



UPPSALA
UNIVERSITET

*Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations
from the Faculty of Educational Sciences 5*

Kroppsliggörande, erfarenhet och pedagogiska processer

En undersökning av lärande av kroppstekniker

JOACIM ANDERSSON



ACTA
UNIVERSITATIS
UPSALIENSIS
UPPSALA
2014

ISBN 978-91-554-8891-8
urn:nbn:se:uu:diva-219297

Dissertation presented at Uppsala University to be publicly examined in Eva Netzelius, von Kraemers Allé 1A, Uppsala, Friday, 11 April 2014 at 13:15 for the degree of Doctor of Philosophy. The examination will be conducted in Swedish. Faculty examiner: Professor Håkan Larsson (Gymnastik- och idrotthögskolan, Stockholm).

Abstract

Andersson, J. 2014. Kroppsliggörande, erfarenhet och pedagogiska processer. En undersökning av lärande av kroppstekniker. *Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Educational Sciences* 5. 110 pp. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. ISBN 978-91-554-8891-8.

The overall aim of this thesis is to theoretically explore and empirically analyse practical embodied knowledge in educational settings. In accordance to this aim an approach of body pedagogics is used in combination with classical pragmatism, using foremost William James' and John Dewey's concepts of experience, meaning, inquiry and habit. In addition, these concepts are combined with an idea of reflexive body techniques.

A main focus lies on investigating the learning of body techniques in dinghy sailing by studying the process and the product of teaching and learning, the role of the instructor for sailors' learning and the interplay between teaching and learning. The thesis entails three case studies consisting of video recordings of dinghy sailing, all using a combination of theoretical explorations and practical epistemology analysis (PEA). Empirical focus lies on how sailors grow into purposeful body techniques by taking the measure of their ongoing, continuous experience while coordinating their movements with the environment. The analyses show how understandings and bodily skills are simultaneously used in the educational situations where the dinghy sailors have to handle both the environment and various instructions given by the trainer. The result is presented through a descriptive model, comprising theoretical explorations and empirical analysis, through which it is possible to emphasise both the process and the content of the learning of body techniques. The methodological contribution of the thesis thus also consists of developed tools for analysing processes of body pedagogics at a micro level.

Keywords: Experience, Body techniques, Body pedagogics, Learning, Meaning making, pragmatism, Sailing

Joacim Andersson, Department of Education, Box 2136, Uppsala University, SE-750 02 Uppsala, Sweden.

© Joacim Andersson 2014

ISBN 978-91-554-8891-8

urn:nbn:se:uu:diva-219297 (<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-219297>)

Dedication

Förord

När doktoranden närmar sig slutet på sin avhandling blir han ödmjuk. Vill tacka allt och alla. Då detta driver avhandlingen mot ett orimligt omfång är seden ofta att hålla sig kort. Men en avhandling är i allt väsentligt också något som genomlevs. Jag har vaknat mitt om natten för att jag överrumplats av saker som måste in eller bort från texten. Jag har fyllts av tvivel och ointresse för det jag håller på med. Sådana drabbningar är svåra att ta itu med helt solitärt. Det är heller inte en förmåga man utvecklar under den avgränsade tid som det tar att slutföra en avhandling. Jag ska därför ge ödmjukheten en chans att stå emot seden utan att bli allt för långdragen. Ordningen på tacken är kanske inte heller som sig bör.

Mamma och pappa, det är otvivelaktigt så att ni är och förblir mina största föredömen på de flesta av livets områden. Er tro och ert stöd till mig har varit där från första sekund och antagligen tidigare än så. Den mylla av fritänkande, diskussion, beslutsamhet och kraft att gå dit intresset pekar som jag alltid haft förmånen att växa i beror på er: stort tack!

Joline och Jenna, bättre systrar än er kan man inte ha. Ni har ställt upp i alla lägen och dessutom har ni passat och umgåtts med Karl när hans far har varit på annat håll: enorma mängder tack till er!

Marie, vi delar inga av dessa blodsband. Men vår son ska göra det. Din ovillkorliga tilltro och kärlek till mig har gjort all skillnad sedan den dag vi möttes. Med dig har jag fått fortsätta att odla märkliga intressen och ha utrymme för kreativa infall även om dessa kanske inte alltid framstår som lika kreativa just för dig. Din kvickhet, din humor och ditt goda hjärta kommer alltid att imponera på mig: jag älskar dig! Karl, du är för liten för att kunna läsa det här. Men en sak lovar jag dig, takten med vilken du tänker utveckla den förmågan ska du få styra själv. Det är det minsta jag kan göra för att föra vidare något av det jag själv fått. Dina byggnationer som dagligen vänder uppochner på huset, din outsinliga energi och dina kramar är det bästa: jag älskar dig!

Härtill kommer en samling goda vänner som förtjänar stora tack. Vänner som tagit mig med till diverse sovjetiska resmål, vänner som fått mig med på långlopp, vänner som med alla sina 204 centimeter kliver in genom grinden ger Karl en ukulele och drar ett högt Helsingborgsskratt ut över villahäckarna, vänner som funnits där sedan mellanstadiet och som står för en ovärderlig kontinuitet och värme när helst det gäller, vänner som erbjuder en Smäländsk enklav i Stockholm med en okränklig attityd och utomordentlig humor och som under dessa avhandlingsår närhelst det behövs har erbjudit mig tak över huvudet, ett gott samtal och morgonkaffe, vänner som i vardagsjaktet med ungar och matkassar har förmågan att kika upp och blinka med ögonen, rycka med mig och

hålla takten, vänner som intresserat sig obegripligt mycket för mitt avhandlingsarbete, vänner som kommer när taket blåser sönder och jag är hundra mil hemifrån, vänner som jag jagats med på Knutstorp Ring och som höjt adrenalinet och gett mig avgörande avbrott i avhandlingsarbetet. Så tack till alla er! Förhoppningsvis ligger det som en vattenstämpel någonstans bland alla blad.

Med nästa omgång tack närmas vi oss avhandlingens mer konkreta arbete, kanske kan det till och med ses som en första avgränsning av syftet. Jag vill först rikta ett innerligt tack till de barn, ungdomar och tränare som lät mig vara en del av seglingsaktiviteten. Jag är väldigt ödmjuk inför ert mottagande och era frågor. Förhoppningsvis kan jag ge något tillbaka.

Leif, ditt engagemang som handledare har aldrig gått att ta fel på. Att du har förmått att blanda handledningen med tips om linoljemålning och virkesdimensioner har gjort allt mycket lättare. Samtalen om arbetsmoralen hos hantverkaren och akademikern är en förstaklassig lotsning in i den akademiska professionen. När jag lyckas hålla mig till saken i mina texter är det oftast en förtjänst av din handledning.

Marie, du har varit min biträdande handledare och du har en förmåga att lyfta fram och berömma som borde nedtecknas. Du har introducerat mig för betydelsefulla personer som jag med egen hjälp antagligen skulle skrämt i väg. Du har också lagt ovärderlig tid på att i slutskedet rensa texten från en massa misstag.

Jag vill också rikta ett stort tack till Anders Burman för en kritisk och hjälpsam läsning på mitt slutseminarium, samt Ann-Carita Evaldsson, Helen Melander och Karin Hjalmeskog för en genomgående och strukturerad läsning av mitt manus i slutskedet.

Alla medlemmar i forskargruppen Smed, ni förtjänar ett stort tack för bra seminarier, diskussioner och synpunkter på mina texter genom åren. Ett särskilt tack också till Mikael Quennerstedt som vid flera tillfällen tagit sig extra tid att diskutera mina manus.

Alla ni som varit mina doktorandkolleger genom åren förtjänar ett särskilt tack. Jonas, Johanna och Stina, här är två enkla fakta: om inte ni varit där hela tiden hade jag slutat, och om jag hade slutat så hade Jonas inte behövt rota fram gästmadrassen så ofta. Umgänget och vänskapen med er har verkligen förskönat avhandlingsåren. Jonas, tack för att du från första dagen stått som ett aldrig fallande bollplank när jag testat idéer, för din oerhörda generositet och ditt lugn. Johanna, tack för att du alltid kan ta dig tid för samtal om vad som helst och för att du alltid kan skratta. Stina, tack för att du visar att allt är möjligt, för att du alltid bryr dig och för att du påminner om att vi också måste jobba. Micke, tack vare dig har jag i min skrivande vardag haft tillgång till ett ständigt pågående samtal om pragmatism. Utöver den skarpsynthet som gör dig till en fantastisk kollega har du också med din oförlikneliga omsorg blivit en god vän. Tack också Kicki för din gästfrihet och uppriktiga vänlighet. Tack även Gunilla för den omsorg du alltid haft för oss doktorander.

Och, tack all administrativ personal! Här har fixats löner och resor och utdrag och intyg och registreringar med en ordning som jag avundas.

Så, med dessa inledande ord återstår det nu bara för mig att ta hand om min del.

Rødovre, mars 2014, rätt tidigt på morgonen

Lista på artiklar

Avhandlingen baseras på följande delstudier vilka hänvisas till i form av romerska siffror.

- I Andersson, J., Östman, L. & Öhman, M (2013). I am Sailing – A Transactional Analysis of ‘Body Techniques’. *Sport, Education and Society*. DOI: 10.1080/13573322.2013.802684.
- II Andersson, J., & Östman, L (Manus). A transactional way of analysing learning of ‘tacit knowledge’, s. 1-19.
- III Andersson, J., Garrison, J. & Östman, L. (Manus). Intelligent action as immanent meaning: a “bodying” learning analysis of dinghy sailing, s. 1-28.

Reprints were made with permission from the respective publishers.

Innehåll

1. Inledning	15
Avhandlingens perspektiv och problem – att avgränsa en undran	18
Syften	20
Avhandlingens disposition	20
Avhandlingens vetenskapliga kontext.....	21
2. Bakgrund och tidigare forskning.....	22
Den svenska forskningstraditionen kring praktisk kunskap	22
Forskning om praktisk kunskap som 'fronesis'	24
Forskning om praktisk kunskap som 'tyst kunskap'	25
Samhällsvetenskapernas ökade intresse för kroppliga dimensioner.....	27
Den undflyende kroppen	28
Kroppspedagogisk forskning	30
Kroppstekniker.....	33
Kroppstekniker på olika nivåer	34
Situerade och pragmatiska perspektiv på lärande	36
Lärlingskap och deltagande	37
Reflexion i handling	38
Problematiken runt situerade perspektiv på lärande.....	39
Pragmatiska perspektiv på lärande.....	40
Återkoppling till avhandlingens problem i relation de tre olika inflygningarna	42
3. Teori.....	44
Det pragmatiska genomlevandeperspektivet.....	45
Deweys transaktionella perspektiv	46
Upplevelse – att göra omedelbara erfarenheter	47
Erfarenhet och mening	49
“ <i>Inquiry</i> ”-processen	50
Signifikant och immanent mening	52
Språk och kroppstekniker.....	54
Vanor.....	55
Vanor och kroppstekniker	58
Den pragmatiska metoden	59
Sammanfattning och koppling till studiens syften	61
Transaktionell modell för att förstå och undersöka lärande av kroppstekniker.....	62

4. Metod	65
Undersökningens utformning och etiska överväganden.....	65
Tillträde	66
Förtroendet med praktiken	67
Att videofilma	68
Filmade moment.....	70
Transkribering	71
Symboler i transkribering	72
Redogörelse för metodologiska verktyg och analysarbetet.....	73
Olika användningar av praktisk epistemologisk analys	73
Studiens specifika användning av praktisk epistemologisk analys.....	74
Den praktiska epistemologiska analysens terminologi i relation till jollesegling	76
Beskrivning av hur den praktiska epistemologiska analysen används i studien	77
5. Sammanfattning av delstudierna	82
Delstudie I	82
Delstudie II.....	83
Delstudie III.....	85
6. Sammanfattande diskussion.....	87
Syfte 1	88
Syfte 2	91
Syfte 3	92
Avslutande diskussion.....	93
Summary	96
Referenser	102

Abbreviations

1. Inledning

Den här avhandlingen handlar om undervisning och lärande av praktisk och kroppslig kunskap. En väsentlig del i detta arbete har för mig varit en sorts filosofisk undran över vad det innebär att i olika situationer och aktiviteter förkroppsliga kunskap.

Det krävs ingen utdragen undersökning för att komma till slutsatsen att kunskapsfilosofin haft problem med hur vi ska förstå människans kunskapande natur utifrån begreppspar som teori och praktik, kropp och intellekt. När jag nu tagit mig modet att placera en av dessa i titeln på avhandlingen så känner jag mig också initialt tvungen att teckna bakgrunden till mitt val.

Hugskottet till det här arbetet finns i de funderingar och samtal jag under drygt ett år som träbåtsbyggarelev (2005-2006) delade med mina byggkamrater. Att dagligen tillsammans med andra vistas i en varvslokal med syftet att bygga träbåtar medför att fysiskt arbete, känslor, idéer, föreställningar, normer och önskemål blir märkbara på ett högst integrativt vis. Att några år senare befinna sig på ett doktorandrum i Uppsala med byggminnena som referensram gav en första intuitiv känsla av att jag radikalt bytt verksamhet. Borta var, kändes det som, det handgripliga och påtagliga lärandet, den direkta förståelsen av vad som fungerar och inte fungerar. Jag var nu dömd till en tolkande och konceptuell verksamhet: intellektet och inte handgreppet var min resurs. Denna omedelbara uppfattning tvingades jag nyansera. Efter att ha ägnat månader åt seminarieverksamhet, skrivande och kastande av texter, flera timmar imaginärt bunden vid skrivbordsstolen, prövning av teorier och försvar av uppfattningar, föreföll det mig allt tydligare att jag även här ägnade mig åt att framställa och testa produkter: texter. Hållbarheten i en analys eller litteratursammanställning kunde vara lika självklar eller oförståelig som sprickan i en bordläggningssplanka, texten kunde bli kritiserad på formmässiga grunder utifrån genre och tradition precis som båtens språng eller virkesdimension kunde vara otillbörlig mot bakgrund av båttyp och byggtradition. Båtbyggandets valkspår i händerna var inte mer påtagliga än den ryggsmärta som kunde göra sig märkbar efter åtta timmars skrivande. Min fostran och prägling i de båda sammanhangen skiljer sig naturligtvis åt. Det förekommer en variation i hur jag handlar och de vanor som blivit mig införlivade. Det finns olika saker som jag tar för givna och olika riktningar i vilka jag styr mitt tvivel: min känsla för verksamheterna.

I genomlevandet av dessa erfarenheter tycker jag mig dock inte ha funnit något stöd för att skillnaderna i känsla kan återföras till en skillnad mellan vad som i människan är kroppsligt respektive intellektuellt. John Dewey och William James har varit dem jag oftast återkommit till när jag rådbärat funderingar

som dessa och försökt relatera mina erfarenheter till kunskapsfilosofiska diskussioner. Utifrån Deweys sätt att förstå människans handlingsliv finns det inga inneboende psykologiska uppdelningar mellan de intellektuella och sinnliga, de känslomässiga och det begreppsliga eller de imaginära och praktiska faserna i den mänskliga naturen. Men däremot, fortsätter han, finns det:

individuals and even classes of individuals who are dominantly executive or reflective; dreamers or “idealists” and doers; sensualists and the humanly minded; egoists and unselfish; those who engage in routine bodily activity and those who specialize in intellectual inquiry. In a badly ordered society such divisions as these are exaggerated (Dewey, 1934/2005, s. 258).

Vissa saker kan naturligtvis urskiljas som kroppsliga och andra som intellektuella. Annars skulle orden för länge sedan försvunnit ur vår vokabulär. Men det är inte så enkelt att rörelser och handlag ligger i kroppen medan abstrakt tänkande hör till intellektet.

I sin självbiografi *Vad jag pratar om när jag pratar om löpning* uttrycker Haruki Murakami på ett träffande sätt hur en i förstone intellektuell verksamhet kan framstå i kroppslig belysning:

Att skriva en längre roman ser jag i grund och botten som ett fysiskt arbete. Att sätta ihop enskilda meningar må vara en intellektuell syssla, men att skriva en hel roman är faktiskt närmast ett kroppsarbete. Naturligtvis behöver man inte bära tungt, springa fort eller hoppa högt för att skriva en roman. Därför tror alla som ser oss från utsidan att en författares värv är ett stilla, intellektuellt arbete som pågår i något arbetsrum. De tror att man kan klara av att bli författare om man bara har styrka nog att lyfta en kaffekopp. Men om ni prövar på att skriva på allvar, kommer ni snart att finna att romanskrivande är allt annat än en stilla sysselsättning. Att sitta vid skrivbordet och samla medvetandet till en laserstråle och från en horisont av Intet låta fantasin resa sig. Att föda en berättelse, välja rätt ord, se till att alla flöden i romanen bildar en balanserad helhet. Det krävs mycket mer energi för det än vad folk tror. Och under lång tid, dessutom. Visserligen rör man sig kanske inte så mycket i verkligheten, men det är ett arbete som sannerligen suger musten ur en. Arbetet fortgår hela tiden dynamiskt i kroppen. Naturligtvis är det med huvudet man tänker, men en författare tar på sig berättelsen som en sorts klädsel och tänker med hela kroppen (Murakami, 2011, s. 99-100).

Det här är ett bra exempel på hur vi, även när vi är fullt och ostört upptagna av att skriva och tänka, inte kan smita det faktum att vi är organiska kroppar i ett sammanhang. Pragmatiker som Dewey och James ägnade stora ansträngningar åt att påminna oss om att erfarenheter av att vara organiska kroppar i ett sammanhang på ett grundläggande sätt skapar mening i våra liv, och på så sätt också har en betydande plats i kunskapsprocessen. Det är en av de stora anledningarna till att den här avhandlingen placerar in sig i pragmatismens tanketradition. Att tänka pragmatiskt i relation till Murakamis beskrivning ovan innebär att vi inte begriper mer av hans litterära förmågor genom att svara på frågor om hans kunskap är kroppslig eller intellektuell. Viktigare är, att det för Murakami

finns en erfarenhetsgrundad likhet (en kontinuitet) mellan den löpning och det skrivande han ägnar sig åt. ”Om jag ska utgå från mig själv”, säger Murakami (s. 102) och hänvisar till sitt värv, ”har jag lärt mig mycket av att springa på vägar varje morgon”. Det intressanta med det påpekandet är att han, likt Dewey och James, inte rör sig *mellan* det kroppsliga och det intellektuella med idén om hur de *influerar* varandra. En sådan idé, om hur framgång på ett kroppsligt plan kan överföras till intellektuellt plan, kan nämligen argumenteras för på flera sätt.¹ Men för Murakami, som för Dewey, handlar det inte om något så enkelt som att en erfarenhet vunnit inom ett område rakt av kopieras in i ett annat. Betydelsefullt är istället hur olika erfarenheter, gamla som nya, närliggande som fjärran, blir meningsfulla i specifika handlingar. Till exempel att erfarenheter av och genom löpning blir kontinuerliga och meningsbärande i arbetet med att skriva (se Maivordotter & Quennerstedt 2012 för en analys av Murakami 2011).

Min avsikt med att initialt föra fram dessa kunskapsteoretiska funderingar är att jag i avhandlingen kommer att argumentera för ett kroppspedagogiskt perspektiv. Ett kroppspedagogiskt perspektiv kännetecknas av att vi är organiska kroppar i ett sammanhang, samt att våra erfarenheter av att vara organiska kroppar i ett sammanhang är betydelsefulla för att skapa mening i våra liv. Det innebär att kunskap ses som förkroppsligad. Utifrån en sådan förståelse av kunskapsprocessen är det också pedagogiskt intressant att undersöka hur relationer mellan olika erfarenheter förkroppsligas och lärs. Det finns ett slags kroppspedagogik förbunden med såväl den specifika aktiviteten att skriva en roman som den specifika aktiviteten löpning, och såväl i arbetet med att bygga en träbåt som i arbetet med att skriva en avhandling. För avhandlingens studie innebär detta ett väldigt konkret filosofiskt ställningstagande, nämligen att vår kroppsliga förankring i världen är relevant även på en generell pedagogisk nivå. Inte bara som ett notat i relation till de fysiska aktiviteter där det är mer eller mindre intuitivt lättfattligt.

¹ Tanken att en sund kropp leder till ett sunt intellekt (vilket visserligen inte är en ny idé då både Platon och Aristoteles bar upp tankar att utvecklingen av intellektet måste balanseras med utvecklingen av kroppen) står också bakom mycket samtida forskning inom physical education and school sports (PESS). Bailey et al. (2009) sammanställer i en kunskapsöversikt argument för ”överförbara” effekter mellan PESS och andra skolämnen. Inom forskningen argumenteras förtjänster på både fysisk, social, emotionell och kognitiv nivå. När det gäller de kognitiva effekterna av PESS är det få studier som verkligen undersöker de precisa mekanismerna som skulle bidra till ökade kognitiva förmågor och ofta skiljer man inte i önskvärd grad på korrelation och kausalitet. Vidare blir det genom Bailey et al. tydligt att nyttan av kroppslig aktivitet och PESS kan framföras från en mängd önskehisonter. En förmåga utvecklad inom ett område (X) ska vara till gagn, inte bara inom andra områden generellt eller i livet i övrigt, utan inom specifika områden (Y). I det intresse jag i detta arbete riktar mot det kroppsliga har jag inte för avsikt att påvisa eller illustrera liknande överförbara förmågor. Det skulle då handla om forskning om hur det kroppsliga influerar det mentala, en forskning jag inte har för avsikt att bedriva.

Avhandlingens perspektiv och problem – att avgränsa en undran

Jag kommer att använda mig av Chris Shillings begrepp kropps pedagogik (body pedagogics) för att få en riktning på de kunskapsfilosofiska funderingar som sedan begynnelsen präglat arbetet med avhandlingen (se Shilling 2005b; 2007; 2008; 2010; Shilling & Mellor 2010; Mellor 2004; Mellor & Shilling 2010). Studier i kropps pedagogik kan beskrivas som studier av centrala pedagogiska medel genom vilka en kultur vidareför tekniker, förmågor och vanor. Vidare studeras förkroppsligande av erfarenheter som berör tillägnanden av och misslyckanden att tillägna sig tekniker, förmågor och vanor. Därtill studeras de kroppsliga förändringar som inbegrips i dessa processer (Shilling 2007, s. 13; Shilling, 2010, s. 158; Shilling & Mellor, 2007, s. 533; Shilling & Mellor, 2010, s. 30). Med ”vidareför” avser jag i detta sammanhang undervisning medan ”tillägnanden” hänvisar till lärande.

En av de tydligaste ambitionerna med studier i kropps pedagogik är att försöka hantera den ömsesidiga påverkan som sker mellan individ och miljö (social såväl som fysisk) samtidigt som den förkroppsligade dimensionen av våra liv och handlingar belyses. Avhandlingen ansluter till denna ambition.

