverna. De analyser som presenteras i artiklarna kan därmed sägas vila på en (underförstådd) distinktion mellan "betydelserelation" och en "perceptuell relation" (jfr Rönström, 2006, s. 246). Som sådan utgör den perceptuella relationen vi kan ha till omvärlden en viktig aspekt, då den öppnar för möjligheten att tillskriva händelser och objekt nya innebörder. Lärande blir möjligt.

I artikel II fokuseras koherensprincipen och i artikel III och IV i huvudsak korrespondensprincipen. I praktiken är det samspelet mellan de två som hjälper oss att formulera giltiga intentionella förklaringar. Det finns dock inga regler hur man faktiskt går tillväga. Tolkning av lärande kan snarare ses vila på en naturalistisk syn på tolkning (jfr Rönström, 2006, "Kommunikativ naturalism", baserad på Davidsons meningsteori).

Välvillighetsprincipens status och begränsning

I avhandlingen diskuteras också en kritik och motkritik (Andrews, 2002; Andrews & Radenovic, 2006; Bouma, 2006a, 2006b) som riktats mot välvillighetsprincipen. En slutsats som dras är att man bör reflektera över hur mycket rationalitet det är rimligt att tillskriva så små barn som fyraåringar, som till exempel tolkades inom ramen för den studie som presenterades i artikel II. Välvillighetsprincipen förstådd som utgångspunkt, dvs. a prioriprincip drabbas dock inte av de invändningar som framförts.

I ljuset av Epistemisk holism

Slutligen diskuteras frågan om den ontologiska statusen av situationer, kunskapsöverföring (jfr Resnick, 1991) samt frågan om kunskapens lokalisering (Smith, 1995), i relation till de olika perspektiv som diskuterats. Konstruktivistiska respektive sociokulturellt inriktade forskare, har naturligtvis olika svar till hands. I artikel III beskrev vi det kortfattat gällande frågan om kunskapens lokalisering i termer av en skillnad "... om kunskap ses som personlig och inom den enskilde individen, eller om den finns i diskursiva praktiker och i kulturella verktyg". (s. 38, min översättning). Att kunskap alls skulle ha en lokalisering kan betraktas som märklig i ljuset av Davidsons teorier. Till exempel antyder det att det är rimligt att formulera en kritik angående "icke observerbara entiteter" som tvivelaktiga. Baserat på Davidsons teorier om tolkning betraktar jag det rimligt att hävda att trosföreställningar har potentialitet att bli offentliga, det vill säga synliga, i kommunikation (jfr Wahlström, 2016, s. 40). När en intervjuare, såsom i vår studie med förskolebarn (artikel II), ställer frågor till barnen om

betydelsen av till exempel en viss mening, vad som ovan refererats till som triangulära situationer, har barnet möjlighet att med språk och gester visa om de håller med eller inte. Deras trosföreställningar kan således visa sig genom deras handlingar. Frågan om kunskapens lokalisering kan med andra ord behöva formuleras om. Den relevanta frågan är därmed inte heller hur vi kan veta vad den lärande menar eller tror, utan snarare hur man organiserar en situation sådan att den lärandes föreställningar kan bli synliga. Givet den förda diskussionen om epistemisk holism och framträdande drag som väsentlig för tolkning, reses även frågan vad som utgör data i tolkning av lärandeprocesser.