I stället för termen förkroppsligad kunskap kommer jag att använda termen kropps liggöra. Med kropps liggöra vill jag hänvisa till vad Shannon Sullivan (2001, s. 27-31) och Ninitha Maivorsdotter (2012) tydliggjort med avstamp i Deweys kunskapsfilosofi, nämligen att kropp ska uppfattas mer som en aktivitet än som en sak. Det vill säga, det är kropp i verbform, kropps liggörandet som står i fokus. Detta ställningstagande innebär att vi i beskrivningar av kropp inte kan särskilja kropp från den miljö eller situation i vilken den har en funktion (Sullivan, 2001, s. 30, 64, 152).

Som ytterligare en precisering av kropps liggörande följer jag Chris Shillings (2008, s. 85-103) och Mark Johnsons (2007, s. 24-32) uppmaning att ta utgångspunkt i rörelse som det centrala i människans meningsskapande processer i förbindelse med undervisning och lärande. Inspirerad av den pragmatiska traditionen understryker Shilling (2008, s. 86) att det finns en ömsesidighet i anpassningen mellan individer och den fysiska miljön som är urskiljbar redan i en sådan vardaglig aktivitet som att gå. Genom att till exempel återkommande röra oss genom en viss terräng, göra oss bekanta med en viss väg eller rutt, så lär vi oss inte bara dess snirklingar, hinder och riktningar men också att ”*assimilate these into [our] bodily capacities of movement and anticipation*” (Shilling, 2008, s. 86). Johnson (2007, s. 24) argumenterar i samma pragmatiska anda för ett vidgat meningsbegrepp. Han understryker att rörelser utgör grunden både för innebörden av våra rörelser och, på samma gång, innebörden av den värld i vilken vi rör oss. Med ett något mer empirisk fokus i relation till idrottsaktiviteter argumenterar också Larsson & Quennerstedt (2012) för att sätta rörelse som en central analysenhet. Sammantaget betyder detta att jag genom att anamma ett rörelseperspektiv grundar avhandlingens studie i ett ställningstagande som genom Johnson (2008, s. 21) kan formuleras på följande sätt: vi lär oss *vad vi kan göra* genom samma rörelser som vi lär oss den *innebörd* saker har för oss.

Avhandlingens problemområde formulerat så som ovan (och de teorier och perspektiv som med grund i den pragmatiska traditionen bär upp det) har lett till formuleringen av studiens kunskapsobjekt: lärande av kroppstekniker. Kroppstekniker används som en svensk översättning av Marcel Mauss (1935) begrepp ”techniques du corps” som på engelska oftast refereras till som ”body techniques” (Mauss, 1973). När Mauss introducerar kroppstekniker uppmärksammar han inte bara en sorts kroppslig kunskap, utan också att denna innefattar undervisningsprocesser (1973, s. 73, 76, 86). Kroppstekniker är alltså resultat av pedagogiska processer.

Det som jag är intresserad av är att utifrån ett kropps pedagogiskt perspektiv undersöka både lärandets innehåll (d.v.s. lärandet av specifika kroppstekniker) och lärandets process (d.v.s. hur kroppsbyggandet av kroppstekniker går till). Även om Mauss intresse var på vilka sätt människor från samhälle till samhälle har kunskap om hur de ska använda kroppen så undersöker han inte detaljerna i lärandeprocessen (Crossley, 1995b, s. 135; 2004, s. 39; Shilling & Mellor, 2007, s. 533; Lyon 1997).

Jag har valt att empiriskt undersöka kroppsbyggande genom att studera hur jolleseglare lär sig att utveckla kroppstekniker. För att segla en jolle krävs koordineringar av en mängd rörelsemoment. John Hedberg, en av ikonerna i Sverige när det kommer till självbygge av segeljollar och långfärdssegling i små jollar, sammanfattar i sin bok *Exit, segling i små båtar – dokumentär om en döende art*, ett antal betydelsefulla faktorer i relation till jollesegling. I förbindelse med det som jag i avhandlingen utpekar som kroppstekniker säger han följande:

En annan faktor har med kropps kontroll och känsla av segling att göra. Att segla en jolle innebär att kunna vara på havet med hjälp av mycket litet teknologi. Som teknisk utsträckning av kroppen ger en liten båt direkta upplevelser av sjö och vind. Rörelser går direkt över i besättningen, vars rörelser i sin tur påverkar båten. Tryck, sug från vindar och vatten upplevs omedelbart – förmedlar känsla av fiskens simmande genom centerbordet, rodrets fenor, och fågels flykt via seglens vingar (Hedberg 1999, s. 314).

Till detta kommer den pedagogiska dimensionen att klubbseglaren, som ofrånkomligen är en del av en institutionaliserad undervisningssituation, också måste kunna ta del av instruktioner och förstå betydelsen av olika tekniker. För att göra mina analyser av lärande av kroppstekniker i jollesegling, identifierar jag vad jag kallar för kropps pedagogiska situationer. Vad som blev uppenbart i mina första analysförsök var att i sådana situationer är det inte möjligt att på förhand utgå ifrån en uppdelning om vad som i människans handlingsliv är kroppsligt respektive intellektuellt. Istället riktas fokus på hur jolleseglare instrueras mot en viss teknik med vilken de ska klara av att utföra en viss uppgift, manöver eller ett moment. Genom att fokusera kropps pedagogiska situationer ser jag lärandet av kroppstekniker inte bara som beroende av individens förutsättningar och förmågor utan att de också avhänger av situationen.

Syften

Ambitionen är att utveckla ett angreppssätt, både teoretiskt och metodologiskt, för att skapa kunskap om lärandet av kroppstekniker, det vill säga när människor kroppsliggör kunskap. Med lärande avses såväl process som innehåll. Vidare är ambitionen att empiriskt illustrera detta angreppssätt med hjälp av jollesegling och därmed även skapa kunskap om lärande i jollesegling.

Syftet är att:

1. Utveckla en modell för att förstå och undersöka lärande av kroppstekniker.
2. Genom analyser belysa samspelet mellan individ och miljö i lärandet av kroppstekniker.
3. Genom analyser belysa kontinuitet och förändring i lärande av kroppstekniker.

Undersökningens tillvägagångssätt är videoanalyser av jolleseglingsaktiviteter.

Avhandlingen inbegriper tre delstudier. I delstudie I analyseras lärande av kroppstekniker genom att studera hur en mindre erfaren seglare, Tobias², lär sig att kryssa. Analysen utgör en första prövning av vad som kan synliggöras i relation till lärande av kroppstekniker på mikronivå. Analysen är riktad mot hur Tobias justerar rodret i relation till de instruktioner han får.

I delstudie II undersöks tyst kunnande som kroppsliggörande av kunskap. Analysen är riktad mot hur en mer erfaren seglar, Liza, lär sig en kroppsteknik genom att bli instruerad i att styra jollen utan roder och förflytta kroppen på specifika sätt.

I delstudie III görs en teoretisk och metodologisk utveckling i relation till Deweys teori om förkroppsligad mening. Analysen är riktad mot hur Liza blir instruerad i en teknik att utföra ”rullslag”, en teknik där jollen styrs både genom att justera rodret och röra kroppen på ett specifikt sätt.

De tre delstudierna och dess slutsatser sammanfattas i kapitel 5.

Avhandlingens disposition

Avhandlingen består av tre delstudier och en kappasom är uppdelad i 6 kapitel. I kapitel 1 formuleras avhandlingens motiv, perspektiv och syfte. Kapitel 2 består av inflygningar i relation till tre olika forskningsområden som alla har bidragit till avhandlingens perspektiv och teoretiska utgångspunkter. I kapitel 3 utvecklas de teorier och begrepp som är centrala för studien. Här presenteras också det transaktionella angreppssättet. Kapitlet avslutas med en formulering av en modell för att förstå och undersöka lärande av kroppstekniker (se syfte 1). I kapitel 4 redovisas genomförandet av undersökningen och etiska hänsynstaganden samt de metodologiska utgångspunkterna och hur empirin har analyserats.

² På engelska (i delstudie I) är Tobias namngiven som Toby.

Kapitel 5 består av en sammanfattning av de tre delstudierna. I kapitel 6 diskuterar jag slutligen avhandlingens studie i sin helhet samt slutsatser i relation till syftena.

Avhandlingens vetenskapliga kontext

Jag genomför mitt avhandlingsarbete inom ramarna för två vetenskapliga miljöer.

Den första av dessa är forskningsmiljön *Studies of Meaning-making and Educational Discourses (SMED)*. SMED har från första dagen utgjort en för mig värdefull sammansättning av utbildningsvetenskapliga forskare med god förankring i den pragmatiska traditionen samt i metodutveckling för att undersöka relationer mellan undervisning och lärande.

Den andra är Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier vid Uppsala universitet. Här har funnits aktiva och för mig betydelsefulla forskningsmiljöer som sammantaget kunnat erbjuda en bra grogrund för att ta sig an utbildningsvetenskapliga frågor på flera nivåer. Den etnometodologiska tradition som för mig här har representerats av forskningsgruppen *Studies in Childhood, Learning and Identities as Interactive Practices (CLIP)* har skänkt en seminarie- och diskussionsmiljö där jag haft möjlighet att utveckla förståelse för videoetnografi och mikroanalyser samt de sociologiska teorier som etnometodologin grundas i.

Sammantaget har dessa två miljöer i olika grad och på olika sätt haft inverkan på min studie och dess teoretiska och metodologiska utgångspunkter.

2. Bakgrund och tidigare forskning

I detta kapitel kommer jag utifrån avhandlingens ambition att studera kroppsliggörande av kunskap, göra tre olika inflygningar. Dessa har till avsikt att placera avhandlingens studie i den svenska forskningen kring praktisk kunskap, i den sociologiskt influerade kroppsforskningen, samt i situerade och pragmatiska perspektiv på lärande. De pedagogiska fenomen som studeras inom dessa tre områden har varit betydelsefulla i relation till avhandlingens syften eftersom det erfarenhetsbaserade lärandet här framhålls.

I den första inflygningen hänvisar jag i huvudsak till svensk forskning kring praktisk kunskap. Jag upplever att det är här som relationen mellan individers erfarenheter, undervisning och lärande problematiseras tydligast. Det finns flera andra fält, och områden, där det utformats teorier om praktisk kunskap. Svaneus (2009) pekar till exempel på konstnärlig forskning, artificiell intelligens, historisk inriktad professionsforskning och etikforskning inom vården. Därtill finns det forskning som stödjer sig på forskning av Thomas Kuhn och Michael Polanyi och där praktisk kunskap undersöks som en del av det akademiska värvet. Dessa fält kommer jag att beröra endast i begränsad utsträckning.

Med den andra inflygningen vill jag öppna upp mot sociologiska perspektiv på kropp. Här är syftet att förflytta det analytiska perspektiv som kännetecknar forskningen kring praktisk kunskap över mot mer explicita studier av kroppsliggörande.

Den tredje inflygningen, mot situerade och pragmatiska perspektiv på lärande, syftar till att understryka de genomlevandeaspekter som undersöks i den svenska forskningen kring praktiskt kunskap, samt kroppens betydelse i olika kunskapsprocesser. I teoridelen kommer jag sedan att göra en beskrivning av lärandeprocessen där begreppet erfarenhet står i fokus.

Den svenska forskningstraditionen kring praktisk kunskap

I takt med att vetenskapen blivit förmögen att undersöka sig själv empiriskt så har den moderna uppdelningen mellan teori och praktik kommit att problematiseras (Bernard-Donals, 1998). Vad Ludwik Fleck (1935/1980), Michael Polanyi (1958) och Thomas Kuhn (1962) visade var att vi kunde studera den intellektuella högborg som universiteten utgör utifrån samma strategier som vi studerade praktiskt arbete utanför densamma (se även Johannessen, 1999, s. 46). I efterföljden av dessa studier har en mängd begrepp tagits i bruk med syftet att

ändra den vetenskapliga uppfattningen av kunskap. Ofta har det varit en reaktion mot det man tyckt ha varit ett allt för teoretiskt och förnuftgrundat kunskapsideal. Filosofer och teoretiker som Martin Heidegger, Ludwig Wittgenstein, Maurice Merleau-Ponty, Michael Polanyi, Pierre Bourdieu, samt även William James och John Dewey har i stor utsträckning använts i sammanhang där man haft för avsikt att understryka ”praktisk” eller ”kroppslig” kunskap. Förutom nya teoretiska perspektiv har det gett upphov till rik metodologisk utveckling. En av de viktigaste insikterna i detta sammanhang är erfarenheterens betydelse för vårt lärande. Att vad vi upplever, känner och märker på ett avgörande sätt är med och bestämmer vad som utkristalliserar sig som meningsfullt för oss och vad vi kommer till att lära. Det kan dock uppstå bekymmer när praktisk kunskap används som en mer specifik epistemologisk term. Då hamnar den genast i dikotomisk relation till exempelvis teoretisk eller propositionell kunskap. Detta blir ingen rimlig uppdelning eftersom det i förlängningen skulle betyda att vi som människor är upptagna av två parallella och olika kunskapsprocesser. Gilbert Ryle (1990) uttryckte detta felslut som ”the dogma of the ghost in the machine” och Dewey hänvisar till det som ”spectator theory of knowledge”.

Om vi ser på svensk pedagogikforskning generellt har forskare varit upptagna av allt från individuella förutsättningar för lärande till det kollektiva samhälleliga intresset av en god fostran, undervisning och utbildning inom alla samhällets områden. Man har försökt hantera konsekvenser och värden av viss systematisk påverkan (deskriptiv), men också jämfört dessa med vad man menar är en god ”växt” för individ, grupp och samhälle (normativ). Denna uppgift har pedagogiken lagt sig vinn inom allt från arbetslivets pedagogik till skola, familje- och fritidsliv. Vi har fått teorier som förklarar och problematiserar processer som lärande, demokrati, ledning, socialt och kulturellt arv, makt och styrning inom snart sagt alla områden. Det som den svenska forskningen kring praktisk kunskap bidrar med i detta sammanhang är just en stark tradition att föra fram erfarenhetens betydelse för det mångfacetterade människodanandet (t.ex. Göranson, 1990; Johannessen, 1999; Liedman, 2001; Molander, 1996; Nielsen & Kvale, 2000; Rolf, 1991; Winblad & Bengtsson, 2003; Bornemark & Svaneus, 2009).

Flertalet avhandlingar i pedagogik har behandlat praktisk kunskap (t.ex. Andersson Gustafsson, 2002; Ekström, 2012; Johansson, 2002; Jernström, 2000), men även begreppet ’tyst kunskap’ (t.ex. Göranson, 1990; Perby, 1995; Hammarén, 1999; Haldin-Herrgård, 2004; Radkic, 2006) har använts för att tydliggöra holistiska utgångspunkter och erkänna de mer praktiska, genomlevande-mässiga aspekterna av kunskap.

När det gäller de miljöer som varit framträdande inom praktisk kunskap har den forskning som bedrevs av före detta Arbetslivsinstitutet haft stort inflytande i Sverige. Denna forskning har försökt komma till klarhet med konsekvenser för olika praktiker när dessa ställs under stränga teoretiska eller rationalistiska kunskapsideal. Forskningen har ofta pekat på att fundamentet för att

bedriva en fullgod praktisk verksamhet gärna försvinner när den praktiska kunskapens funktion ignoreras.³

Liedman (2001, s. 113-115) liksom Svaneus (2009, s. 13) påpekar att det ligger en fara i att sätta upp praktisk och teoretisk kunskap mot varandra. Det är heller inte helt oproblematiskt att begreppsligt försöka inringa praktisk kunskap. All form av verksamhet tenderar att ha en praktisk inriktning: sättet vi utför vardagligt arbete på. En rad begrepp har följaktligen använts för att beskriva denna dimension av vårt kunskapande liv. Platons begrepp 'doxa' har fortlevt till dags dato och är kanske det mest seglivade.⁴ Ett begrepp som forskningen kring praktisk kunskap framför allt i Sverige har samlats runt är 'tyst kunskap'. Innan jag behandlar forskningen om 'tyst kunskap' ska jag stanna upp vid det andra viktiga begreppet i relation till forskning kring praktiskt kunskap, nämligen 'fronesis'.

Forskning om praktisk kunskap som 'fronesis'

Aristoteles begrepp 'fronesis' (och i viss mån även 'techné') är möjligen det begrepp som i Sverige på senare år tydligast har formulerats i relation till praktiskt kunskap (t.ex. Josefsson, 1998; Bornemark & Svaneus, 2009). De tolkningar som gjorts av 'fronesis', framför allt utifrån en fenomenologisk och hermeneutisk tradition, representerar också en kunskapsuppfattning som ligger nära avhandlingens studie. Svaneus (2009, s. 13) sammanfattar karaktären på den praktiska kunskapen såsom "en personligt erövrad kunnighet som tagit plats hos individen – och i den mänskliga gemenskap där han eller hon handlar". I den fenomenologiska och hermeneutiska tradition som Bornemark & Svaneus (2009) företräder används begreppet 'fronesis' som kännetecknande för den praktiska kunskapens erfarenhetsgrundade karaktär. 'Fronesis' står här för ett slags praktisk klokhet som innebär att man inte kan förlita sig på färdigskrivna recept på handling utan är bunden till att göra omdömen från situation till situation. Burman (2009, s. 113) pekar vidare på att detta sätt att kunna fatta beslut i en konkret situation förutsätter att man har varit med om liknande saker tidigare. Den direkta erfarenheten av omvärlden och mig själv såsom levande i denna värld är då utgångspunkten för människans reflekterande och tänkande liv. Det är alltså två saker som tydliggörs mot bakgrund av 'fronesis'. Det pekar delvis på betydelsen av den personliga erfarenheten och delvis på att kunskapen är socialt förankrad. Genom att utveckla ett pragmatiskt bildningsbegrepp framhåller Burman också den förändringsprocess vi som människor blir en del av när vi brukar vår kunskap.

³ Av de miljöer som existerar idag är Centrum för praktisk kunskap vid Södertörns högskola, Dialogseminarierna kopplat till Yrkeskunnande och teknologi på KTH och Dramaten, Högskolan för design och konsthantverk vid Göteborgs universitet särskilt framträdande. I dessa miljöer har man också i stor utsträckning samarbetat och inspirerats av de filosofiska miljöerna i Bergen, Tromsö och Bodö vilka har en pådrivande roll i forskning kring praktisk kunskap (Ljungberg 2008, s. 18-19).

⁴ En någorlunda färsk svensk publikation värd att nämna i sammanhanget är Mats Rosegrens *Doxologi* från 2008

Forskning om praktisk kunskap som 'tyst kunskap'

Svaneus (2009, s. 27) menar att det är i den levda kroppen, i den uppövade känslan och i förmågan att möta andra människor i språk och handling som den praktiska kunskapen har sin hemvist. Därför, menar Svaneus (2009, s. 14), är det också igenkännandets, uppmärksamhetens och hantverkets värde som försvaras av företrädare för den praktiska kunskapen. I detta sammanhang har den forskning som behandlat begreppet 'tyst kunskap' satt tydliga spår i den svenska forskningen kring praktisk kunskap. Forskningen om 'tyst kunskap' har försvarat det praktiska kunnandet mot ett vetenskapligt kunskapsideal. Till följd av detta försvar har det uppstått en kritik emot att forskningen om 'tyst kunskap' i allt för hög utsträckning handlar om att legitimisera olika praktiska kunskaps-traditioner genom att ställa upp den praktiska kunskapen mot den teoretiska (Carlgren, 1990; Gourlay, 2006; Liedman, 2001, s. 13; Nielsen, 2002). Jag ska försöka att inte dras med i de animerade debatter om 'tyst kunskap' som försiggått i Sverige, och även internationellt, utan istället ansluta till forskningen om 'tyst kunskap' utifrån avhandlingens syfte att undersöka kroppsliggörande av kunskap.

Det vetenskapliga ibruktagandet av begreppet 'tyst kunskap' kan sägas ha två huvudsakliga traditioner som man kontinuerligt återvänder till. Nämligen Michael Polanyis produktion och Wittgenstein sen-filosofi. Polanyi arbetar med teorier och sammanhang som ska gälla på alla nivåer av kunskapsställande, alltifrån vardagliga erfarenheter till vetenskapliga och konstnärliga verksamheter. Om Wittgenstein kan vi säga i stort sett det motsatta, att han egentligen inte har någon teori om kunskap eller språk (Stenlund 1980, 2000; Cavell, 1999; Johannessen, 1999). Oberoende av om forskning om 'tyst kunskap' genomförts i en Wittgenstein- eller Polanyi-tradition, är det tydligt att man har lagt sig vinn att förstå problematiken runt den distinktion som James underströk genom att arbeta med den religiösa erfarenheten som exempel:

Om religionen är en funktion, varigenom antingen Guds sak eller människans sak i sanning främjas, kan den, som lever det religiösa livet, vara en bättre tjä-nare, om också i smått, än den [teologen], som därigenom äger blott kunskap, om också aldrig så stor. Kunskap om livet är en sak; att verksamt fylla en plats i livet och att låta sig genomströmmas av dess dynamiska krafter är någonting annat (James, 1906, s 448-449).

I relation till avhandlingens ambition är en av förtjänsterna med forskningen om 'tyst kunskap' att den gjort mycket för att visa att kunskap i termer av "att verksamt fylla en plats i livet" är av största betydelse. Både i våra all dagliga kunskapsprocesser (att få någonting gjort i våra vardagliga liv) och för att vetenskapligt förstå vårt kunskapande liv på generell och abstrakt nivå. Baksidan är, att när tyst kunskap tas som inteckning på det mesta som vi finner svårt att förklara i kunskapsprocessen så riskerar denna funktion av vårt kunskapande att hamna i det fördolda eller mytiska. Det är mot denna bakgrund som begreppet

fått utstå den kritik jag antydde ovan (t.ex. Liedman, 2001; Rolf, 1991; Nielsen, 2002).⁵

Den drivkraft vi kan se i forskningen om 'tyst kunskap', att kunna formulera och uttrycka den praktiska kunskapens aspekter och dess betydelse, kan till viss del identifieras i metodutvecklingen inom forskning kring praktisk kunskap generellt. Många gånger har metoderna haft begreppsutredande eller aktionsforskningsinriktad karaktär så till vida att yrkesverksamma försöker formulera sina erfarenheter genom att skriva och berätta. (se t.ex. Alsterdal, 2009; Ljungberg, 2008, Tempte, 1982).⁶ Mot bakgrund av avhandlingens syfte vill jag dock förflytta mig från dessa begreppsutredande och aktionsforskningsinriktade perspektiv där formuleringen av den egna erfarenheten i den verksamma miljön står i centrum. Istället vänder jag mig till den forskning om 'tyst kunskap' där relationen mellan undervisning och lärande utgör startpunkterna för empirisk analys.

I en genomgång av empiriska studier av tyst kunskap kommer Gourlay (2006) fram till att den tysta kunskapens särdrag har identifierats både som personlig, kollektiv, kulturell och biologisk. Därtill kan den vara både artikulerbar och icke artikulerbar, konservativ och hämmande, kreativ och nyskapande. De teoretiska meningsskiljaktigheterna och problemen man brottas med i operationaliseringen av praktisk och tyst kunskap har handlat om vari detta kunnande egentligen består. Utgångspunkten för avhandlingens studie är att vi bättre kan förstå det om vi överväger den kroppspedagogiska situation där detta kunnande lärs.

Nedan sammanfattar Jernström på ett tydligt sätt vad som blivit vägledande för vad vi skulle kunna kalla den andra generationens forskning om tyst kunskap.

Om mästarens kunskap är tyst, hur kan man lära sig en sådan kunskap? Det torde vara omöjligt och jag argumenterar således för ett annat begrepp för denna kunskap, eftersom den enligt mina resultat går att höra samt att få syn på. Kan det rent av vara så att begreppet "tyst kunskap" har fått den utbredning, som den faktiskt har fått inte på grund av att den är "tyst" utan på grund av att forskarna bedrivit sin forskning på ett sådant sätt att de varken sett eller hört något? Under alla förhållanden så är det uppenbart att det "tysta", åtminstone i mina studier, inte alltid är tyst (Jernström 2000, s. 152).

Den kunskap Jernström (2000) studerar är inte tyst, utan visar sig i handling.⁷ Vad som kännetecknar andra generationens forskning om tyst kunskap menar jag är ett intresse för de pedagogiska processer som innesluter lärande av denna

⁵ I den kritiken, och svaren på den kritiken, har man sysselsatt sig med att diskutera vad tyst kunskap är och vad det inte är och det har uppstått flera kunskapsteoretiska meningsskiljaktigheter om vad 'tyst kunskap' är eller kan vara.

⁶ Detta är en metod som använts i hög utsträckning både inom Dialogseminarierna och inom Centrum för praktisk kunskap (Svaneus 2009, s. 10).

⁷ Den tidiga forskningen om tyst kunskap i Sverige har egentligen samma utgångspunkt men då det generellt sett fanns en mindre vetenskaplig acceptans för dessa dimensioner lades kanske mer energi på begreppsutredning än på att formulera metoder för att kunna göra lärandeanalyser.

kunskap (t.ex. Jernström, 2000; Haldin-Herrgård, 2004; Ekström, 2012).⁸ I linje med detta forskningsintresse kan vi argumentera för att vi måste återföra frågorna till hur tyst kunskap är undersökningsbart och hur vi lär oss sådant som populärt har hänvisats till som tyst (se delstudie II). Detta betyder att om begreppet 'tyst kunskap' ska ha något värde för undersökandet av undervisning och lärande måste vi empiriskt kunna visa hur deltagare tar sådan kunskap vidare i nya situationer och blir förmögna att skapa ny mening. Detta innebär till exempel att i analyser av 'tyst kunskap' blir det centralt att kunna tydliggöra hur deltagare i handling tar 'tyst kunskap' vidare i nya situationer och skapar ny mening och kunskap som är relevant i de aktiviteter de är involverade i. Detta har varit en väsentlig drivkraft i utvecklandet av den modell som jag har använt mig av i de empiriska analyserna. I utvecklandet av denna modell har jag också tagit inspiration av perspektivet att praktiskt kunnande har att göra med situerade omdömen liksom att praktisk kunskap är starkt förknippat med erfarenheter i betydelsen kroppsliga upplevelser. I den fortsatta genomgången kommer jag att rikta sökarmotivet mot samhällsvetenskapens ökade intresse för kroppsliga dimensioner.

Samhällsvetenskapernas ökade intresse för kroppsliga dimensioner

Bakgrundsbeskrivningen som följer ska inte uppfattas som en fullständig bakgrundsbeskrivning. Snarare är det en selektiv beskrivning med utgångspunkt i avhandlingens syften. Tyngdpunkten läggs på det kroppspedagogiska perspektivet och kroppstekniker.

Under de senaste tjugo åren har vi internationellt kunnat se en rik flora av perspektiv där man försökt förstå kroppens relevans i relation till kultur, identitet, erfarenhet, meningsskapande och lärande. Så är fallet inom filosofin (t.ex. Butler, 1993; Clark, 1998; Lakoff & Johnson, 1999; Johnson, 1987, 2007; Sullivan, 2001), sociologin (t.ex. Joas, 1996; Shilling, 2008; Wacquant, 2004), antropologin (t.ex. Csordas, 1990; Hutchins, 1995; Goodwin & Goodwin, 2004; Goodwin, 2000; Streeck m.fl., 2011) och psykologin (t.ex. Gibbs & Steen, 1999; Lakoff & Núñez, 2000). Empirisk forskning har riktat sökarmotivet mot hur mening skapas om och med kroppen i olika sammanhang (t.ex. Wacquant, 1995; Calhoun & Sennett, 2007; Crossley, 2006; Dant & Wheaton, 2007; O'Connor, 2007; Shilling, 2005a). På en mängd olika sätt har man således försökt hantera svårigheten att teoretiskt utpeka praktiska kunskaper som vi, som vardagligt handlande människor, ofta känner igen som något som "sitter i kroppen".

⁸ En miljö där det går att identifiera en sådan tendens är inom institutionen Utbildningsvetenskap med inriktning tekniska, estetiska och praktiska kunskapstraditioner på Stockholm universitet

Den undflyende kroppen

Idén om att våra kroppar ”gömmar” sig för oss har fungerat som metaforisk förklaring på varför vi traditionellt varit så benägna att tudela kropp och intellekt. Polanyi förklarar detta fenomen med ”från-till”-karaktern på vår perceptiva förmåga. Det vill säga att våra perceptiva handlingar riktas mot vad vi erfar och bort från den kropp som många gånger gör erfandet möjligt. Fenomenologisk forskning med utgångspunkt i Maurice Merleau-Ponty har också varit central för att förstå liknande fenomen. Till exempel kategoriserar Drew Leder (1990) med inspiration av Merleau-Ponty flera olika sätt på vilka våra ändamålsenliga kroppsliga funktioner kräver att kroppsliga organ och funktioner ”döljer” sig för oss när vi erfar saker i världen. Vi hör inte våra öron eller smakar våra smaklökar men *erfar* saker i världen genom dessa funktioner: ”Insofar as I perceive through an organ, it necessarily recedes from the perceptual field it discloses” (1990, s. 14). Leder hävdar därför att det sker en ”focal disappearance” av specifika kroppsliga organ när vi gör olika erfarenheter.

Men fenomenet med den undflyende kroppen är inte bara förbundet med våra sinnen utan också med våra rörelser, vår teknik att se. I förbindelse med detta understryker Mark Johnson (2007) att vi utöver ”focal disappearance” av perceptiva organ också bör uppmärksamma vad han kallar en ”background disappearance” av de processer och aktiviteter som möjliggör vår perceptiva förmåga. Vi ser visserligen med våra ögon men detta seende vore omöjligt om inte ögonen var placerade i en kropp med vilken vi gör en rad justeringar. Vi lutar huvudet på ett visst sätt, sätter kroppen i olika positioner för att försäkra fri sikt eller få rätt vinkel på något. På detta vis bjuder olika aktiviteter och praktiker på olika kroppstekniker. Exempelvis har jägaren en kroppsteknik i relation till seendet som skiljer sig från keramikerns. Det ligger också nära till hands att tänka på forskarens kroppsteknik: när jag sträcker ut min hand efter kaffekoppen, exemplifierar Johnson (2007, s. 5), så överväger jag inte alla de motoriska finjusteringar eller den koordinering mellan hand och öga som möjliggör för mig att lokalisera, ta fatt och hantera koppen: utan jag *tar* koppen.

Men kroppstekniker skiljer sig inte bara åt mellan olika praktiker utan det finns också en skillnad att ta hänsyn till mellan erfaren och novis. Goffman sätter fingret på det när han argumenterar att kroppstekniker ofta uppfattas som enkla och vardagliga när vi skapat tillräcklig distans till förvärvande av dem:

To walk, to cross a road, to utter a complete sentence, to wear long pants, to tie one's shoes, to add a column of figures – all these routines that allow the individual unthinking, competent performance were attained through an acquisition process whose early stages were negotiated in cold sweat (Goffman, 1972, s. 293).

Att våra kroppar verkar vara en aning undflyende förstärks alltså också av det faktum att vi ofta glömmar hur svårt det var att lära sig dessa ganska banala tekniker. Förenklat skulle vi då kunna säga att vi har att göra med den undfly-

ende kroppen på tre olika nivåer: 1) vi fokuserar på objekt och inte på våra kroppsliga processer; 2) vår förmåga att se och höra etcetera, är förbundet med våra rörelser och tekniker; 3) ofta glömmet vi med vilken ansträngning vi faktiskt lärde oss dessa. Betraktat på detta sätt är onekligen våra kroppar en aning undflyende. Men, den undflyende kroppen är ironiskt nog också till största delen av godo: bytet blir nedlagt, skålen når brännugnen och kaffet blir mirakulöst nog drucket.

För att komma åt denna undflyende dimension av vårt handlande som kroppen gärna förknippas med har begreppet 'kroppsliga scheman' respektive begreppet 'kroppsliga föreställningar' utvecklats och använts på olika sätt (för en genomgång se Joas, 1996, s. 167-184). Enligt Shaun Gallagher (2005) är det viktigt att göra en distinktion mellan 'kroppsliga scheman' och 'kroppsliga föreställningar'.⁹ Gallagher (2005) formulerar distinktionen som att 'kroppsliga föreställningar' innebär "a system of perceptions, attitudes, and beliefs pertaining to one owns body" medan 'kroppsliga scheman' förstås som:

system of sensory-motor functions that operates below the level of self-referential intentionality. It involves a set of tacit performances - preconscious, subpersonal processes that play a dynamic role in governing posture and movement (Gallagher, 2005, s. 26).

När jag formulerade avhandlingens problemområde hänvisade jag till Chris Shillings (2008, s. 85-103) och Mark Johnsons (2007, s. 24-32) uppmaning att ta utgångspunkt i rörelse som det centrala i människans meningsskapande processer i förbindelse med undervisning och lärande. Det vill säga att vi lär oss vad vi kan göra genom samma rörelser som vi lär oss den innebörd saker har för oss (Johnson, 2007, s. 21). Avhandlingens studie fokuserar alltså i huvudsak på vad vi gör med våra kroppar, det vill säga erfarenheter av att tillägna sig och misslyckas med att tillägna sig tekniker och förmågor, och mindre på hur det *talas om* våra kroppar. I relation till Gallagher kan avhandlingen sägas handla om 'kroppsliga scheman' eftersom det explicit är kopplat till rörelser och tekniker. 'Kroppsliga scheman' som jag här förstår begreppet pekar på att omedvetna kroppsliga processer, som till exempel "focal disappearance" och "background disappearance", har stor betydelse för hur vi handlar. Det innebär kort sagt att kroppen är "subjectively present for the actor" (Joas, 1996, s. 175). Men gränsdragningen mellan 'kroppsliga föreställningar' och 'kroppsliga scheman' är naturligtvis svår då det alltid går att argumentera för kontinuitet mellan föreställningar och tekniker.

Utifrån en pragmatisk förståelse av 'kroppsliga scheman' har Joas (1996, s. 167-184), understrukit vikten av att förstå betydelsen av den lärandeprocess som förbinds med utvecklingen av 'kroppsliga scheman'. Grundläggande för en sådan förståelse menar Joas (1996, s. 181-184) är den sociala dimensionen samt hur denna relaterar till ett pragmatiskt begrepp för handling. Det betyder att

⁹ se Joas (1996, s. 167-184) för en genomgång av utvecklingen av "body image" och "body schema" i relation till pragmatisk influerad handlingsteori.

Joas inte bara argumenterar för att erfarenheterna har sin grund i kroppsligheten och våra rörelser, utan att erfarenheter av denna kroppslighet och dessa rörelser är intimt förbundet med sociala situationer: "the relation of the actor to his body is itself already shaped by intersubjective structures" (s. 184).

Den del av dessa sociala kroppsliga erfarenhetsprocesser, som är av intresse utifrån avhandlingens syfte, är de pedagogiska processerna. I det följande ska jag beskriva vad jag ser som karaktäriserande för ett kroppspedagogiskt perspektiv. Dels kommer jag att ge några exempel på pedagogiska studier som jag menar anknyter till ett kroppspedagogiskt perspektiv, dels kommer jag att beskriva grunderna i det kroppspedagogiska perspektivet så som det utvecklats av de brittiska sociologerna Chris Shilling och Phillip A. Mellor.

Kroppspedagogisk forskning

Det kroppspedagogiska perspektivet, först utvecklat av Chris Shilling (2005b, 2007, 2008, 2010), förstås bäst, precis som så många andra perspektiv och begrepp, genom att beskriva vad det är en reaktion mot. Jag ska försöka att göra det kort utan att ryckas med i den polemik som ibland kan överskugga resonemangen.

Inom sociologin är det två huvudsakliga spår som har dominerat i relation till kropp. Å ena sidan har vi den grupp av undersökningar som finner sin utgångspunkt i de externa sammanhangen för social handling. Externa sammanhang syftar här på forskning där människans kroppslighet förstås som ett objekt ordnat av samhället. I den meningen framstår kropp, oavsett hur den aktiva kroppen handlar, som ett strukturellt problem, som en "plats" för sociala fakta, strukturer och symboler av symboliskt värde. Å andra sidan har vi den forskning som tar sin startpunkt i vår kroppslighet på ett sätt där kroppen tenderar att lokaliseras som en transcendental kraft som skapar samhället inifrån eller underifrån. Utifrån det förra perspektivet konfronteras sociologin med svårigheten att gå på djupet med hur vi i vårt kroppsliggörande faktiskt på ett aktivt sätt transformerar sociala system. Det senare möter sin utmaning i svårigheten att beakta hur sociala och kulturella faktorer i vidare mening påverkar vårt kroppsliggörande och våra kroppar (Shilling, 2008, s. 8-25; se även Shilling, 2005a; Crossley, 1995a, 2006; Wacquant, 2004). Ett kroppspedagogiskt perspektiv försöker hantera samkonstituerandet mellan individ och miljö samtidigt som erfarenheter av kroppsliggörande står i fokus.

Den analytiska agendan för det kroppspedagogiska perspektivet formulerar Shilling & Mellor (2007, s. 533) som bredare än både Marcel Mauss begrepp kroppstekniker och Michael Foucaults diskursteorietiska förståelse av kropp, även om det har visst släktskap med både kroppstekniker och Foucaults (1986) "technologies of the self". Ett kroppspedagogiskt perspektiv innebär ett större fokus på dels relationen mellan pedagogiska situationer och levd erfarenhet vilket Mauss bara marginellt berör, dels de kreativa och experimentella aspekterna av kroppsliggörande som hos Foucault många gånger får stå i bakgrunden. Därtill menar Shilling & Mellor (2007, s. 533) att genom att erkänna kultur, erfarenhet och kroppsliggörande "as analytically significant each in their

own right, the concept of body pedagogics can facilitate analyses which explore how these factors interact and shape each other". Kroppspedagogik inbegriper vidare en uppfattning att kultur inte kan reduceras till kognitiv eller symbolisk kunskap utan ofrånkomligen medför undervisningsprocesser som socialt förankrar våra kroppstekniker och vår orientering i världen. För att förstå dessa processer, både på grupp- och individnivå, tar sig kroppspedagogiska undersökningar bortom det något enkla påståendet att "kroppen spelar roll". I förgrunden står:

the central pedagogic means through which a culture seeks to transmit its main corporeal techniques, skills, norms and beliefs, the embodied experiences associated with acquiring or failing to acquire these attributes, and the actual embodied changes resulting from this process (Shilling, 2007, s. 13).

Olika fenomen och praktiker har undersökts i termer av kroppspedagogik. Om man håller sig till de studier som uttryckligen tillerkänner sig ett kroppspedagogiskt perspektiv består fältet till största del av studier och undersökningar på makronivå och till viss del av etnografiska studier. Internationellt finner vi exempelvis undersökningar av utbildning (Evans m.fl., 2009) religion (Mellor & Shilling, 2010), sport (Rich, 2010), militärutbildning (Lande, 2007), dans (Aalten, 2007), hantverk (O'connor, 2007) och cirkelträning (Crossley, 2004). Om vi inkluderar studier som inte explicit identifierar sig med ett kroppspedagogiskt perspektiv, men som på ett eller annat sätt undersöker kroppsliggörande i relation till någon form av lärande eller undervisning, tycker jag mig kunna identifiera bidrag till det kroppspedagogiska perspektivet inom några olika pedagogiska områden. När det gäller utbildning har Melander (2009) utifrån etnometodologiskt perspektiv visat på betydelsen av multimodalitet i relation till interaktion och lärande, Klaar & Öhman (2012) har utifrån pragmatisk meningsteori utvecklat metoder för att analysera ickeverbalt handlande hos förskolebarn. När det gäller idrottsforskning har Quennerstedt, Öhman & Öhman (2011) utvecklat metodologi för att undersöka lärande av kroppsliggörande och Maivorsdotter (2012) har analyserat estetiskt meningsskapande i relation till kroppsliggörande. Nyberg & Larsson (2012) har belyst kroppslig kunskap som en innehållslig dimension i idrottundervisning och Nyberg (2014) har genom att undersöka fröidrott och free skiing undersökt vilket kunnande som krävs i specifika rörelser där rörelseförmågan utmanas. Vidare har Bäckström (2005) studerat informella lärprocesser inom brädsporkulturen. Inom hantverksforskningen har Johansson (2001) studerat praktisk och kroppslig kunskap i slöjdaktiviteter och Ekström (2012) har utifrån etnometodologiska ansatser analyserat instruktions-situationer i relation till slöjd. Om vi vänder oss till den mer professionsinriktade hantverksforskningen har Planke (2001) bidragit med analyser av träbåtsbyggarkultur. Jernström (2000) bidrar med lärandeteoretisk och metodologisk utveckling i relation till kroppsliggörande genom studier av hattmakaryrket. Slutligen har Ljungberg (2008) genom att utgå från erfarenheter av konstnärligt arbete metodologiserat sin egen förståelseprocess som bildkonstnär.

De studier jag här räknat upp representerar kroppspedagogik i en vidgad mening. De har alla på olika sätt bidragit till att förstå hur vi, teoretiskt och metodologiskt, kan undersöka kroppsliggörande utifrån den ömsesidiga påverkan mellan individ och miljö som av Shilling (2010) slås fast som ett av de centrala intressena i kroppspedagogiska studier.

Shilling (2008, s. 19) argumenterar för ”acts of creativity as phases of action that re-establish a productive relationship of change between the embodied subject and the environment”. Med det menar han, precis som Joas (1996, s. 167-184), att kontinuitet och förändring av ’kroppsliga scheman’ inte bara är beroende av sociala villkor eller icke-medvetna kroppsliga processer. Det har i stor utsträckning också att göra med individers förmåga att bedöma och reflektera över vad som i specifika situationer är praktiskt och effektivt. De svenska studier som bidrar till det kroppspedagogiska perspektivet omfamnar alla en sådan förståelse av kroppsliggörande som en kreativ process. I dessa studier står meningsskapande, lärande och interaktion analytiskt många gånger i förgrunden. Avhandlingens studie sällar sig till dessa studier med det syftet att undersöka vad det innebär att kroppsliggöra kunskap genom att dels utveckla en modell och dels *in situ* undersöka jolleseglares lärande av kroppstekniker både i termer av process och innehåll.

I genomgången av praktisk kunskap visade jag att förståelsen för den levda och direkta erfarenheten är utgångspunkten för att förstå kunskapsprocesser. Denna genomlevandedimension utgör ett centralt element också i det kroppspedagogiska perspektivet. Shilling (2005a, 2005b) samt Mellor (2004) understryker att kroppspedagogik baseras på ett slags realism (realist underpinnings, corporeal underpinnings) där man inte förgivettar något strukturellt mönster på hur kultur, erfarenhet och kroppsliggörande tar plats i individen. När Mellor & Shilling (2010) till exempel undersöker religion utifrån ett kroppspedagogiskt perspektiv förklarar de att:

the realism informing the study of body pedagogics is designed to recognise and respect the distinctive ontological properties of what is involved in the attempted transmission of religion, in people’s experiences, and in the actual embodied outcomes of this process. Thus, the focus on the cultural means or activities of a religion directs attention to the practical ritual techniques and material affordances, as well as belief systems, employed in its organisation and delivery (Mellor & Shilling, 2010, s. 30).

James gör en passande beskrivning av det Mellor & Shilling (2010, s. 30) vill fånga med sin realism när han talar om religiösa erfarenheter. Om ni haft dem, säger James, och fortsätter:

och haft dem någorlunda starkt, så kan ni sannolikt inte undgå att betrakta dem som verkliga sanningsförnimmelser, som uppenbarelser av ett slags realitet, som ingen motståndares argument förmår vrida ur handen på er, ehuru ni inte i ord kan försvara er (James, 1906, s. 64-65).

Ytterligare ett exempel på vad det innebär att i ett kroppspedagogiskt perspektiv fokusera på dessa uppenbarelser av realitet fås genom Evans m.fl. (2009). Inom idrottsociologin har det varit populärt att undersöka till exempel idrottsskador genom att analysera hur utövare på olika sätt konfigureras genom medicinska diskurser. Evans menar att erfarenheter av skador betyder väldigt konkreta upplevelser av att leva med kroppen, att erfara den, och han argumenterar därför istället för undersökningar som analytiskt behandlar "corporeality of pain and corporeal change itself" (Evans m.fl., 2009, s. 397).

Det som i relation till avhandlingens övergripande syfte blir betydelsefullt utifrån den "realism" som utmärker ett kroppspedagogiskt perspektiv är att undersöka erfarenheter av att tillägna sig och misslyckas med att tillägna sig kroppstekniker.

Kroppstekniker

Fysiska rörelser, motoriska processer och liknande förmågor som innesluts i våra 'kroppsliga scheman' ses ofta som omedvetna kroppsliga processer som kanske framförallt gör sig påtagliga vid sjukdom eller då vi på något sätt skadar oss (se t.ex. Evans m.fl., 2009). Vanor och rörelsemönster som vi normalt är trygga i bryts då på ett abrupt och påtagligt sätt. Mattan rycks bort under benen på oss. Sådana situationer är exceptionella problematiska situationer då vi måste lära nytt utan att nödvändigtvis ha någon kontakt eller relation till det som vi tidigare kunde. Begreppet kroppstekniker är intressant och användbart i relation till avhandlingens syfte eftersom jag menar att det i hög utsträckning också pekar på mer vardagliga problematiska situationer i relation till erfarenheter av kroppsliggörande. Till exempel att vi i olika situationer har undermålig kroppsteknik att utföra något, eller att vi på olika vis sätter våra tidigare kroppstekniker "på spel" i tillägnandet av nya förmågor.

Mauss (1973) observation är att det naturliga sättet på vilket vi som handlande människor hanterar och utvecklar våra kroppar skapas genom kulturella traditioner och tekniker. Det svarar till en social dimension av 'kroppsliga scheman' om vi så vill. Men Mauss appellerar också till de psykologiska och fysiologiska dimensionerna av kroppstekniker. Han argumenterar för vad han kallar "the triple viewpoint" (s. 73). Med det söker han omfamna ett perspektiv på hela människan och förklarar att han med begreppet kroppstekniker vill inringa "physio-psycho-sociological assemblages of series of actions" (s. 85). Kroppstekniker förbinds alltså här med ett aktivt handlande och utgör något mer än blott oreflekterade vanor att röra sig på vissa sätt. Mauss (1973) är till största delen beskrivande och klassificerande och intresserar sig för vad kroppstekniker är och hur de skiljer sig åt mellan olika kulturer och samhällen. Han ägnar därmed mindre arbete åt att undersöka hur dessa tekniker utvecklas, formas och förändras eller den roll som erfarenheten spelar i lärandet av kroppstekniker (Lyon, 1997; Crossley, 2006, s. 104; Mellor & Shilling, 2010).

När Shilling (2008) söker utveckla ett förkroppsligat och socialt handlingsbegrepp hänvisar han med stöd i Dewey till vanor, eftersom de knyter samman "the body with the natural and social world in particular ways, having specific

object and technologies as their targets, and exerting a certain command over the environment” (Shilling, 2008, s.15). Även Crossley (2006, s. 102-113) framhåller kroppstekniker som ett aktivt kroppsliggörande i relation till specifika syften. I sin utveckling av begreppet reflexiva kroppstekniker är Crossleys syfte att öppna upp för empiriska studier. Han understryker att kroppstekniker är något vi tillägnar oss genom träning och undervisning och att de är riktade mot sociala situationer där vi handlar i relation till specifika syften (2004, 2005, 2006). Crossley (2006, s. 105) identifierar vidare tre grunder till utvecklingen av reflexiva kroppstekniker. Det första kan sägas anknyta till den ”realism” (Shilling 2005a; Mellor 2004; Mellor & Shilling, 2010) som utgör basen i ett kropps-pedagogiskt perspektiv. Crossley (2006, s. 105) menar här att ”kropp” bör ses utifrån en aktiv handlande dimension, det är något som förändras och utvecklas som ett resultat av ”work on the body by the body”. För det andra betonar Crossley vikten av att identifiera ”the mindful and social aspects of embodied activity”, det vill säga att inte låta kunskap och förståelse reduceras till teoretisk och symboliskt meningsskapande. Denna dimension av kroppsteknikerna relaterar också till ömsesidigheten mellan individ och miljö vilket jag försökt följa upp i relation till forskning kring praktisk kunskap och ett mer utpräglat kropps-pedagogiskt perspektiv. För det tredje, att förstå kroppstekniker på detta sätt (som fysiska, psykologiska, sociala, att de utvecklas genom en ömsesidighet mellan individ och miljö, att de är präglade av en realism,) har en potentiell kraft i att det utgör ett tydligt empiriskt undersökningsobjekt. Samtidigt är denna uppfattning av kroppstekniker också tillräckligt rik för att kunna erbjuda stor analytisk variation menar Crossley (2006, s. 105-107). Det som i avhandlingens studie blir viktigt utifrån ett kropps-pedagogiskt perspektiv är att undersöka det erfara som är förbundet med att tillägna sig kroppstekniker. I relation till ’kroppsliga scheman’ eller det vi bara vagt kan hänvisa till som kroppsliggörande, innebär kroppstekniker i denna utvecklade bestämning ett något tydligare analysobjekt (se delstudie ett). På senare år har vi också kunnat se studier som undersöker kropp i termer av deltagares handlingar (Pink, 2011; Klaar & Öhman, 2012; Larsson & Quennerstedt, 2012; Hanson, 2007). Även om dessa studier inte explicit undersöker kroppstekniker, angriper de kroppsliggörande på liknande sätt som Shilling (2008) och Crossley (2006).

Kroppstekniker på olika nivåer

Det finns en komplikation med begreppet kroppstekniker som bland andra Crossley (2006, s. 105-107) pekar på. Svårigheten ligger i att tillsynes samma teknik i sitt utförande kan rymma olika syften och vice versa. Innan jag går vidare till att i nästa avsnitt introducera ett situerat och pragmatiskt perspektiv på lärande vill jag föra ett kort resonemang om denna svårighet då det dels kan föras tillbaka till hur vi undersöker jolleseglares kroppstekniker och dels till den modell som kommer att utvecklas för att undersöka lärande av kroppstekniker.

Komplikationen har att göra med att kroppstekniker kan identifieras på olika nivåer. Det finns en mängd vardagliga tekniker som vi delar med människor i samma kultur. Eftersom dessa tekniker kan användas med olika syften uppstår

frågan om det är tal om olika tekniker eller samma tekniker med olika syften. Är det till exempel en kroppsteknik att äta? Det innebär visserligen en teknik som innesluter vissa syften och värden som kan kopplas till ett visst slags samhälle. Till exempel undersöker Elias (1994) utvecklingen av att äta med kniv och gaffel som ett uttryck för en specifik civilisationsprocess. Men kanske begagnas tekniken att äta med kniv och gaffel utifrån olika syften som att vara sund, att bli mätt, att möta människor (familjen, vännerna eller nya bekantskaper). Det samma gäller för löpning. Vi kan löpa för att hinna med bussen, för att gå ner i vikt eller förbättra konditionen, för att umgås med kamrater i löparklubben, eller som Murakami löpa för att skapa ett tomrum och för att kunna skriva. Återigen kan vi ställa frågan om det är olika tekniker eller liknande tekniker med olika syften. För att kunna navigera i detta är det viktigt att ha en idé om vilken nivå som analyseras.

Generellt skulle man kunna argumentera att seglars kroppsteknik innebär en viss balans som skiljer sig från icke-seglare. Att seglaren precis som den erfarna sjömannen har "sjöben". Ett speciellt "seende" skulle kunna innebära ännu ett kännetecken. Att seglaren konstant avläser den närliggande miljön. I vattnet, vinden, andra båtars kurs och sjömärken söker seglaren efter tecken som eventuellt kan betyda något för hur segelbåten ska manövreras. Men semesterseglarens syfte skiljer sig från kappseglarens, kölbåtseglarens från jolleseglarens och åter andra syften står att finna hos de gamla småbåtsseglande fiskarna och lotsarna. Det finns ytterligare dimensioner. Exempelvis att segelbåtar är konstruerade med hänsyn till vissa regler och principer och kräver att seglas på speciella sätt för att gå så fort som möjligt, olika segelvatten kräver olika förmågor och olika tekniker. Eftersom kroppsteknikerna är sociala (i lika stor utsträckning som de är kroppsliga och intellektuella) grundas de i en sorts delad erfarenhet. Till exempel är sjöregler eller regelverket för tävling och "fair play" inget seglarna beslutar om individuellt. Men att de skulle finnas något som förenar seglare, oavsett de olika syften jag givit exempel på, är en analys som ligger utanför avhandlingens problemområde. Avhandlingen behandlar istället kroppstekniker som ett bland flera preciseringar av vad det kan innebära att i pedagogiska situationer kroppsligöra kunskap. Syftet är formulerat utifrån en övertygelse att vi lär oss vad vi kan göra genom samma rörelser som vi lär oss den innebörd saker har för oss (Johnson, 2007, s. 21). Och eftersom olika seglare måste göra olika saker får segling också olika innebörd.

I formuleringen av syftet framhöll jag att jolleseglarens lärande av kroppstekniker ska analyseras i termer av både innehåll och process. Analyserna genomförs som in situ-analyser med videofilmer som empirisk data. Det innebär att analysen av lärande av kroppstekniker behandlas på mikronivå. På denna mikronivå blir det tydligt att kroppstekniker tenderar att förändras när syftet med dem förändras. Mauss (1973, s. 85) förklarar kroppstekniker som "physio-psycho-sociological assemblages of series of action". I ett kroppspedagogiskt perspektiv innebär det att våra muskler och vår perception anpassas till olika segelsätt (kryssa, länsa, slöra), olika faser i ett race, olika väderförhållanden etcetera. En semesterseglare som ska tränas i kappsegling måste omvärdera tidigare tekniker och lära sig att göra helt andra bedömningar än vanan bjuder. Det-

samma gäller jolleseglare när de ska öva upp skickligheten i olika moment. Till detta kommer den pedagogiska dimensionen att klubbseglaren, som ofrånkomligen är en del av en institutionaliserad undervisningssituation, också måste kunna ta del av instruktioner och förstå betydelsen av olika kroppstekniker. Genom att fokusera kroppspedagogiska situationer ser jag lärandet av kroppstekniker inte bara som beroende av individens förutsättningar och förmågor i relation till ett visst moment utan som att de avhänger av hela den pedagogiska situationen.

De två första inflygningarna jag nu har gjort har syftat till att inrama mitt praktiska kunskapsintresse och få riktning mot de pedagogiska dimensionerna av kroppstekniker. Resultatet är att det finns en rad fält och forskningstraditioner som anknyter till denna studie. Jag kan inte redogöra uttömmande för alla men har försökt selektera och sammanställa vad jag ser som viktigt i relation till ett kroppspedagogiskt perspektiv. Genomgången som följer av situerade och pragmatiska perspektiv på lärande syftar till att kunna möta upp för det första den erfarenhetsbaserade kunskap som fokuseras i forskningen kring praktiskt kunskap. Med Shillings (2010) och Mellors & Shillings (2010) kroppspedagogiska perspektiv har jag formulerat det som en realism som innebär ett utpräglat fokus på hur vi kroppsliggör kunskap. För det andra kommer jag att följa upp relationen mellan undervisning och lärande som blivit kännetecknande för den andra generationens forskning om tyst kunskap. För det tredje syftar nästa avsnitt på att följa upp den utvecklingen av begreppet kroppstekniker som innebär undersökningar av kropp i termer av handlingar (t.ex. Crossley, 2006).

Situerade och pragmatiska perspektiv på lärande

Hitintills har jag kopplat den praktiska kunskapsprocessen till hur den personliga erfarenheten blir till något i kraft av det sociala och hur den får mening på ett högst förkroppsligat sätt i relation till de syften olika aktiviteter inbegriper.

I ett sociokulturellt perspektiv ses lärande som en social process som sker i en specifik kontext eller situation. Våra handlingar och vårt tänkande finner utifrån ett sociokulturellt perspektiv alltid sitt stöd i, och är ett resultat av, sociala sammanhang (t.ex. Säljö, 2000).

När Maivorsdotter (2012, s. 35-36) studerar estetiska lärprocesser i idrottsammanhang menar hon att situerade perspektiv på lärande skiljer sig från sociokulturella genom att det läggs större fokus på deltagares handlingar och meningsskapande för att förstå deltagarnas lärande. Det betyder exempelvis att forskare inom detta perspektiv har varit mindre benägna att undersöka lärande som ett mått på undervisningseffektivisering. Som en konsekvens av detta är många av dessa studier, framförallt när det gäller utbildning, småskaliga och lärandet undersöks i situationer där det så att säga sker naturligt (jfr forskning om praktisk kunskap och kroppspedagogik). Deltagarna förväntas här agera på det vis som de vanligen gör och styrs inte av forskarna. I relation till idrottsutövares lärande, vilket avhandlingen delvis berör på grund av empiriskt fokus på

jollesegling, så har Maivorsdotter (2012, s. 37) vidare noterat att relativt få studier uppmärksammat lärande ur ett situerat perspektiv.

I det följande vill jag utgå från två exempel på forskning utifrån ett sociokulturellt perspektiv som ligger nära avhandlingens problemområde och som tydligt har understrukt situerat lärande. Dessa exempel hämtas från Barbara Rogoff (1995) och Donald Schön (1992). Vad som blir tydligt med Rogoffs och Schöns situerade och pragmatiskt influerade perspektiv på lärande är just relationen mellan undervisning och lärande. Att jag koncentrerar mig på situerade och pragmatiska perspektiv på lärande har också sin förklaring i den avgränsning som kommer av att med ett kroppspedagogiskt perspektiv undersöka lärandeprocesser *in situ* (t.ex. Öhman & Östman, 2010; Quennerstedt, m.fl. 2011). Avslutningsvis följer jag upp med att koppla erfarenheter, handling och ömsesidigheten mellan individ och miljö till ett mer utpräglat pragmatiskt perspektiv på lärande där begreppet transaktion introduceras. Även om jag i denna del kommer att bli något mer teoretiserande så ser jag det som en viktig introduktion till den begreppsutredning som görs i kapitel tre.

Lärlingskap och deltagande

Rogoff (1995) står för ett sociokulturellt perspektiv som bygger på Vygotskijs och Dewes pedagogiskt-filosofiska utgångspunkter. I relation till forskningen kring praktisk kunskap och ett kroppspedagogiskt perspektiv delar Rogoff dels uppfattningen att den personliga erfarenheten är betydelsefull i lärandeprocessen och dels vikten av den realism, det vill säga den handgriplighet med vilken vi deltar och upplever i olika situationer. Rogoff menar att det ligger en risk i att betrakta individen och miljön som separata enheter i analyser av lärande och påminner om att Vygotskij och Dewey förenas i att de tydligt understryker den samkonstituerande funktion mellan individ och miljö. I kroppspedagogiska situationer i jollesegling innebär detta att det inte bara är seglaren som påverkas utan också tränaren. Det finns inga relationer som på förhand är givna att undersöka, som till exempel tränaren-seglaren, kulturen-seglare, seglare-seglare, artefakt-seglare, fysiska element-seglare, seglare-kropp etcetera.

Hos Rogoff (1995) möter vi tre begrepp i relation till lärande som kan förbindas med de slutsatser jag drog av forskning kring praktisk kunskap och ett kroppspedagogiskt perspektiv. Det första begreppet är 'lärlingskap'. Rogoff (1995) vill vidga idén om lärlingskap som vi möter den inom exempelvis hantverk till att innefatta deltagande i alla former av organiserad kulturell aktivitet såsom skola, familj, fritidsliv, arbete (se också Nielsen & Kvale, 2000). Rogoff menar att de speciella uttryck som lärlingskap i dessa aktiviteter står för också måste förstås i relation till ett större omgivande system som det politiska, ekonomiska, religiösa och materiella. Lärlingskap är alltså i denna betydelse mycket mer än den relation mellan expert och novis som oftast lyfts fram.

Det andra begreppet som är väsentligt för avhandlingens problemområde är 'instruerande deltagande'. Det syftar till de processer och den systematik med vilken deltagare involveras i kulturella aktiviteter. Rogoff trycker här på det gemensamma i aktiviteterna, att vi gör saker med hjälp av varandra, sida vid

sida, responderar på handlingar i de omedelbara sammanhang vi är en del av. Den mikromiljö som här identifieras består alltså inte av en samling individer som verkställer privata tankar och planer. ”Instruerande” hänvisar till att handlingar tar specifika riktningar som ett resultat av att de ingår i ett kulturellt och social sammanhang. ”Deltagande” hänvisar till att individer ingår i aktiviteter på ett konkret och handgripligt sätt genom att kommunicera och samordna sina handlingar. Det är alltså med detta synsätt naturligt att deltagare kontinuerligt söker efter gemensamma grunder för att kunna fortsätta de aktiviteter de är införlivade i. Dessa aktiviteter uppfattas vidare som observerbara i den kommunikation som deltagarna är införlivade i.

Det tredje och sista begreppet jag vill föra fram är ’deliberativt deltagande’ (participated appropriation). Det hänvisar till att individer genomgår förändringsprocesser som ett resultat av att handgripligt vara en del av kulturella aktiviteter. Denna dimension förbinder Rogoff med den personliga process (sprungen ur handgripligt deltagande) där vi genom att ta vidare erfarenheter och tekniker till nya situationer och sammanhang gör något till vårt eget (jfr bildning). Detta handlar alltså om ett slags *tillblivande* och inte endast om att ackumulera och assimilera kunskap. Kommunikation och gemensamma ansträngningar resulterar i vissa tillpassningar och kreativa ansträngningar. Och som ett resultat av att individer befinner sig i processer av tillblivande och inte bara i processer av att assimilera kunskap så ändras också kontinuerligt relationen mellan deltagarna som en följd av att deltagarna själva förändras.

Dessa tre begrepp (lärlingskap, instruerande deltagande och deliberativt deltagande) är inte konstruerande för att kunna göra distinktioner eller avgöra när det inte skulle vara tal om instruerat deltagande eller lärlingskap. Begreppens funktion är att de tillsammans står för ett betraktelsesätt av lärande. Begreppen beskriver tre slags funktioner som alla är delar av den större funktion som lärandeprocessen utgör. Det har konsekvenser för avhandlingens syfte så till vida att tillblivande utifrån ett kroppspedagogiskt perspektiv förstås som ett slags kroppsliggörande som är understött av den handgriplighet med vilken jolleseglare, tillsammans med varandra eller instruktörer, skapar förutsättningar för att tillägna sig kroppstekniker.

Reflexion i handling

Det program som Rogoff (1995) formulerar ligger väldigt nära det lärandeperspektiv som presenteras av Schön (1992).¹⁰ Schöns beskrivning kompletterar Rogoffs tre begrepp genom att det är en praxisnära beskrivning som ligger närmare de kroppspedagogiska situationer jag identifierar i jolleseglingsaktiviteterna. Schön belyser nämligen den process som uppstår när deltagare stöter på förhinder och skapar sätt att ta sig vidare från problematiska situationer. Med exempel från olika lektioner som han genomfört med studenter ger han en version av ett situerat lärande utifrån en pragmatisk grundsyn. Schön beskriver

¹⁰ De tankar Schön (1992) formulerar finns representerade i svensk forskning framförallt av Molander (1996) som ger det en mer kunskapsfilosofisk inramning. Se även Schön, 2002.

lärandeprocessen i relation till det jag hittills har fört fram som praktisk kunskap genom att ta stöd i Deweys inquiry-begrepp. Han formulerar begreppet 'reflexion i handling' och markerar tydligt att detta skiljer sig från idén att vi *stannar upp* och tänker, det vill säga att "processandet" av erfarenheterna skulle ske utanför den situation där det handgripliga erfandet görs. Denna "eftertänksamhet" fyller visserligen en betydande roll generellt i kunskapsprocessen men det är inte det fenomen som Schön studerar. Han understryker istället att det är tänkande-i-handling, själva omdömet och skapandet i situationen, som är analysobjektet. Jolleseglare kan efter ett seglingspass reflektera över olika situationer som uppstod ute på sjön, hur de i stunden hanterade och bedömde hastiga väderomslag och olika manövrar. I detta fall har vi att göra med vad Schön, med hänvisning till Arendt, beskriver som "reflexion on knowing". Men i situationen ute på sjön visar de också ett omdöme och en förmåga. Omdömet och förmågan kännetecknas här av ett slags situerat skapande, att de bygger något av det som ligger för handen. Det är detta skapande med hjälp av det som direkt ligger för handen som Schön hänvisar till med reflexion-i-handling. Ett sådant skapande menar Schön, handlar om att deltagarna i ett undervisnings-sammahang skapar något tillsammans med varandra med det som ligger för handen. Ligger för handen kan här betyda både materiella och symboliska saker såväl som deltagarnas tidigare erfarenheter. Deltagarna interagerar därför med både artefakter, andra deltagare och tidigare erfarenheter. Ur detta skapar deltagarna en avgränsning av den problematiska situationen "they would seek to design a way of framing the situation that opens up path to solution" (Schön, 1992, s. 133). Situationen antar formen av ett situerat problem och bibringar inte bara ett praktiskt besvär längre. Innan detta görs är deltagarna oundvikligen mer tveågsna i relation till vilken riktning de ska styra sina handlingar. När de slagit fast vilken avgränsning ("way of framing") som gäller handlar det också om att kontinuerligt hålla den vid liv, att hålla sig till saken. Eller uttryck något annorlunda: skapa kontinuitet i den förändring som satts igång.

Problematiken runt situerade perspektiv på lärande

Det situerade perspektiv som Rogoff (1995) och Schön (1992) står för genom att understryka deltagande och visa att lärandet inte är enkelriktat, har bemötts med viss kritik. Kritiken består i att dessa och liknande situerade perspektiv på lärande skulle dölja de ideologiska föreställningar som individer har och bär med sig i lärandesituationer samt den "kamp" som gärna uppstår mellan dessa föreställningar. Kruger & Tomasello (1996) lyfter fram detta problem med deltagandeteorier och menar att utbildning alltid innebär någon slags målstyrd och kulturell produktion. Det kommer alltid att finnas bakomliggande mål för undervisningen som måste följas. Detta medför att eleverna inte enbart kommer att lära sig det som eleven och läraren, eller elever och elever, tillsammans arbetat fram, samtidigt lär de sig också en viss kulturs kunskaps- och beteendemönster. Dessa aspekter saknas i det deltagande perspektivet menar Kruger & Tomasello (1996). En något mer metodologiskt riktad kritik står Lehman, Chiu & Schaller (2004) för. I en kunskapsöversikt av kulturell psykologi konsta-

terar de att även om de flesta forskare inom kulturell psykologi argumenterar för ett sociokulturellt perspektiv, det vill säga ett samkonstituerande mellan kultur och psykologiska processer, är det en bild av två väldigt differentierade forskningsområden som framträder. Å ena sidan hur kulturer influerar psykologiska processer, å andra sidan hur kulturer byggs upp av psykologiska processer. Lehman, Chiu & Schaller (2004) argumenterar därför att större intresse riktas mot "the dynamic relations between psychology and culture" (s. 705). De studier som intresserat sig för relationen mellan undervisning och lärande utifrån pragmatiska teorier och perspektiv har försökt tillmötesgå denna kritik som riktats mot situerade perspektiv på lärande. Till exempel behandlar Garrison (2001) samt Östman & Öhman (2010) kritiken mot såväl kognitivistiska analyser av lärande som sociokulturella analyser av lärande. De menar att även om det på metodologisk nivå diskuteras hur forskningsmetoder återspeglar interaktionen mellan individ och kultur, så kräver också frågorna filosofiska och kunskapsteoretiska underbyggande. I detta sammanhang diskuterar Östman & Öhman (2010), precis som Schön (1992) i relation till praktisk kunskap och Gourelay (2002) i relation till 'tyst kunskap', Deweys begrepp transaktion. I följande avsnitt kommer jag att redogöra för detta pragmatiska perspektiv på lärande samt ge några exempel på empiriska utbildningsvetenskapliga analyser som använt sig av ett pragmatiskt perspektiv på lärande.

Pragmatiska perspektiv på lärande

Det sociokulturella och situerade perspektiv på lärande vi möter hos Rogoff (1995) och Schön (1992) har i svensk pragmatiskt influerad forskning om undervisning och lärande getts en utvecklad teoretisk och metodologisk bas med hjälp av Deweys transaktionsbegrepp. Transaktion är också det begrepp som i avhandlingens studie används i syfte att omfamna den ömsesidiga påverkan mellan individ och miljö som utgör det kroppspedagogiska perspektivets kärna. Det handlar om att individ och miljö får mening samtidigt och ömsesidigt i möten. Till exempel möten mellan olika individer eller mellan individer och omgivning (Garrison, 2001, 2010, s. 115-125)

En av de största förtjänsterna med Deweys sätt att hantera kunskapsbegreppet är just att han ersätter en undring över ett visst kunnande med en undring över resan fram till samma kunnande: lärandeprocessen. De närmast intuitiva förmågor som ofta kännetecknar praktisk och kroppslig kunskap ger Dewey ett tydligt processuellt svar på. Intuition, menar Dewey, är:

that meeting of the old and the new in which the readjustment involved in every form of consciousness is effected suddenly by means of quick and unexpected harmony which in its bright abruptness is like a flash or revelation (Dewey 1934/2005, s. 277).

Han fortsätter med att förklara att denna omedelbara och oväntade harmoni är förberedd genom, och uppbyggd av, ett utdraget och omsorgfullt umgänge med objekten. Även när vi väl ha lärt oss och med lätthet uppfattar hur situationen

ter sig, påminner Dewey med en klang vi känner igen hos Goffman, att "Often-times the union of old and new, of foreground and background, is accomplished only by effort, prolonged perhaps to the point of pain" (Dewey 1934/2005, s. 277).

Vi ska stanna vid detta möte mellan gammalt och nytt som Dewey hänvisar till. Tillsammans med det handlingsbegrepp som pragmatismen lutar sig mot är det nämligen utifrån idén om möten mellan gammalt och nytt som vi kan förklara utgångspunkterna för den pragmatiskt influerade forskningen om undervisning och lärande (Östman & Öhman, 2010). Samtidigt kommer jag också att ge grunden till transaktionsbegreppet, vilket utreds mer utförligt i teoridelen och i delstudie tre.

I pragmatisk mening är människan alltid i handling, det behövs ingen yttre kraft eller tvång för att få människan att handla (Dewey, 1983/2005). Deweys uppfattning är att alla organismer ständigt befinner sig i utvecklingsfaser då de för att upprätthålla liv är beroende av att kontinuerligt återskapa sig i relation till den miljö i vilken de vistas (Östman & Öhman, 2010; Andersson, Garrison & Östman, manus). När det gäller människans handlingsliv vidhåller Dewey (1938/1997, s. 37) att varje erfarenhet som görs i någon grad påverkar de förhållanden under vilka vi kommer att göra nya erfarenheter. I detta ligger en princip för lärande förstått som kontinuitet och förändring.

Kontinuiteten kan förstås som att deltagares tidigare erfarenheter re-aktualiseras för att fylla en ny situation med mening. Termen re-aktualisering används för att framhålla att varje aktualisering som sker i en situation är unik (Östman 2003). I ett visst undervisningssammanhang kan tidigare erfarenheter till exempel re-aktualiseras när deltagare responderar på en viss situation, bedömer denna situation och gör bruk av dessa bedömningar i sina kommande handlingar. När vi skapar mening så ses därför alltid tidigare erfarenheter som en del av den aktuella situationen. Förändring innebär att deltagarna i situationen relaterar re-aktualiserade erfarenheter till de omedelbara upplevelser som följer av att handgripligen vara en del av en specifik situation. I skapandet av sådana relationer mellan gammalt och nytt förändrar eller utökar deltagarna den mening som erfarenheterna tidigare inneburit. Kontinuitet och förändring är alltså två sidor av samma mynt och kommer till uttryck när deltagarna handlar och möter sin omgivning. Lärande kan utifrån detta betraktelsesätt beskrivas som handlingar, som meningsskapande som resulterar i mer utvecklade handlingsrepertoarer att koordinera sina aktiviteter i ett visst sammanhang (Östman & Öhman, 2010, s. 12). Denna process är inte enbart individuell utan erfarenheternas kontinuitet och förändring är samtidigt en social process. Inte minst är det ett viktigt förtydligande för att kunna fånga upp de dimensioner som karakteriserar ett kroppspedagogiskt perspektiv och den utveckling av kroppstekniker jag lyfte fram i förra avsnittet. I linje med Rogoff (1995) och Schön (1992) understryker Garrison (1995) att Dewey betraktar meningsskapande som en social process. Genom att kommunicera mening så samordnar deltagarna sin aktivitet. Individens handlingar förändrar miljön i vilken handlingen utförs. Likaså, en förändring i individens aktivitet är en respons på att situationen förändras. Detta relationella perspektiv medför att individens aktiviteter aldrig kan

förstås isolerat från situationen och därför talar Dewey & Bentley (1949/1991) om 'organism-in-environment-as-a-whole'.

I transaktionella studier av lärande och undervisning är det därför processen som äger rum i mötet mellan deltagarna och situationen/miljön och mellan deltagarna själva som är utgångspunkten. Konsekvensen av detta ställningstagande är att människor och deras sammanhang beskrivs i termer av de relationer som skapas i handling i specifika situationer. Detta innebär en uppfattning av mening som ett praktiskt åtagande, det är något vi använder i målinriktade aktiviteter, när något används för ett visst syfte så ges det mening. Mening uppstår, kort sagt, när vi gör saker och genomlever konsekvenserna av detta görande (Östman & Öhman, 2010; Östman, 2003).

De transaktionella utgångspunkter jag redogjort för representeras av ett metodologiskt angreppssätt där praktiska epistemologier undersöks. Beskrivningen av denna metod som också ligger till grund för mina analyser av jollesegling görs i metodavsnittet.

Återkoppling till avhandlingens problem i relation de tre olika inflygningarna

I detta kapitel har jag mot bakgrund av forskning kring praktiskt kunskap öppnat upp för ett kroppspedagogiskt perspektiv som vilar på ett situerat och pragmatiskt perspektiv på lärande.

Avhandlingens ambition är att undersöka kroppsliggörande av kunskap. Med en sådan ambition placerar jag avhandlingen i en forskningstradition som rör praktisk kunskap. Det huvudsakliga intresset i denna forskningstradition riktas mot erfarenheternas betydelse i kunskapsprocessen. Genom att angripa detta utifrån ett perspektiv där kroppens betydelse i kunskaps- och socialisationsprocesser är i fokus, har jag inplacerat intresset för erfarenhetens betydelse i ett kroppspedagogiskt perspektiv. Att människor handgripligen är delaktiga i skapandet både av sig själva och sina kunskaper och den miljö (social så väl som materiell) i vilken de handlar, framhävs genom det kroppspedagogiska perspektivets "realism". Med hjälp av Crossley har jag beskrivit kroppstekniker som resultat av handlingar som är både fysiska, psykologiska och sociala. Att undersöka kroppstekniker i sådana situationer där deltagare i ett specifikt sammanhang är i arbete med att tillägna sig dem, innebär att undersöka ett aktivt kroppsliggörande av kunskap. Kopplat till ett situerat och pragmatiskt perspektiv på lärande och undervisning innebär detta aktiva kroppsliggörande att deltagare gemensamt skapar mening. Detta sker genom att deltagare i specifika situationer re-aktualiserar erfarenheter i förhållande till den uppgift som ligger för handen. Det är i denna process i re-aktualisering av erfarenhet i en specifik situation som kontinuitet och förändring i deltagarnas meningsskapande och lärande åstadkoms. I transaktionell mening betyder detta också att deltagarna och den sociala och materiella situationen kontinuerligt är i skapande. Det vill säga här återfinns det ömsesidiga samspelet mellan individ (både psykologiska

och kroppsliga aspekter) och miljö (både fysisk och social). För deltagarna, som står inför uppgiften att tillägna sig specifika kroppstekniker innebär det ständiga möten. Det är således genom att undersöka hur deltagarna handlar på specifika sätt i dessa möten som avhandlingen empiriskt söker förstå Mauss ursprungliga observation att kroppsteknikerna i sin form är både fysiska, psykologiska och sociala.

Det första steget i relation till avhandlingens syften är att bygga upp ett teoretiskt ramverk och en modell (syfte 1) utifrån vilken vi kan förstå och undersöka lärande av kroppstekniker (syfte 2 och 3). Med mig in i de pragmatiska teorierna om meningsskapande och lärande har jag en uppfattning av erfarenhet som forskningen kring praktisk kunskap och kroppspedagogisk forskning delar, nämligen att det är i den levda kroppen, i den uppövade känslan och i förmågan att möta andra människor i språk och handling, som den praktiska kunskapen har sin hemvist. Den främsta uppgiften är därför att i nästa kapitel formulera de erfarenhetsbegrepp som avhandlingens studier bygger på.

3. Teori

Shilling (2008) argumenterar för att den pragmatiska traditionen erbjuder ett alternativt program för undersökning av kroppspedagogiska frågor. Han grundar det i att den pragmatiska tanketraditionen står för ett perspektiv där man inte börjar med att sätta det kollektiva eller det individuella i första rummet, utan betraktar personer som handlande vardagsmänniskor, ”*always already active*” (s. 12).

Shillings (2008) pragmatiska ingång till kroppsstudier är förhållandevis bred. I avhandlingen har jag behövt avgränsa den något, det vill säga välja ut specifika begrepp, för att kunna bli empirisk effektiv. Jag ser framförallt fyra anledningar till att grunda avhandlingens teoretiska ramverk i klassisk pragmatism.

4. Klassisk pragmatism behandlar erfarenhetens direkthet, eller omedelbarhet, och betydelsen av dessa upplevelser för personers fortsatta handlingar. Därmed finner vi i den klassiska pragmatismen en filosofisk grund för det erfarenhetsgrundade perspektiv som karakteriserar forskning kring praktisk kunskap, den ”realism” som understryks i ett kroppspedagogiskt perspektiv, samt det genomelevandeperspektiv som framhålls i situerade och pragmatiska perspektiv på lärande.
5. Klassisk pragmatism förstår bearbetandet av erfarenheter som utgångspunkten för alla slags kunskapsprocesser, samt att alla kunskaper och förmågor är sprungna ur samma erfarenhetssystem. Det vill säga det finns det ingen ontologisk eller epistemologisk apriorisk uppdelning mellan teori och praktik eller kropp och intellekt.
6. Den klassiska pragmatismen poängterar att individ och miljö utvecklas i transaktionella processer, vilket innebär att individ och miljö skapas och utvecklas i ömsesidig relation med varandra. Det innebär goda möjligheter att utveckla en förståelse av kroppstekniker som ligger i linje med Mauss ursprungliga observation att kroppstekniker som handling är både fysiologiska, psykologiska och sociala: “*physio-psycho-sociological assemblages of series of actions*” (Mauss, 1973, s. 85).
7. Det transaktionella perspektivet lägger stor tonvikt på att klargöra hur tidigare erfarenheter tas vidare och förändras i samspelet mellan individ och miljö.

Mot bakgrund av dessa fyra punkter kommer jag att göra en begreppsutredning i syfte att kunna skapa en deskriptiv modell för att förstå och analysera lärandet

av kroppstekniker. Modellen ska dock inte ses som ett renodlat resultat av en teoretisk uppärbetning utan har tagits fram i samspelet mellan begreppslog utredning och empiriska analyser.

Det pragmatiska genomlevandeperspektivet

Thales beskrivs ofta som den som ”uppfann” det teoretiska vetandet. Han gav uttryck för en tro att naturen var begriplig för människan, att människan av egen kraft kan begripa tingens inneboende mening och ordning (von Wright, 1992). Det finns alltså ingenting som är mystiskt eller oförståeligt, allt är förståeligt för den mänskliga tanken. Med denna tanke (500-talet f.k.) sägs människan genom Thales gå från *mythos* till *logos*. Därtill bröt han också med ”den kortsynta bindningen till de omedelbara sinnesintrycken” (Gilje & Skirbekk, 1995, s. 27). Thales perspektiv inriktar sig inte på att lösa praktiska problem utan snarare på att förstå och förklara hur saker förhåller sig. På så sätt skapades också en sfär för ”rent tänkande” vilket skiljer sig från det praktiska, det vill säga livets målinriktade verksamheter (Molander, 1996, s. 63).

Förnuftet och erfarenheten har sedan dess många gånger fått utgöra, om inte varandras motpoler, så i varje fall två helt olika perspektiv och sätt att både närma sig och argumentera för vad som är sant och riktigt. De återfinns hela tiden i de vetenskapsteoretiska diskussionerna kring deduktion och induktion, eller rationalism och empirism (Von Wright, 1992).

Det tillit till förnuftet som vi kan urskilja genom Thales känns igen i den ofta kritiserade cartesianiska uppdelningen mellan kropp och intellekt. Den enda vetenskapligt säkra metoden erhålls här med det deduktiva systemet. För att få fram grundsatser till detta system måste vi effektivt sila bort alla påståenden som vi logiskt sett kan betvivla, samt finna påståenden som vi logiskt sett inte kan betvivla. Det är en utgångspunkt som grundar sig i att våra sinnen inte kan ge oss absolut säkra grundsatser för ett deduktivt filosofiskt system. Det handlar alltså inte om vad som i alldaglig mening kan anses som rimligt eller orimligt utan vad som är logiskt möjligt att tvivla på (Gilje & Grimmen, 1992, s. 278-280). Denna utgångspunkt i tvivlet illustrerar hos bland andra John Dewey och Gilbert Ryle den tanke som besvärat både filosofin och vetenskapsteorin. Hos Dewey är den grunden till att vi har en tanketradition som arbetar med vad han kallar för ”the pseudoproblem of philosophy” (Dewey, 1928), det vill säga att föra *ihop* kropp och intellekt. Det är ett pseudoproblem därvid att de aldrig varit årskilda. Hos Ryle (1990) ligger tanketraditionen bakom den uppfattning av intellektet han beskriver som ”the dogma of the ghost in the Machine”. Vidare poängterade James att om vi rensar våra uppfattningar av objekt på alla de särdrag de fått i kraft av vår erfarenhet så skulle det inte finnas något kvar av dessa objekt som vi kan formulera tankar om (Shook, 2011, s. 20).

Om vi vill dramatisera det lite kan vi säga att Thales bröt *mythos* och visade *logos* och i vår detaljering av *logos* har vi i Descartes efterföljd enligt Ryle gjort oss beroende av ett nytt *mythos* i form av ”the dogma of the ghost in the machine”. Det är detta andra ordningens *mythos* som de klassiska pragmatikerna

försöker avtäckas och mot bakgrund av det formulerades ursprungligen den pragmatiska metoden. Rorty (1998, s. 19) gör möjligen den kortaste beskrivning vi kan uppbringa av den pragmatiska metoden när han säger "if something makes no difference to practice, it should make no difference to philosophy". Med hänvisning till Putnam beskriver Rorty (1998, s. 44) detta något mer detaljerat och hävdar att pragmatismens hjärta står att finna i den prioritet man ger till den aktiva handlande människans perspektiv. Det är detta genomlevandeperspektiv (se även Öhman, 2006) som utgör grunden för detta kapitel.

Deweys transaktionella perspektiv

När Dewey vill göra sig av med interaktionsbegreppet är det för att föra fram ett genomlevandeperspektiv och i det följande kommer jag att gå igenom principerna för Deweys transaktionella perspektiv. Detta kommer jag sedan att följa upp med ett genomlevandeperspektiv på erfarenhet och vana.

Ett sätt att förstå transaktion är att exemplifiera med den nästan kopernikanska vändning man gjort inom robotforskningen. Andy Clark (1998) poängterar med en fågelanalogi att man inom robotforskningen gått från att se hjärnan (hårdvaran) som centralt för styrning av kroppen (robotskelettet) och istället fokuserat de olika skelettdelarnas nätverkande funktion, en så kallad "soft assembly".

Birds flocks do not, in fact, follow a leader bird. Instead each bird follows a few simple roles that makes its behavior depend on the behavior of the nearest few neighbors. The flocking pattern emerges from the mass of these local interactions—it is not orchestrated by a leader, or by any general plan represented in the heads of individual birds (s. 40).

Det spöke som Ryle retoriskt placerade i en maskin för drygt 50 år sedan i ett försök att bryta med idén om intellektet som substans, verkar idag ha försvunnit åtminstone från de riktiga maskinerna (robotarna) om man ska tro Clark. Denna tanke att se till rörelser och funktioner istället för att se till substanser och "styrcentra" finns tidigt hos Dewey. Han menar att "the habit of regarding the mental and physical as separate things has its roots in regarding them as substances or processes instead of as functions and qualities of action" (1928, s. 6). När Dewey och Bentley (1949, s. 105, 113-114) förklarar förtjänsterna med att använda ett transaktionellt perspektiv gör de det mot bakgrund av landvinningarna inom fysiken och dess förmåga att se till rörelser och funktioner. Medan interaktion för dem hänvisar till tillstånd där enskilda saker står i kausala relationer till varandra (till exempel att en ledarfågel interagerar med sin flock) står transaktionsbegreppet för ett ömsesidigt konstituerande (Dewey & Bentley, 1949, s. 108). Dewey skänker också transaktionsbegreppet betydelse i relation till människan som biologisk organism. Att vi andas, äter och rör oss är för Dewey bevis på att vårt skinn inte utgör någon avgränsning av våra kroppar mot världen, utan att vi lever lika mycket "in processes across and 'through'

skins as in processes 'within' skins" (1946, s. 541). Transaktion handlar alltså om den dynamiska samkonstituerande relation som finns mellan organism och miljö, men det handlar också om att det finns en kontinuitet mellan människan som biologisk organism och människan som kulturell organism. I relation till lärandeprocessen betyder det att när vi som barn lär oss att gå är det i generella termer samma lärandeprocess som när vi i det vuxna livet lär oss abstrakta saker såsom ekonomiska system, matematiska formler och grammatiska regler.

Shilling (2008, s. 1-7) har med hänvisning till Dewey beskrivit kroppsliggörande i detta sammanhang som samspel mellan människans interna och externa miljö. Eftersom vi är handlande människor är detta en reflexiv process, varken bestämd av kulturen eller individen. De barriärer vi satt upp mellan kropp och intellekt rasar enligt Dewey i samma stund som människans handlingar, hennes rörelse genom livet, blir centrala för vår förståelse av hennes beteende (Dewey, 1928, s. 6).

En konsekvens av det transaktionella perspektivet som Shannon Sullivan (2001, s. 27-31) tydliggjort är att kropp ska uppfattas mer som en aktivitet än som en sak. Det vill säga kropp i verbform, kroppsliggörandet, ska stå i fokus. Samtidigt som det handlar om vad vi fysiskt gör kan dessa handlingar inte reduceras till fysiologi.

A body is not so much a thing, as it is an act – an act made possible, to be sure, by the physicality of the organism performing it, but not identical or reducible to organism's physicality (Sullivan, 2001, s. 29).

Begreppet kroppsteknik läst i ett transaktionellt perspektiv sammanfattar på ett bra sätt att det inte är kroppen som sådan som står i brännpunkten utan vad vi gör med den, och vad vi gör för erfarenheter när vi gör det vi gör. En kroppsteknik kan i detta sammanhang ses som ett specifikt sätt på vilket vi är i transaktion med miljön, ett specifikt sätt att koordinera våra erfarenheter med miljön.

En transaktionell förståelse av kroppstekniker är också i linje med de rekommendationer Crossleys (2007) ger i relation till analyser av kroppstekniker och vad Crossley (2005, 2006) kallar reflexiva kroppstekniker. Längre fram kommer jag att redogöra ytterligare för hur jag uppfattar denna reflexivitet i förhållande till vanor.

Upplevelse – att göra omedelbara erfarenheter

Jag kommer här att beskriva den omedelbarhet som karakteriserar vissa av våra erfarenheter för att därefter diskutera hur erfarenheter relaterar till mening och "inquiry"-processen.

Peirce, James och Dewey hävdade att omedelbara erfarenheter utgör en viktig del av våra liv. En av de grundläggande utgångspunkterna är att vår relation till världen inte i första hand är epistemologisk. Därför kritiserar Dewey intellektualismen eller vad han kallar "the vice of intellectualism". James (2003) gör

detsamma i sin programförklaring av radikal empirism. I syfte att förstå denna utgångspunkt i relation till undersökandet av lärande av kroppstekniker ska vi därför börja i det ”omedelbara”. Det är en besvärlig uppgift så till vida att det gärna undflyr beskrivning och definition. Det är dock nödvändigt att börja med att peka på denna dimension då Dewey och James ofta återkommer till att erfarenheter framträder med en omedelbarhet eller direkthet. Detta är grunden till att förstå det pragmatiska erfarenhetsbegreppet och erfarenhet är i sin tur grunden till att förstå lärande.

Dewey (1958) menar att saker som erfars med en omedelbarhet inte är detsamma som kunskap. Men inte för att dessa saker är oss avlägsna eller beslöjade utan för att, som Dewey säger ”knowledge has no concern with them”. Han förklarar kunskap i detta sammanhang som ett slags memorandum av villkoren för olika upplevelser, och kunskap handlar då om relationer, ordningsföljder och logik. Slutsatsen är att “Immediate things may be *pointed to* by words, but not described or defined” (s. 86). Förstått på detta sätt kan man säga att ”Immediacy of existence is ineffable” (Dewey 1958, s. 85-86). Dock, när upplevelser tar plats i en “inquiry”-process så kan de bli föremål för kunskap. Dewey identifierar alltså en distinktion mellan utsäglig direkt erfarenhet och den socio-lingvistiska mening vi skapar utifrån dessa erfarenheter. På svenska kan vi mer fördelaktigt tala om dessa omedelbara eller direkta erfarenheter som upplevelser och det är den term jag fortsättningsvis kommer att använda. Något förenklat kan man säga att erfarenheten blir ett fall för kunskap först när den möter motstånd i en problematisk situation och tar plats i en ”inquiry”-process. Jag kommer att återkomma till vad det innebär att upplevelser genom problematiska situationer blir en del av en meningsskapande ”inquiry”-process.

Upplevelser må vara utsägliga men de är, för att upprepa Deweys poäng, inte något som i sin utsäglighet är gömt eller omöjligt att komma åt, utan vi står ständigt under dessas inflytande. Med religionen som exempel argumenterar James (1906, s. 64) att saker som vi inte kan beskriva ofta blir verkliga för oss på ett väldigt intensivt sätt, att de bestämmer vår grundstämning precis som ”älskarens grundstämning bestäms av den ständiga tanken på den älskade”. James liknar det vid att vi alltid har en förnimmelse av att vår älskade finns till även då vi riktar vår uppmärksamhet åt annat håll och är upptagna av helt andra göromål: ”[vi] kan inte glömma henne, [vi] står oavbrutet och alltigenom under hennes inflytande” (1906, s. 64). Upplevelser pekar på att vi inte bara erfår saker när vi är engagerade i ”inquiry”-processer. Till exempel innebär rädsla, hopp, begeistring, kärlek och en rad andra upplevelser som är svåra att utpeka att vi upplever saker på ett sätt där de har en ”brute and unconditioned ’isness,’ of being just what they irreducably are” (Dewey, 1958, s. 86). Dessa upplevelser *har* vi (experienced had) och vi behöver inte nödvändigtvis göra något av dem. Men dessa upplevelser kan också utgöra ett slags arbetsmaterial i en “inquiry”-process. Därför säger Dewey att:

Being and having things in ways other than knowing them . . . exist, and are pre-conditions of reflection and knowledge. Being angry, stupid, wise, inquiring; having sugar . . . occur in dimensions incommensurable to knowing these things

which we are and have and use, and which have and use us. Their existence is unique, and, strictly speaking, indescribable. (1925/1981, s. 377-378).

Deweys poäng är att alla mer meningsgjorda erfarenheter har sitt ursprung i att vi kan uppleva saker på sådana här unika kvalitativa sätt. Vi har alltså att göra med en sorts erfarande som är upplevelser, och en sorts erfarande som har med mening att göra. Det betyder att erfarande inte är det samma som meningsskapande, för erfarenhet kan också innebära upplevelse. Deweys teori om förkroppsligad mening tar sitt avstamp i att meningsskapande är möjligt eftersom vi upplever saker och händelser i situationer där de är unika och kvalitativa.

Innan jag fortsätter med nästa avsnitt ska det tilläggas att det också finns en annan upplevelsedimension som är kopplat till när vi uppfyllt ett syfte, nämligen det som Dewey kallar konsumerade erfarenhet (consummatory experience) och som ofta kommer till uttryck i form av ”likes” eller ”dislikes”. Både upplevelser och konsumerade erfarenheter beskrivs som direkta omedelbara erfarenheter. Även det Dewey beskriver som immanent mening är en form av direkta erfarenheter även om immanent mening inte är upplevelser. Jag kommer att återkomma till detta i relation till signifikant och immanent mening och det behandlas även i delstudie III i relation till den modell jag använder för att förstå och undersöka lärande av kroppstekniker.

Erfarenhet och mening

Vi ska här se hur erfarenhet kan förstås i relation till hur vi skapar mening. Där-efter kommer jag att följa upp med hur vi kan förbinda kroppstekniker med lärande genom att argumentera för att problematiska situationer ofta är startpunkter för att praktisk undersöka saker. Det är detta praktiska undersökande som ”inquiry”-processen hänvisar till och som jag alltså fortsätter med i nästa avsnitt.

James skriver i *A world of pure experience* att “knowledge of sensible realities [...] comes to life inside the tissue of experience” (2003, s. 30). Denna korta mening innesluter några av pragmatismens viktigaste principer. Det är ”realities”, i plural och inte en allomfattande Verklighet som ligger där redo att upptäckas. Det är “comes to life”, i betydelsen att vi människor ger vår värld liv snarare än att genom rationell förmåga slutleda oss till den, eller att den intuitivt skulle föreligga oss som rena fakta vilket den klassiska empirismen föreslår. Till sist så är det “inside the tissue of experience”, det vill säga verklighet förstått i termer av det som karaktäriserar våra erfarenheter. Förstått på detta sätt är erfarenhet, för att citera Dewey (1958, s. 2) ”just as naturally real as anything else known by science”.

James vidhåller en vokabulär där han oftast hänvisar till ”sanning” i sina beskrivningar av kunskapsprocessen. Dewey var ingen anhängare av en sådan vokabulär och försökte istället att identifiera distinktioner i relation till mening. I det som Mark Johnson (2007) utpekar som Deweys teori om förkroppsligad mening (“embodied theory of meaning”) finner vi flera saker som är bärande

för att kunna formulera lärande i relation till kroppstekniker. Johnson (2007) utvecklar Deweys teori genom att tydligt argumentera för den kroppsliga grund våra meningsskapande processer hela tiden måste förstås mot. Johnson (2007, s. 265) understryker att ”meaning is a matter of relations and connections grounded in bodily organism-environment coupling”. Att något är meningsfullt betyder vidare i denna pragmatiska tradition att det anknyter till det som varit samt vad det medför i relation till nuvarande och framtida erfarenheter. Det vill säga kontinuitet till det som varit och förändring i relation till att hantera nytt. Mening är alltså faktiska och potentiella relationer till saker, händelser, upplevelser och erfarenheter (Johnson, 2007, s. 265; se även Dewey 1958, s. 166-208).

Upplevelser har mening för oss men de är inte meningsgjorda. Även om upplevelser är unika, kvalitativa och ”irreducably” så innebär upplevelser ändå att saker har mening i en begränsad grad menar Johnson (2007). Han uttrycker det på följande sätt: ”These objective qualities of situations are first only minimally meaningful” (s. 265). Vi kan här tänka på hur en situation initialt kan vara skrämmande utan att vi vet direkt varför. Ta till exempel en situation där vi blir skrämnda av åskan för första gången. Det är åtminstone någon form av mening förbunden med en sådan situation då denna rädsla pekar på att en faktisk eller potentiell fara föreligger. Men efterhand utvecklar sig åsk-situationen genom att vi reflekterar och handlar på olika sätt i relation till åska. Varje steg i en sådan utveckling öppnar upp för möjligheter att fortsatt undersöka vilken mening åska har. Att åsk-situationen utvecklar sig i en meningsfull riktning på detta sätt (det motsatta kan naturligtvis också vara fallet) avhänger av att vi gör fler distinktioner, skapar fler relationer samt handlar i enlighet med dessa (Johnson 2007, s. 265-266). Det är det kontinuerliga arbete vi i dessa situationer är införlivade i som Dewey förklarar med ”inquiry”-processen. I en ”inquiry”-process kan vi säga att vi undersöker det unika som en upplevelse för med sig. Om denna process sedan leder till att vi avslutar något i relation till ett visst syfte så kan vi också tala om en konsumerande erfarenhet. Dewey beskriver vidare att ”inquiry”-processer har sin upprinnelse i problematiska situationer och en problematisk situation är i Deweys bemärkelse inte ett abstrakt problem, utan en unik upplevelse av ett praktiskt besvär (delstudie III, s. 4).

“Inquiry”-processen

Jag kommer här att förbinda kroppstekniker med lärande genom att belysa att de problematiska situationer vi möter ofta är startpunkter för att praktisk undersöka saker. Vidare har vår förmåga att utveckla en tydlig plats i ”inquiry”-processen och medför att mening och lärande inte bara ska ses i relation till abstraktionsprocesser.

Om det var något som förenade James och Dewey, och även Peirce, så var det deras motstånd till den epistemologiska upptagenhet som präglade många av deras samtida kolleger. På olika sätt menar de att en sådan upptagenhet av epistemologi trasar sönder vår uppfattning av erfarenhet. Peirce lägger sina

grunder i sitt kategoriska schema där han gör distinktioner mellan "firstness", "secondness" och "thirdness" (se t.ex. Bernstein, 2010, s. 125-152), James bemöter rationalismen i sina utvecklingar av radikal empiricism och "pure experience" (James, 2003). Hos Dewey blir kritiken synlig på två sätt. Dels, som vi redan varit inne på, i vad han kallar the "vice of intellectualism" och som är en kritik mot idén att alla variationer av erfarenhet är ett slags kunnande. Detta är en kritik framförallt riktad mot den klassiska empiricismen (James framför samma kritik i sin programförklaring av radikal empiricism). Men Dewey (1958) ville också omformulera Aristoteles och Platons uppfattning av erfarenhet som han menade var begränsad i den mån att de placerade erfarenheten enbart i den praktiska och kroppsliga sfären av vardagligt arbete. Därmed såg de inte dess funktion i den aktiva och experimentella process som Dewey förbinder med "inquiry"-processen.

När något omedelbart upplevt plockas upp och används till något så har vi fröet till en "inquiry"-process. Eller uttryckt något annorlunda: genom vår selektiva uppmärksamhet och våra vanor är det utifrån våra upplevelser vissa saker som tas vidare framför andra. Enligt Dewey så är en "inquiry"-process till hälften avklarad när man formulerat problemet, för det är då man börjar få en specifik riktning på handlingar eller tankegångar (Garrison, 2010, s. 90-96). Analytiskt (vilket vi kommer att se i metoddelen och de empiriska analyserna) betyder detta att det är betydelsefullt att lokalisera och identifiera när och var deltagare är upptagna av att formulera problem. Denna process överses ofta eftersom det kan verka som om deltagarna inte har en aning om vad de håller på med. De prövar, fumlare runt, spelas tillbaka till ruta ett, börjar om och testar igen. Den empiriska konsekvensen vi kan dra av James och Deweys så här långt är alltså att deltagares försök att praktiskt i situationer formulera problem är viktiga fenomen. Det är här, i dessa situationer, som halva jobbet görs. Och det är i dessa situationer som upplevelser tar plats i oss som meningsgjorda erfarenheter.

Johnson (2007, s. 270) påpekar att abstraktionsprocessen i sin utdragenhet inte alltid bidrar till den helhetskänsla av en situation som vi många gånger eftersträvar. Trots att abstraktionsprocesser tjänar en mängd syften och bidrar med en mängd uppmärksammanden i en "inquiry"-process menar Johnson att de lika gärna kan distansera oss från situationens fulla (eller immanenta) mening. Vi måste därför försäkra oss om att vi inte barskrapar den problematiska situationen från allt omedelbart och kvalitativt som upplevelserna för med sig. Johnson uttrycker det på följande sätt:

It thus makes all the difference whether we take experience in the limited sense, as meaning 'things as known or conceptualized,' or whether we take it in its fullness, as redolent with meaning that surpasses our undoubtedly useful abstractions from it (Johnson, 2007, s. 270).

De abstraktionsprocesser vi ofta förbinder med en "inquiry"-process måste ses i relation till en mer förkroppsligad idé om mening. Vi finner en sådan i Deweys distinktion mellan signifikant och immanent mening.

Signifikant och immanent mening

Jag har hittills redogjort för upplevelser som en form av direkta och unika erfarenheter, samt erfarenheter som är mer explicit meningsgjorda i en ”inquiry”-process. Men inom ramarna för en ”inquiry”-process kan vi också tala om två andra situationer av omedelbart erfalande. Jag kommer dock att börja med hur Dewey beskriver signifikant mening i relation till en ”inquiry”-process. Därefter ska vi också se hur inquiry-processen inte bara inbegriper den abstraktionsprocess som signifikant meningsskapande innebär utan att ”inquiry”-processer också kan rymma i varje fall tre olika erfarenhetssituationer där vi erfar med en direkthet eller omedelbarhet. Den ena av dessa erfarenhetssituationer har jag redan hänvisat till som upplevelser. De två andra är de jag nämnde tidigare, nämligen konsumerande erfarenhet och immanent mening. En konsumerande erfarenhet innebär ett avslut i relation till ett specifikt syfte och det innebär också att man erfar något på ett omedelbart och unikt sätt.¹¹ Immanent mening är det som jag sedan kommer att beskriva i relation till intelligenta vānor (se även delstudie III).

Dewey förklarar signifikant mening genom att hänvisa till att det finns begivenheter som är meningsfulla för oss eftersom de indikerar, är ett tecken på, något. Till exempel kan vi uppleva något och se detta som ett tecken på ”något annat. Det vill säga vi använder ”något” i det upplevda som att det pekar på ”något annat” bortom det som det omedelbart är för oss. Däremot när en begivenhet har en direkt mening behöver vi inte göra något för att ta reda på vad detta ”något” betyder. Det benämner Dewey som immanent mening.

Något tacksamt ger Dewey ett exempel på temat segling (1928/1984, s. 89-90) som här är passande. Han utgår från en situation där en seglare hör ett segel blåsa sönder och vad som då skiljer handlandet hos en erfaren seglare respektive en mindre erfaren seglare. I det senare fallet förklarar Dewey att “He would hear the shriek and crack, and would think it signified something, but he would have to . . . use the noise as a symbol—and do something to find out what it signified” (1928/1984, s. 89). Om seglaren klarar att fullfölja sitt signifikanta meningsskapande, sin inquiry-process, i denna situation och kommer till ett avslut så innebär det i Deweys termer en konsumerande erfarenhet. Den erfaren seglaren däremot, är förmögen att handla mot bakgrund av immanent mening. Det beskriver Dewey på följande sätt:

the consequences of his prior-tested and verified inferences enter directly into the object of perception; the noise will be, to him, a sail blown out of its bolt ropes. This sort of thing is what is intended by the phrase ‘immanent meaning’ (1928/1984, s. 89-90).

¹¹ Dewey kallar också detta för estetisk erfarenhet. Anoetisk erfarenhet (se delstudie III) har visserligen också en estetisk kvalitet men den är inte helt igenom en estetisk erfarenhet (Dewey 1934/2005, s. 56-59).

I detta senare fall krävs det ingen "inquiry"-process för att utreda vad ljudet betyder, utan seglaren erfar situationen i sin helhet. Den mindre erfarne seglaren leds av frågan "vad var det?", medan den erfarne seglaren kan fråga "vad kan jag göra åt det här?". Uttryckt annorlunda, för den erfarna seglaren har situationen en direkt immanent mening. Att ha immanent mening innebär en helt annan möjlighet att direkt handla i situationen utan att påbörja en reflekterande slutledningsprocess.

Det kan vara svårt att klart uppfatta den skillnad Dewey argumenterar för mellan att ha en upplevelse av en estetisk kvalitet, och att ha en estetisk erfarenhet i termer av immanent mening. Jag vill ge ytterligare ett exempel för att vi ska kunna se hur vana kan vara förbundet med immanent mening. Låt oss säga att jag en frisk och klar morgon går ut i min trädgård och har en känsla av att allt känns härligt. Jag behöver inte hänge mig åt någon specifik "inquiry"-process, allt *bara stämmer*. När jag har vanor som gör mig kapabel att direkt handla på denna härliga känsla av att allt *bara stämmer* så kan vi också tala om immanent mening. Jag kanske sträcker mig efter ett äpple på ett av äppelträden, går och hämtar löpskorerna för att ta mig en joggingtur, ringer en god vän för att berätta om de fantastiska färgerna, kickar igång min gamla Triumph, eller bara faller ut i ett skutt eller sätter mig för att dricka mitt kaffe. Sådana vanehandlingar kan vi i Deweys mening tala om som estetiska erfarenheter i termer av immanent mening. En upplevelse av en estetisk kvalitet har då "utlöst" en specifik vana med vilken vi i situationen fullföljer upplevelsen av en estetisk kvalitet. I detta exempel får något immanent mening i form av en vana, på samma sätt som när den erfarna seglaren direkt vet vad det är som händer och kan handla på situationen i kraft av en kroppsteknik. Skillnaden är, att i det ena fallet (när jag går ut i trädgården) finns det ingen problematisk situation, medan det i det andra fallet handlar om en problematisk situation som den erfarna seglaren antagligen direkt kan hantera i kraft av en intelligent vana.

Distinktionen Dewey gör mellan signifikant och immanent mening får flera metodologiska konsekvenser. För det första kan det vara svårt att empiriskt identifiera om en vana är av ett rutinartat eller intelligent slag. Detta hänger ihop med vilka vanor vi kan analysera som ändamålsenliga. I metoddelen kommer vi att se att i detta sammanhang är det avgörande hur vi analyserar syften i en aktivitet. För det andra kan det vara en bra strategi att identifiera situationer där det sker ett "uppbrott" i något slags vana. Det är nämligen då som seglarna blir tvungna att re-aktualisera erfarenheter som förut låg så tydligt fast i vanan eller tekniken. I det re-aktualiserandet ändrar erfarenheterna karaktär och en ny vana kan utkristallisera sig. För det tredje, för att kunna säga något analytisk om detta re-aktualiserande behöver vi beskriva inte bara handlingar utan också konsekvenser av handlingar i relation till syften. Och, för det fjärde, eftersom immanent mening existerar som resultat av tidigare signifikant mening så förekommer det alltid både signifikant och immanent mening i undervisningssituationer (se delstudie III). Det betyder dock inte att vi inom ramarna för en och samma identifierade problematiska situation eller "inquiry"-process måste följa upprepade fall av signifikant meningsskapande för att se hur det till slut avyttrar sig som immanent mening i termer av en kroppsteknik.

Poängen är att vi i det flesta fall i aktiviteter som vi är någorlunda förtrogna med (vilket gäller de någorlunda erfarna seglare jag följer i studien) är kapabla att skapa en hel del immanent mening. Analytiskt betyder det att jag följer processer, men att det samtidigt är viktigt att vidhålla att dessa processer inte har absoluta startpunkter eller avslut.

Språk och kroppstekniker

Deweys teori om förkroppsligad immanent mening (Johnson 2007) inbegriper också ett perspektiv på språk. Jag kommer inte att redogöra för en specifik språk teori utan jag kommer kort att resonera om hur jag ser språk i förhållande till kroppstekniker eftersom det har betydelse metodologiskt och analytiskt.

Deweys perspektiv på språk har många likheter med Ludwig Wittgensteins begrepp språkspel och J.L. Austins begrepp talakter. Vid några tillfällen i de tre delstudierna hänvisar jag till Wittgensteins term språkspel. De olika analyserna jag gör i min studie är inte några språkspelsanalyser även om de finns en sådan koppling både i relation till begreppet kroppstekniker (Crossley, 2004, s. 45) och praktiskt epistemologisk analys vilket är den metod jag grundar mina analyser i.

Prawat (1995, s. 17) pekar på Deweys filosofi som ett sätt att kombinera personlig erfarenhet med språkspelsliknande uppfattningar av språk. Vidare har Richard Rorty visat den starka bindning som finns mellan Deweys språkbegrepp och Wittgensteins term språkspel. Framförallt blir detta tydligt i Rortys kritik av att kunskap skulle ha till uppgift att representera världen (1979, 1982a, s. 26-29).

Wittgenstein använde termen språkspel i syfte att påminna oss om vad det innebär att vara språkanvändare och att de språkspel vi använder är intimt förbundna med den aktivitet vi för tillfället är en del av. Språk uppfattas i denna tradition som livsformer (Cavell, 1999, s. 177-178; Stenlund 1980, 2000). Ord, tonlägen och gester är alltså i sig inte tillräckligt för att vi ska kunna skapa mening och i Deweys anda bör vi förstå dessa som en del av de transaktinoella processer som bär upp våra aktiviteter. Språk, vidhåller Dewey och Bentley, “[Is] to be taken as behavior of men ... Not to be viewed as composed of word-bodies apart from word-meanings, nor as word-meanings apart from word-embodiment. As behavior, it is a region of knowings” (Dewey & Bentley, 1949, s. 297). Vi talar här om språk i termer av språkpraktik. Följande paragraf från Wittgenstein (1953/1978) är den kanske mest igenkännbara i sammanhanget:

§21: ... Vad är nu skillnaden mellan rapporten eller påståendet: ”Fem plattor” och befällningen ”Fem plattor!”? – Jo, den roll som uttalandet av orden har i språkspelet. Men det kommer väl också att finnas en skillnad i tonfallet varmed de uttalas och minen och mycket annat. Men vi kan också tänka oss att tonfallet är detsamma – ty en befällning och en rapport kan uttalas i *allehanda* tonfall och med *allehanda* miner – och att skillnaden helt ligger i användningen ...

Språk, presenterat på det här sättet med hjälp av Dewey och Wittgenstein, kan inte särskiljas från begreppet kroppstekniker. Båda begreppen pekar på den aktiva bruksdimensionen i relation till våra erfarenheter som jag hittills försökt inringa i relation till lärande med hjälp av det kroppspedagogiska perspektivets realism och pragmatismens genomlevandeperspektiv.

Även Cavell (1999, s. 177-178) framhåller detta perspektiv på språk och menar att vi inte bara lär oss språk utan vi lär oss samtidigt vad saker är för oss rent existentiellt. Detta kan också kopplas till när Johnson (2007, s. 24) argumenterar för ett vidgat meningsbegrepp genom att understryka att rörelser utgör grunden både för innebörden av våra rörelser och, på samma gång, innebörden av den värld i vilken vi rör oss. Crossley (2004, s. 44-47) följer i detta spår och argumenterar i relation till sina empiriska analyser av cirkelträningspass för en stark bindning mellan språkspel och kroppstekniker. Av deltagarna i ett cirkeltränings-pass krävs att de hela tiden vet sin rörelse och position för att kunna följa instruktörens instruktioner. Detta, menar Crossley (2004, s. 45), visar att aktiviteten präglas av ”integration of talk and motor activity within a language game”.

I analyserna av de kroppspedagogiska situationerna i jolleseglingsaktiviteten är det detta handlingsperspektiv på språk som har varit vägledande.

Vanor

Vår förmåga att utveckla vanor har en tydlig plats i ”inquiry”-processen. Begreppet vana medför att mening och lärande inte bara ska ses i relation till abstraktionsprocesser. Med den klassiska pragmatismens förståelse av begreppet vana kan vi också se hur Mauss (1973) med sitt begrepp kroppstekniker inringar vad vi i transaktionell mening kan förstå både som en pedagogisk och kroppslig idé om kontinuitet och förändring.

Jag har tidigare beskrivit hur de erfarenheter vi gör alltid måste förhålla sig till det föregående. Vanor är här ett användbart begrepp för att formulera detta ”föregående”. Vi ska se hur vanor tar plats i ”inquiry”-processen och hur de utvecklas som ett resultat av denna process.

Vanor hänvisar till föregående och förvärvade handlingar som rymmer en viss systematisering av de mindre elementen i vårt handlingsliv. Vanorna sträcker sig mot framtiden och kan verka både genom sin direkta reglering av våra handlingar och genom sin mer latenta form när de kanske inte öppet framträder (Dewey, 1983/2005). Poängen här är att vi måste understryka den utdragenhet med vilken vi växer in ett kompetent handlande:

Att vara i stånd att skilja ut ett bestämt förnimmelseelement på något område är ett vittnesbörd om en höggradig föregående övning, d.v.s. av väl utformade vanor. Redan en ganska flyktig iakttagelse av ett barn är tillräcklig för att visa, att även så pass grova distinktioner som mellan svart, vitt, rött och grönt äro ett resultat av flera års aktiv samvaro med tingen, varunder vissa vanor utbildats. Det

är visst icke någon så enkel sak att ha en klart avgränsad förnimmelse. Det är ett tecken på övning, skicklighet, vana (Dewey, 1983/2005, s. 45).

Vi ser här hur Dewey förbinder lärande med vanor för att understryka den utdragenhet som är förbunden med lärandet och det arbete det kräver. Peirce (1992, s. 264) var en av de första att notera att lärandeprocessen har en fysiologisk bas då redan nervsystemet står i kraft att bilda vanor. För Peirce, precis som för James och Dewey, så uppstår abstrakta, kognitiva och lingvistiska övertygelser ur ”omedvetna” förkroppsligade vanor. I vanan förenas också tankar och känslor som ett resultat av en transaktionell process mellan individ och miljö (Dewey, 1958, s. 283). Därför är Dewey tydlig med att vanor är sätt på vilka vi *anknyter* till världen. Det är inte bara tanklösa upprepande handlingar, utan vana står för en speciell känslighet för vissa grupper av ”retningar”, sympatier eller antipatier snarare än repetitioner av vissa speciella handlingar (1983/2005, s. 53). På detta sätt blir det tydligt att vanor per definition inte är av konservativ art, utan de formar både oss och vår omgivning i relation till den logik och den ändamålsenlighet de innesluter (1983/2005, s. 27-28, 38-39). När vi styrks i vår förmåga att skapa vanor så skänker det oss också en större mottaglighet och responsivitet i de transaktionella processerna (Dewey 1958, s. 281).

Vanan är i sig själv varken bra eller dålig. Både sedvänjan, vanan och rutinen bär upp ogrundade handlingar så väl som grundade. Dewey vänder sig därmed skarpt emot att filosofiskt tänkande, teoretiskt kunskapande, förnuftet eller reflektionen skulle ha till uppgift att eliminera det som är ogrundat, förgivettaget, eller slentrian. Anledningen till att filosofin tudelat kropp och intellekt har många gånger sin grund i att vi gör en uppdelning mellan vana och tänkande. Men ett tänkande, resonerar Dewey, som inte sker inom ”de alldagliga vanornas rāmärke, saknar medel att förverkliga sina syften. I avsaknad av tillämpning kommer det också att sakna alla provostenar och kriterier” (Dewey, 1983/2005, s. 72) Det vi ser här är ett exempel på att Dewey kopplar vanorna och tänkandet till ett genomlevandeperspektiv.

Eftersom vi ska förstå vanor som resultat av transaktionella processer mellan individ och miljö så är vår potentiella utveckling av vanor beroende av gynnsamma villkor och förhållanden. Att finna dessa kräver vårt sökande och experimenterande och det är på detta sätt vanorna förbinds med ”inquiry”-processen:

Each habit demands appropriate conditions for its exercise and when habits are numerous and complex, as with the human organism, to find these conditions involves search and experimentation; the organism is compelled to make variations, and exposed to error and disappointment (Dewey 1958, s. 281).

En viktig konsekvens av ett transaktionellt perspektiv på vana är alltså att det i vanan även ligger en princip om förändring. En ökad förmåga att utveckla vanor innebär vidare för Dewey (1958, s. 281) en ökad mottaglighet och uppmärksamhet i relation till en viss situation eller miljö.

Vanor är vidare varken kroppsliga eller intellektuella. Sullivan (2001, s. 39, 101) pekar på risken att hantera vanorna såsom tillhörande det kulturella och impulserna¹² såsom tillhörande det kroppsliga. Hon menar att en sådan tolkning inte bara är ett missförstånd av begreppen vana och impuls i sig, utan det är att missförstå "the transactional relationship between bodies and environments" (s.39). Hon understryker att vanor *är* våra kroppsliga aktiviteter i alla dess stilar och mönster, inte något som kulturellt läggs på dessa aktiviteter. På så sätt är en seglares vana att röra sig på ett visst sätt från den ena sidan till den andra i en stagvändning, ett kroppsliggörande som i sin rörelse hela tiden förhåller sig till erfarenheten av båt, vind och vatten lika mycket som det är kulturellt förvärvat sätt att röra sig i en jolle. Detta är viktigt, eftersom vi annars leds att tro att erfarenheten är avskild från vanan, att vanan skulle agera på våra erfarenheter. Men vanor är ett regelbundet sätt att koordinera våra handlingar i en viss aktivitet.

Sullivan (2001, s. 31-33) hänvisar till Deweys användning av "mekanisering" vilken i detta sammanhang kan vara passande. Mekaniserade vanor i relation till att spela fiol, argumenterar Sullivan med hänvisning till Dewey, står inte i motsats till violonistens förmåga att vara spontan och kreativ men utgör istället det strukturella stöd som möjliggör ett kreativt fiolspelande. Om det inte vore för denna violinspelares vana skulle vederbörande i varje sekund behöva sluta sig till vilka handgrepp som ska tas. Resultatet skulle bli att melodin trasas sönder och att spelandet upplevs smärtsamt (Sullivan, 2001, s. 32). Istället för att göra en distinktion mellan vana och tänkande gör Dewey därför en distinktion mellan intelligenta och rutinbaserade vanor:

vanan är en skicklighet, en konst, som utbildats genom föregående erfarenhet. Men huruvida en skicklighet kommer att begränsas till upprepning av handlingar i det förflutna, som voro anpassade efter de förflutnas betingelser, eller ska kunna användas till nya prestationer, beror helt och hållet på vilka slag av vanor som förefinnas (1983/2005, s. 71).

Som vi ser så inbegriper vanan också individers förmåga att bedöma vad som i olika situationer är praktiskt och effektivt. Det är denna dimension som jag vill understryka i relation till hur vi lär oss att utveckla olika kroppstekniker och som i jag i kapitel 2 diskuterade i relation till 'kroppsliga scheman' genom att hänvisa till Joas (1996, s. 167-184) och Shilling (2008, s. 19).

¹² Deweys användning av "impulser" är något vanskelig men också svår att undvika i beskrivning av begreppet vana. I Människans natur och handlingsliv (1983/2005) talar Dewey frekvent om "impulser". I de flesta fall kan termen utelämnas, men inte alltid. "Impuls" kan leda tankarna till många olika saker men Dewey använder termen i en betydelse som kan exemplifieras med vad som händer när läkaren slår sin klubba mot patientens knä: underbenet far upp. "Reflex" är kanske ett bättre ord här men Dewey använda ogärna den termen. "Impuls" så som jag här använder det pekar på att vi är kroppsligt och biologisk disponerade. Sullivan (2001, s. 101) uttrycker det så här: "Impulses are the 'raw' bodily energies that are organized by habit".

Vanor och kroppstekniker

Vi ska nu se hur det går att koppla ett transaktionellt perspektiv på erfarenhet och vana till Mauss begrepp kroppstekniker.

Mauss (1973, s. 73) talar om "the triple viewpoint" med syfte att understryka det holistiska perspektiv på människan som kroppsteknikerna för honom utgör. Med detta menar han att kroppsteknikerna på samma gång är både fysiska, psykologiska och sociala. Han beskriver dem som "physio-psycho-sociological assemblages of series of actions" (Mauss, 1973, s. 85). De är fysiska eftersom vår anatomiska struktur både hindrar och möjliggör olika bruk av kroppen. De är psykologiska (eller rättare kognitiva) då de inte blott är rörelser utan också sätt att kunna och förstå något. Detta avspeglas till exempel i Dewey transaktionella perspektiv när han hänvisar till "organic and psycho-physical activities" (Dewey, 1958, s. 290-292. Det jag här ska uppehålla mig vid är dock den sociala dimensionen. Konsekvensen av att människan deltar i kommunikativa processer (t.ex. kropps pedagogiska situationer) är att dessa organiska och psyko-fysiska aktiviteter modifieras och att vi därigenom åtnjuter nya kvalitativa upplevelser (s. 292). För Dewey representerar människors lärande och förmåga att utveckla vanor "an integration of organic-environmental connections so vastly superior to those of animals without language that its experience appears to be super-organic" (1958, s. 280).

I detta sammanhang är det också viktigt att påpeka att "miljö" (i termer av "organism-environment transactions") inte bara hänvisar till den fysiska miljön utan även till den sociala. Shilling (2008, s. 8-25) menar att vi genom att utveckla vanor anknyter till miljön både socialt och kroppsligt. Han använder i här Deweys vanebegrepp på liknande sätt som Sullivan (2001) och menar att det sammanflätar kroppen med "the natural and social world in particular ways, having specific objects and technologies as their target, and exerting a certain command over the environment" (Shilling, 2008, s. 15). Precis som individer kan utveckla sina vanor så kan vanorna överleva individer i kraft av tekniker, seder och kulturer. I beskrivningen av Deweys vanebegrepp framträder hans transaktionella realism (se Garrison, 2010, s. 45, 76-78) på ett sätt som gör den förenlig med det kropps pedagogiska perspektivets realism. Likaledes blir det transaktionella perspektivet viktigt i relation till vanor för att förstå att de svarar både mot kontinuitet och mot förändring i lärandet av kroppstekniker.

Kroppsteknikerna är sociala eftersom de för det första kan överleva individerna (har kontinuitet) för det andra eftersom de initialt är "främmande" för dem som inte behärskar dem, det vill säga de måste läras. Mauss förklarar det som att kroppstekniker är en uppsättning av handlingar "and assembled for the individual not by himself alone but by all his education, by the whole society to which he belongs, in the place he occupies in it" (1973, s. 76). I den meningen är kroppstekniker, i likhet med hur Dewey (1983/2005, s. 40-53) beskriver vanor, inget vi ändrar på bara genom att vilja göra så. De är ett resultat av gemensamma ansträngningar och miljöns specifika omständigheter, de framträder och tar form genom transaktionella processer.

Om kroppstekniker kan ses som vanor i Deweys förståelse av begreppet, så innebär lärandet av kroppstekniker också att det kräver arbete att ersätta gamla vanor med nya. Vi slänger som bekant inte bara bort vanor, eller plockar upp nya av ren slentrian. Slutsatsen vi kan dra är att den sociala dimensionen av kroppstekniker innebär inte bara att de skiljer sig mellan samhällen (vilket var Mauss fokus) utan också mellan de kroppspedagogiska situationer där handlingarna får sin unika sammansättning och sina konsekvenser.

Ett transaktionellt perspektiv på kroppstekniker i relation till hur människan i Dewey och James mening organiserar erfarenheter innebär att vi kan beskriva dem som: ett resultat av ett ändamålsenligt kroppsliggörande av erfarenheter av vissa specifika transaktionella processer. Vi kan då ta höjd för Mauss observation att kroppstekniker avhänger av undervisning och även komma åt den mer reflexiva dimension som Crossey (2005, 2006) och Shilling (2008) efterfrågar.

Den pragmatiska metoden

Om det är något som har kännetecknat den pragmatiska tanketraditionen och dess olika riktningar så är det den pragmatiska metoden. Med risk för att det ger något av en ovälkommen filosofisk slagsida åt avhandlingen att redogöra utförligt för den pragmatiska metoden, vill jag här bara presentera den på sådant sätt att kopplingen till den praktiska epistemologiska analysen (Östman & Wickman 2001; Wickman & Östman, 2002a; Quennerstedt, Öhman & Öhman, 2011) framkommer. Den praktiska epistemologiska analysen kommer sedan att redogöras utförligare för i kapitel fyra.

Pierce myntade berömt pragmatism i artikeln *How to make our ideas Clear*. Redan i denna första flaggnedsättning kommer han in på metod. James kom att plocka upp den pragmatiska metoden och formulerade så småningom sin radikala empirism som en egen version av den. Jag är medveten om den problematik som vidhänger när man går från en filosofisk metod till en empirisk metod men menar ändå att den praktiska epistemologiska analysen kan finna sina centrala filosofiska utgångspunkter i de essäer James (2003) skrev om radikal empirism.

I *The meaning of truth* (s. 172-173) beskriver James den radikala empirismen bestående av: 1) ett postulat; 2) ett statuerat faktum; 3) en generaliserad slutsats. Postulatet är att vi inte ska debattera något filosofiskt som inte kan definieras i termer av erfarenheter. Det statuerade faktumet är att relationer mellan saker är lika mycket en direkt erfarenhet som sakerna i sig. Den generaliserande slutsatsen (som följer av det statuerade faktumet) är att våra erfarenhetsdelar håller ihop från den ena till den andra genom relationer som i sig själva är delar av erfarenhet. Mot bakgrund av detta argumenterar James att vi inte behöver något tredje ting som för saker och ting samman, utan vårt genomlevande av erfarenheter innehåller i sin egen struktur detta. En väsentlig del av den pragmatiska metoden är alltså att inte skilja på våra uppfattningar av världen och världen, samt lyfta fram att erfarenheter (här förstätt i meningen både upplevelser och

erfarenheter) är vårt sätt att transagera med världen (se även Ralph Barton Perys introduktion till *Essays in Radical Empiricism*, 2003, s. iii-viii).

Jag kommer inte att behandla postulatet utan koncentrerar mig på vad James statuerade faktum och generaliserade slutsats kan innebära. Huvudpoängen är att vi inte arbetar med två olika erfarenhetssystem (t.ex. ett kroppsligt och ett intellektuellt) som på ett eller annat sätt ska förenas för att vi ska kunna skrida till handling. För att beskriva detta ska vi gå till tillbaka till Murakamis (2011) berättelse av vad det innebär att vara en springande och skrivande människa. Murakami beskrev hur den i förstone intellektuella aktiviteten att skriva på ett tydligt sätt för honom var förbunden med en kroppslig upplevelse av hårt arbete: ”det är ett arbete som sannerligen suger musten ur en. Arbetet fortgår hela tiden dynamiskt i kroppen. Naturligtvis är det med huvudet man tankar, men en författare tar på sig berättelsen som en sorts klädsel och tänker med hela kroppen” (2011, s. 100). James drog kroppsliggörandet av vår reflektion och vårt abstrakta tänkande till sin absoluta gräns. Han menade att till och med logiska slutledningar upplevs (att de känns som något unikt) snarare än tänks. James hävdar därför att allt tänkande inkluderar en medvetenhet, hur vag och otydlig den än må vara, om vår kroppsliga stämning, vår unika kroppsliga upplevelse (Johnson 2007, s. 95-97). Vårt kroppsliggörande påverkar alltså både vad och hur vi tänker, och då fortfarande inte förstått i den primitiva meningen att vi för att tänka behöver en hjärna och en kropp. Den här tanken har jag i avhandlingen följt genom att koncentrera mig på vad kroppsliggörande kan innebära i termer av kroppsteknik.

Murakamis berättelse om att vara en springande och skrivande människa är en bra utgångspunkt för att förstå James poäng både med det statuerade faktumet (att relationer mellan saker är lika mycket en direkt erfarenhet som sakerna i sig) och den generaliserande slutsatsen (att våra erfarenhetsdelar håller ihop från den ena till den andra genom relationer som i sig själva är delar av erfarenhet). För det är då inte bara upplevelsen av att springa och upplevelsen av att skriva som Murakami erfar, utan håller vi fast i James så erfar Murakami *relationer* mellan dessa upplevelser. Det är i denna mening Murakami inte behöver något tredje ting som för upplevelser av att springa och upplevelser av att skriva samman, utan att genomlevande av att springa och skriva innehåller i sin egen struktur detta. De utgör delar i en erfarenhetsgrundad praktisk ”inquiry”-process. Sett på det här sättet är det kanske också något klarare varför Murakami förklarar att han som författare har lärt sig ”mycket av att springa på vägar varje morgon” (2011, s. 102).

Även om James menar att våra erfarenhetsdelar håller ihop från den ena till den andra genom relationer som i sig själva är delar av erfarenhet, så är det ganska svårt att följa James och samtidigt se skillnaden mellan olika situationer där erfarenheter framstår som direkta och omedelbara. Denna kritik har framförts av bland andra Bernstein (2010, s. 125-152). Det som dock är tydligt är att James (2003) på flera ställen i sin radikala empirism beskriver lärandeprocessen i termer av en rörelse från situationer av ”pure experience” (upplevelser, anoetisk erfarenhet), via situationer där vi intellektualiserar och abstraherar dessa, till situationer där vi i någon form kan åtnjuta ett återplacering i erfarenheternas

mer omedelbara och konkreta nivå igen. För att undersöka lärande av kroppstekniker empiriskt behöver vi däremot analytiskt kunna skilja på situationer av direkt och omedelbar erfarenhet. En stor del av det metodologiska arbetet har bestått i att utveckla den praktiska epistemologiska analysen just för att kunna identifiera och empiriskt skilja på olika erfarenhetssituationer och dess betydelse för deltagares lärandeprocesser.

Genom att ta fasta på hur Dewey beskriver ”inquiry”-processen och hur vi i förhållande till den kan förstå upplevelser, meningsgjorda erfarenheter, vanor och immanent mening i relation till kroppstekniker, kommer jag i avslutningen av den sammanfattning av kapitlet som nu följer att beskriva lärande av kroppstekniker i form av en modell. Beskrivningen av denna modell kommer också att återkomma när jag beskriver den praktiska epistemologiska analysen i metoddelen.

Sammanfattning och koppling till studiens syften

Det tre inflygningarna jag gjorde mot forskning kring praktisk kunskap, samhällvetenskapernas ökade intresse för kroppsliga dimensioner samt situerade och pragmatiska perspektiv på lärande har fungerat som en agenda för de teoretiska begreppsutredande resonemangen jag har fört i detta tredje kapitel.

Jag började med att gå igenom principerna för Deweys transaktionella perspektiv och fortsatte med att beskriva den omedelbarhet som karaktäriserar erfarenheterna. I den bemärkelsen har teorikapitlet syftat till att utveckla en pragmatisk förståelse för både den realism som kännetecknar det kroppspedagogiska perspektivet, den ömsesidighet mellan individ och miljö som är utgångspunkten i ett kroppspedagogiskt perspektiv och det genomlevandeperspektiv som framhålls i pragmatiska perspektiv på lärande. Vidare har jag beskrivit att problematiska situationer är startpunkter för att praktisk undersöka saker (”inquiry”-processen) och skapa mening av våra erfarenheter. ”Inquiry”-processen måste även ses i relation till en mer förkroppsligad idé om mening. Dewey och James omfamnar med sina erfarenhetsbegrepp en förkroppsligad meningsteori. I teorikapitlet har jag följt den tanken med hjälp av Deweys distinktion mellan signifikant och immanent mening (se även delstudie III). Genom att även utreda hur vår förmåga att utveckla vanor har en tydlig plats i ”inquiry”-processen har jag argumenterat för att mening och lärande inte bara ska ses i relation till abstraktionsprocesser. Även om Dewey har en förkroppsligad meningsteori så är meningsskapandet inte lokaliserat till kroppen utan till hela den praktiska epistemologiska situationen. Jag har också understrukit att Dewey har ett handlingsperspektiv på språk som kan förbindas med kroppstekniker. Slutligen har jag styrt dessa teoretiska begreppsutredningar in mot ett mer metodologiskt angreppssätt som har sin utgångspunkt i den pragmatiska metoden och James radikala empirism. Med hjälp av denna teoretiska uppbyggnad och praktisk epistemologisk analys har jag gjort empiriska analyser av jollesegling vad gäller lärandets innehåll (kroppstekniker) och process. När det gäller processen har jag specifikt fokuserat på kontinuitet och förändring i jolle-

seglares meningsskapande samt samspelet mellan individ (fysiskt och psykologiskt) och miljö (fysisk och social). Detta arbete har resulterat i en modell för att förstå och analysera lärandet av kroppstekniker. Modellen kommer jag nu att presentera nedan.

Transaktionell modell för att förstå och undersöka lärande av kroppstekniker

Följande modell är formulerad för att kunna undersöka lärande av kroppstekniker. Modellen är ett resultat av både den teoretiska upparbetning som gjorts i detta kapitel och i delstudierna I-III, samt de empiriska analyser som har gjorts och som presenteras i delstudie I-III. Det betyder att modellen, som också är ett resultat i förhållande till delsyfte 1, är uppkommen i samspel mellan empiriska analyser, metodologiska reflektioner och teoretiska utredningar.

Modellen har två funktioner. För det första att beskriva det innehåll (kroppsligt såväl som intellektuellt) som man lär sig när man lär sig en kroppsteknik, för det andra att beskriva processen för hur detta lärande går till. När det gäller processen har det varit centralt att fokusera dels på det ömsesidiga samspelet mellan individ och miljö i lärandet, dels hur skapandet av kontinuitet och förändring sker i lärandet. Båda dessa aspekter har lyfts fram av såväl lärandeforskning generellt och den forskning som har fokuserat på förkroppsligad kunskap i termer av aktivitet (se kapitel 2).

Om man intar en dualistisk uppfattning av det kroppsliga och det intellektuella kan innehållet i en kroppsteknik beskrivas som bestående av en del som handlar om förståelse och en del som handlar om kroppsrörelser. I ett transaktionellt perspektiv däremot, så handlar en kroppsteknik snarare om att skapa kontinuitet mellan skapande av mening och kroppsrörelse. I mina empiriska analyser så har det framkommit att lärande av jollesegling handlar om att göra vissa fysiska rörelser (röra rodret i delstudie I, förflytta kroppen i delstudie II och III) i relation till en specifik bedömning. I delstudie I beskrivs kroppsrörelsen att röra på rodret i relation till en bedömning av relationen mellan vindens riktning, jollens nuvarande kurs och önskvärd kurs. Genom att sätta dessa ”variabler” i relation till varandra i termer av en bedömning av vad som bör göras så har seglaren gjort ”halva jobbet”, ”inquiry”-processen är ”half complete”. Denna bedömning måste dock göras kontinuerlig med en specifik kroppsrörelse som gör att båten kan ändra riktning. I delstudie I handlade det om att röra på rodret.¹³ Relationen mellan vindens riktning, jollens nuvarande kurs och önskvärd kurs benämns situerad epistemisk relation (SER). Situerad eftersom bedömningen måste göras i den situation som ligger för handen, epistemisk eftersom det är en relation som är specifik för den aktivitet som studeras, relation då dessa tre ”variabler” måste sättas i relation till varandra i bedömningen.

¹³ Detta kan jämföras med delstudie II där det handlar om att förflytta kroppen, och delstudie III där det handlar om att både röra på rodret och förflytta kroppen.

När seglaren har lärt sig en kroppsteknik innebär det att seglaren har utvecklat en intelligent vana som innebär ett kroppsliggörande av en specifik situerad epistemisk relation. Sammantaget innebär detta att en situerad epistemisk relation utgör det intellektuella innehållet i lärandet av en kroppsteknik där syftet är att lära sig kryssa, medan kroppsrörelsen att röra rodet rätt är det kroppsliga innehållet i en kroppsteknik. I ett transaktionellt perspektiv föredrar jag däremot att inte tala om dessa båda innehåll som åtskiljda, poängen är istället att när man har lärt sig en kroppsteknik så är de förbundna med varandra. I den hangripliga situation det innebär att hantera en segeljolle ute på vattnet så tränas dessa samtidigt och i kraft av varandra genom att seglaren övar på att göra bedömningar.

Det andra innehållet denna modell syftar till att understryka är att lärande av kroppstekniker också inbegriper vad jag kallar indikatorer på situerade epistemiska relationer (SER-indikator). En SER-indikator är den erfarenhet som medför att man vet att man har lyckats med att kroppsliggöra en situerad epistemisk situation på sådant sätt att man har uppfyllt ett syfte med den aktivitet man är involverad i. När det gäller att lära sig kryssa visade delstudie I att en sådan indikator består av att erfara att båten får fart. Erfarenhet av fart har ingen explicit mening i aktiviteten om det inte ses i relation till en konsekvens av ett visst handlande. Sådana här erfarenheter inbegriper ofta en konsummerande erfarenhet, att man har lyckats eller inte lyckats i relation till ett visst syfte, och därför används ofta estetiska uttryck när man har erfärut en SER-indikator.

Det som är centralt för att rikta fokus på processen när personer lär sig en kroppsteknik är att de startar i någon form av ”inquiry”-process. Antingen i en explicit sådan där det i handling är tydligt att någon står inför en problematisk situation, eller i det som Schön kallar för reflexion i handling (se kapitel 2). En ”inquiry”-process kan starta i såväl en upplevelse som i en svårighet att förstå, det vill säga i en svårighet att skapa mening. Varje ”inquiry”-process innebär att personer iscensätter eller blir del av möten som syftar till att ta aktiviteten vidare. Varje möte inbegriper vår immanenta mening (kroppsliga såväl som intellektuella), det som vi har lärt oss tidigare, och en miljö (fysisk såväl som social). Lärandet utgörs i detta perspektiv av att skapa relationer mellan våra tidigare erfarenheter och det nya vi konfronteras med i mötet. När vi aktualiserar våra tidigare erfarenheter så gör vi alltid det i förhållande till något nytt (d.v.s. det finns inga identiska situationer) och därför innebär varje aktualisering även en viss förändring. Vi kan därför med fördel tala om re-aktualisering, det vill säga våra tidigare erfarenheter förändras automatiskt när vi aktualiserar dem samtidigt som det finns spår av det gamla. Följaktligen återfinns ”mekanismen” i skapandet av kontinuitet och förändring i den re-aktualiseringsprocess som inbegrips när vi skall begripliggöra något i ett möte.

I ett transaktionellt perspektiv på lärande gör jag en åtskillnad mellan omgivning och miljö. Omgivning är det som omger oss när vi handlar, medan miljö är den del av omgivningen som görs relevant när vi handlar. Detta innebär, att i handlandet så sker det inte bara en re-aktualisering av våra tidigare erfarenheter, utan vi skapar också den miljö som vi relaterar våra erfarenheter till. Det är i

denna mening som man kan säga att vi och vår omvärld får mening samtidigt och ömsesidigt i vårt handlande.

Det är alltså detta transaktionella perspektiv som utgör grunden när jag undersöker lärande av kroppstekniker. I relation till Mauss ursprungliga idé om kroppstekniker som både fysiska, psykologiska och sociala, syftar mitt transaktionella perspektiv, i linje med Crossley (2006) och Shilling (2008; Shilling & Mellor, 2007), till att lyfta fram både kroppsteknikernas psykologiska (våra tidigare intellektuella kunskaper), fysiologiska (våra tidigare kroppsliga erfarenheter), materiella (den fysikaliska miljön som vi ger mening i vårt handlande) och sociala/kulturella (den sociala miljön som vi ger mening i vårt handlande) aspekter i handlandet. I individers handlingar sammanvigs dessa aspekter och vi utvecklar intelligenta vanor och lär oss kroppstekniker. Sammanvigandet hänvisar här till att vi i samma handling både re-aktualiserar våra tidigare erfarenheter (intellektuella och kroppsliga) och ger vår fysiska och sociala omgivning mening genom att göra visa specifika saker relevanta framför andra. Med andra ord, vi skapar en miljö.

4. Metod

I inledningen avgränsade jag mina erfarenheter av hantverk och forskning och den kunskapsfilosofiska undran som sprungit ur att ha varit en del av dessa aktiviteter till en mer pedagogisk reflektion över vad det innebär att kroppsliggöra kunskap. Avsikten har hela tiden varit att studera detta genom att undersöka relationen mellan undervisning och lärande av kroppstekniker i jolleseglingsaktiviteter. I detta kapitel kommer jag att redogöra för undersökningens utformning samt för min användning av praktisk epistemologisk analys.

Undersökningens utformning och etiska överväganden

Avhandlingens studie bygger på fältobservationer. Jag vill dock inte beskriva det som en etnografisk studie. En sådan hade krävt ett något annorlunda förfarande än det jag här kommer att redogöra för. Jag har heller inte spenderat den tid i jolleseglingsmiljön eller samlat data med den variation som krävs för att genomföra en sådan studie. Fältobservationerna skall därför ses i relation till avhandlingens syften (vilka inte är av etnografisk karaktär) att undersöka lärande av kroppstekniker.

Jag vill heller inte beskriva undersökningens utformning i termer av deltagande observationer. En sådan beskrivning för lätt tankarna till att jag som forskare oberoende kan styra mina olika roller i deltagandet. Det jag vill säga med detta är att jag under mina fältobservationer upplevt det svårt att ha utarbetade strategier för att gå in och ur olika situationer. Istället har jag varit inriktad mot att följa med i de olika moment som finns i jolleseglingsverksamheten.

Under den avgränsade tid som jag har gjort mina fältobservationer har jag givetvis inte kunnat delta fullt ut i alla situationer. Bara för att jag vistats i miljön har jag inte haft tillträde till, eller inblick i, alla de situationer och perspektiv som utgör verksamheten. Till stor del har det varit relationen mellan mig som forskare och deltagarna som styrts vilka situationer jag har kunnat ta del av (se t.ex. Heath m.fl., 2010). I detta sammanhang måste relationen mellan mig som forskare och deltagarna ses mot bakgrund av att jag själv under flera år varit en del av svensk jolleseglingsverksamhet både som seglare och tränare på klubb- och region- samt riksnivå. I tidsperioden 1988-1994 som seglare och i tidsperioden 1994-2004 i första hand som tränare. Min erfarenhet av miljön samt studiens syfte är därför de enskilt största orsakerna till att fältobservationerna har tagit den riktning de har.

Mina fältobservationer har genomförts i två olika faser och tillfällen. Jolleklubben har varit densamma båda gångerna men jag har mött olika barn och

föräldrar. Det första tillfället innebar en dags vistelse i verksamheten samt en timmes videofilmning i juni 2009. Det andra tillfället innebar fem dagars vistelse i verksamheten och 10 timmars videofilmning i juni 2012. Vid det första tillfället var syftet med min studie mindre avgränsat än vid andra tillfället. Det var då ännu oklart vilken typ av situationer som skulle vara möjliga att videofilma (på land, på vattnet, från egen motorbåt, från instruktörens motorbåt) samt vilken grupp av seglare som skulle följas (nybörjare, erfarna, tävlingsseglare eller tvåmansbesättningar). Begreppet kroppstekniker hade heller inte utvecklats i relation till studien. Ingången var därför mer explorativ än vid andra tillfället. Analyserna av videomaterialet från första tillfället innebar att jag vid andra tillfället tydligare kunde uppmärksamma situationer då seglarna blev instruerade *in situ* i vissa tekniker. De mer praktiska aspekterna av detta diskuterar jag längre fram.

I perioden mellan dessa tillfällen genomfördes också fältobservationer i träbåtsbyggarmiljö 10 dagar (10 timmar videomaterial) i februari 2010. Även om detta material inte tar plats i avhandlingen så nämner jag det här eftersom min användning av den praktiska epistemologiska analysen, samt modellen för att undersöka lärande av kroppstekniker, också växt fram i analysarbetet med videomaterialet från dessa fältobservationer. Det analytiska arbetet med detta videomaterial har alltså givit ett empiriskt ”motstånd” (i positivt bemärkelse) i arbetet med de jolleseglingsanalyser som i sin slutgiltiga plats nu tar form i avhandlingen.

Tillträde

Det finns en rad strategier för att som forskare få tillträde till den verksamhet som man önskar studera. Min upplevelse är att min bakgrund som jolleseglare och tränare bidragit till att jag inte har behövt övertyga deltagarna om att låta mig följa dem i deras seglingsvardag. Heath m.fl. (2010) beskriver tillträde i form av ”komma in” och ”komma igång”. Jag har inte upplevt några större problem i relation till att ”komma in” men jag vill ge en kortare redogörelse för hur jag arbetade med presentationen av studien samt en beskrivning av vad som varit utmärkande för att ”komma igång”.

Första kontakten gjordes via telefon och epost med klubbens styrelse. På grund av min tidigare aktiva period kände de igen mitt namn och det visade sig med tiden också finnas anknytningar i relation till syskon eller föräldrar som varit aktiva samtidigt med mig. Jag betonade att jag ville göra ett besök under någon av träningsdagarna och då presentera syftet med min studie till både föräldrar, tränare och barn. Vid detta första möte med de aktiva på anläggningen förklarade jag mitt eget intresse för den verksamhet de bedriver. Jag betonade att jag ville följa tränare och barn med videokamera men att detta krävde föräldrarnas underskrift och samtycke. Då samtliga ungdomar hade sina föräldrar på plats kunde jag förklara studiens syfte samt de forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet 2004) som föreligger denna typ av studier genom att ha personliga samtal på plats.

Videoinspelningar är ofrånkomligen en metod som innebär att forskaren ger sin in i människors privata liv på ett något annat sätt än när enkätmaterial eller till exempel strukturerade intervjuer används (Potter, 2002). Snarare än att uttrycka en olustighet inför filmandet var det flera föräldrar och barn som frågade om de inte kunde få filmklipp. I den förbindelsen fick jag återkommande tillfälle att förklara att videomaterialet inte kunde användas på detta sätt och att jag inte kunde försäkra mig om att det inte spreds.

Att ”komma igång” handlade därför många gånger om att förvalta det initialt stora förtroendet. Mot tränarna var jag tydlig med att det inte handlade om en utvärdering av deras arbete utan att jag var mer intresserad av hur de gör det de gör. Mot ungdomarna var jag tydlig med att filmen inte skulle användas för att peka ut någons brister inför de andra. Jag förklarade att jag istället var intresserad av att beskriva de olika moment de övade på ute på sjön. Jag påpekade också att de skulle säga till eller göra tecken till mig på sjön om de inte ville bli filmade. För föräldrarna underströk jag vidare att videomaterialet inte skulle läggas ut i några forum på internet. Vid ett par tillfällen blev jag tillfrågad om jag inte ville spela upp dagens filmning i klubbstugan. Jag sa nej till det, eftersom jag var osäker på vilka som skulle se den eller om det som sågs skulle kommenteras på ett ovälkommet sätt. I efterhand kan jag dock se att dessa ”nej” kanske mer resulterade i att studien kom att framstå som hemlig än etisk korrekt.

Trots dessa varsamheter i fältobservationerna så är det ofrånkomligt så att min uppfattning om vad forskning är skiljer sig från deltagarnas uppfattning. En typ av situationer som jag fann fruktbara för att löpande förklara och tydliggöra studiens perspektiv var de praktiska tränarresonemang jag förde med tränarna när vi satt i samma motorbåt. Jag kunde flera gånger hänvisa till dessa samtal och förklara att det var den eller den problematiken som vi just talat om som var intressant att dokumentera och analysera.

Förtroendet med praktiken

Jag beskrev ovan min egen erfarenhet som jolleseglare och som jolletränare. Under fältobservationerna har detta bidragit till att jag haft god förtroendet med verksamheten. På ett sätt kan såklart denna förtroendet ses som ett hinder att göra sakliga observationer och studier (Hammerslay & Atkinson, 2007). Det vill säga att min egen upplevelse av att det jag möter är mig bekant, kan få den konsekvensen att jag inte uppmärksammar underliggande strukturer och maktmönster eller att kroppspedagogiska situationer undgår mig då jag ser dem som allt för ”vanliga”. Å andra sidan, utifrån ett mer etnometodologiskt perspektiv så kan denna förtroendet med praktiken bidra till att jag kan vara en kompetent deltagare (speciellt viktigt i relation till den korta tid jag vistats i verksamheten) så till vida att jag kan identifiera väsentliga eller kritiska moment och situationer både från ett tränar- och seglarperspektiv (jfr Garfinkel & Wider, 1992). Om man inte förstår vad som krävs av seglarna så kan det också vara svårt att identifiera kritiska lärandemoment. Även Permer & Permer (2002) understryker att en sådan bekanthet med verksamheten innebär att forskaren kan vara mottaglig på ett annat sätt. Till exempel känner jag till aktiviteterna,

kan hantera språkbruket och jargongen. För att inte uppslukas av sitt eget deltagande (vilket visserligen kan vara en metod i sig men inte i denna studie) krävs en form av reflexivitet. Även om det inte är så att jag kunnat byta roller hur som helst har jag funnit olika sätt att hantera detta som jag i det följande hoppas ska förtydliga mina fältobservationer.

På grund av min förtrogenhet med praktiken så har mitt deltagande under fältobservationerna inte varit begränsat till videofilmning och observationer utan jag har också funnits till hands mer handgripligt i verksamheten. Sysslor som båtupptagning, körning av motorbåtar, riggning av jollar, handgriplig hjälp när det varit problem med materiel eller utrustning har jag kunnat utföra med stöd i tidigare vanor. De följer inte bara fördelar av detta slags handgripliga deltagande i aktiviteten. Vid ett flertal tillfällen har jag tvingats släppa kameran för att vara till hands när seglarna behöver ordna utrustning ute på sjön. Det har handlat om justeringar av segel och rigg som är svåra för seglarna att göra själva, assistans då de kapsejsat sina jollar, eller ge kompletterande förklaringar till de träningsmoment som tränaren satt igång. Dessa tillfällen har resulterat i att jag missat att uppmärksamma potentiella kroppspedagogiska situationer som skett samtidigt både i och omkring den situation där jag själv agerat och tvingats lägga kameran åt sidan. Mot bakgrund av min erfarenhet hade det varit otänkbart att i dessa situationer inta en observerande roll. Jag försökte förvalta detta förtroende och handlade i dessa och liknande situationer utifrån mina vanor som seglare och tränare framför observatör. I situationer som inte krävde lika omedelbar handling försökte jag i så stor utsträckning som möjligt vänta med att ta initiativ till tränare, seglare eller föräldrar själva bad om den hjälpen. Till exempel kunde detta gälla att hjälpa till vid sjösättning och upptagning av båtar eller att själv köra en extra följebåt.

Jag är väl medveten om att det mer aktiva deltagandet jag haft i verksamheten inte är oproblematiskt i relation till forskningsuppgiften. Men i relation till den jämförelsevis korta tid jag förlade till fältobservationer, så hade det varit betydligt svårare att genomföra studien om jag inte hade haft någon som helst erfarenhet av verksamheten.

Till viss del har jag såklart haft vetskap om att situationer som dem jag analyserar skulle kunna uppstå. Det har sin förklaring i att jag själv har flera års erfarenhet av jolleseglingssmiljön. Därför vore det fel att säga att det material som analyserats kommit till genom att öppet analysera praktikens råmaterial. Däremot är situationerna som sådana inte unika, utan vanligt förekommande när seglare ska lära sig manövrera sina båtar.

Avslutningsvis kan nämnas att till viss del har de olämpor som följer av att jag personligen har god förtrogenhet med jollesegling balanserats av att jag diskuterat videomaterialet och analyserna med kolleger i min forskargrupp som inte varit seglare.

Att videofilma

Jag filmade både på land och på vattnet. Filmingen inriktades mot de aktiviteter då tränarna hade genomgång eller då barnen hanterade sina båtar på vattnet. Jag

filmade alltså inte situationer då seglarna förbereder sig på land genom att rigga båtarna eller genom att lyfta och dra dem på jollekärror. Klargöring av följbåtar eller mer sociala aktiviteter som måltider eller fika som ägde rum i den dagliga verksamheten filmades heller inte. Mot bakgrund av de förtroenden deltagarna visade mig kändes det dock viktigt att delta i dessa moment i så hög utsträckning som möjligt.

Vid andra tillfället hade jag ett tydligare fokus som innebar att jag i första hand riktade uppmärksamhet åt samtal mellan tränare och seglare ute på vatten. Jag lät dock kameran gå under i stort sett hela träningspasset ute på sjön. Det innebär att det i videomaterialet finns väldigt långa sekvenser där det inte talas eller ges instruktioner. Att dokumentera på detta sätt har varit viktigt för att få en övergripande bild av träningsituationen. Därtill så är det svårt att avgöra när det uppstår intressanta kroppspedagogiska situationer och bara i dessa tillfällen börja engagera sig i filmandet.

Med de vanor jag själv har av jolleverksamhet följer en selektiv uppmärksamhet som inte bara är av godo. Att filma hela träningspassen kan till viss del ses som en strategi som motverkar de dåliga aspekterna av sådana vanor (i extremfallet: att ingenting verkar intressant). Ibland missade jag viktiga situationer för att jag var tvungen att hjälpa seglare samtidigt som tränaren var upptagen med att instruera en annan seglare.

Det har varit både tekniskt och praktiskt utmanande att hantera kameran i jolleseglingsmiljön. Vind och vatten, motorbåtar och segelbåtar är faktorer som bjuder på ständiga skiftningar i inspelningsmiljön. Detta sätter också begränsningar analytiskt. Ibland har ljudkvalitén störts av prasslande segel och motorljud. Att placera myggor på vissa seglare hade kunnat hjälpa på ljudkvalitén samtidigt så sätter den blöta miljön som seglarna rör sig i begränsningar även för användandet av myggor. Ett par gånger då jag själv körde en följbåt och vädret var tämligen lugnt prövade jag detta. Det ligger en viss begränsning i en sådan teknik då jag på förhand var tvungen att bestämma vilken seglare som det kunde vara intressant att följa. Jag arbetade hela tiden med handhållen kamera och filmingen gjordes enbart av mig själv. Det vill säga, jag har alltid varit där kameran har varit.

Att röra sig i en praktik med kamera betyder alltid någon typ av begränsning i deltagandet och då inte bara förstått så att det finns vissa tekniska utmaningar att hantera (till exempel att köra motorbåt med ena handen och filma med den andra). Att ena sekunden vara upptagen av ett samtal med en tränare i följbåten och i nästa då tränaren samtalar med seglare gå över till att vara ”kameraman” innebär ett rollbyte som inte är helt naturligt i seglingsmiljön. Både tränare och seglare har dock visat tålamod med detta rollbyte och jag har också ibland kunnat ingå i samtalet trots att jag filmat. Däremot har jag varit noga med att inte instruera seglarna själv i dessa situationer.

Mondada (2006, s. 1) understryker att vi ser med kameran och inte genom. Det vill säga videomaterialet är inte praktikens råmaterial utan handhavandet med kameran är en social och situerad handling (Mondada, 2006, s. 2). Det är alltså en rad praktiska komplexiteter som det måste tas hänsyn till i inspelningssituationerna (se även Öhman & Quennerstedt, 2012). De videosekvenser som

jag valt ut visar ganska tydligt flera av de videoinspelningsproblematiker som Mondada (2006) resonerar om. Inte minst har det varit tydligt hur handhavandet av kameran varit förbundet med vissa begränsningar. Aktiviteten vid sjösättning och då seglarna lägger ut från bryggan är väldigt hektisk och präglas av mycket instruktioner på kors och tvärs. Detsamma gäller när seglarna och tränaren samlas ute på vattnet för genomgångar eller instruktioner. Hänvisningar till ett flertal artefakter görs på en mängd olika sätt och element som vind och vatten spelar samtidigt en betydande roll och deltagarnas röster och gester försvinner lätt bakom segel och andra deltagare. Ljud från motorbåtar och segel försvårar. I detta sammanhang har det blivit tydligt att "cameras can't glance but can only look or stare at social action" (Mondada, 2006, s. 9).

Filmade moment

Alla tre delstudierna innehåller situationer där jolleseglare explicit instrueras i kroppsliggörandet av en viss teknik. Det samlade videomaterialet innehåller däremot en mängd händelseförlopp där det inte sker någon verbal kommunikation. Till exempel situationer där seglingstränaren observerar seglarna för att kunna göra återkopplingar under de genomgångar som görs före och efter varje segelpass. Utifrån avhandlingens syfte har genomgångar på land inte analyserats då seglarna i dessa situationer inte övat någon specifik teknik. Däremot har videomaterial som berör genomgångar på land använts som bakgrundförståelse och orientering av vilka syften träningen innesluter. Mitt syfte har som bekant varit att undersöka de situationer där vi kan se hur deltagarna utträttar något i kraft av en viss kroppsteknik.

Vid första tillfället filmade jag en nybörjargrupp. Då syftet med studien i denna fas var mer öppet var det en något större spridning på de aktiviteter jag filmade. En nybörjargrupp i segling är tämligen svår att hålla samlad utifrån ett tränarperspektiv. Det betyder att det i realiteten pågår flera olika instruktioner och övningar parallellt på olika platser på anläggningen. Några hinner ut och seglar mellan bojarna innan andra har kommit i torrdräkten. Några får problem redan vid bryggan och nöjer sig med att segla mellan bryggorna. Ytterligare några seglar två och två och i sällsynta fall ett barn och föräldrar tillsammans. Träningspassen i en nybörjargrupp präglas därför ofta av att föräldrar eller syskon går in och instruerar i olika situationer då tränaren inte kan vara överallt på samma gång. De moment jag filmade kan grovt kategoriseras på följande sätt: 1) genomgång innan seglingspass; 2) klargöring av jollarna vid bryggan; 3) seglingspass (aktivitet ute på vattnet); 4) tilläggning vid bryggan och upptagning av jollar; 5) genomgång efter träningspass. När det gäller seglingspassen filmade jag vid detta första tillfälle både från bryggan och från instruktörens motorbåt.

Vid andra tillfället stödde jag mig mot de olika analyser som gjordes av det första videomaterialet (se delstudie I). Här skedde filmingen med ett tydligare fokus på genomgångar innan och efter samt seglingspass ute på öppet vatten. Den grupp seglare jag följde utgjordes av erfarna seglare och träningarna var riktade mot att förbättra seglarnas kappseglingsförmåga framför att lära dem seglingens grunder. Jag har inte gjort några analyser av de genomgångar som

tränarna haft innan eller efter ett segelpass. Videomaterialet från dessa moment har mer inneburit ett stöd i analysarbetet så förstått att jag har kunnat skapa mig en tydligare uppfattning om vad seglarna har blivit ombedda att uppmärksamma under de olika seglingspassen. Det har i relation till genomgångarna efter seglingspassen också varit möjligt att se om seglarna och tränarna delar uppfattningar och syften i relation till det som hänt ute på sjön. Till exempel sätter det vissa begränsningar för de analyser jag gör av instruktionerna ute på vattnet om seglarna under genomgången ger uttryck för att de verkligen inte förstått vad det momentet handlade om. Några sådana direkt olika uppfattningar av de syften som varit framträdande under olika seglingspass har jag dock inte kunnat notera, framförallt inte i relation till de situationer jag slutligen har analyserat.

Transkribering

Videofilm erbjuder en unik möjlighet att kunna återvända till betydelsefulla begivenheter och i detalj studera deltagarnas handlingsmönster (Öhman & Quennerstedt, 2012). För att kunna hålla ordning på analysen och inte minst göra den kommunicerbar är det nödvändigt med transkriberingar. Antalet inspelade timmar är inte fler än att det har gått att återse materialet mer eller mindre i sin helhet flera gånger. Utifrån dessa genomgångar har det varit möjligt att göra urval av kortare sekvenser som sedan transkriberats. Det första urvalet sker således med videokameran i hand, det andra genom vilka sekvenser jag valt att rikta uppmärksamhet åt (kroppspedagogiska situationer, kroppstekniker) och det tredje sker i arbetet med transkriberingar. Jag finner det däremot viktigt att påpeka att de situationer som slutligen tar plats i avhandlingen mot bakgrund av denna urvalsprocess inte är några unika undantag utan jag har följt deltagarna i det de brukar göra.

Transkriberingar är inte blott nedteckningar av tal utan bör också uppfattas som ett slags urvalsteknik så till vida att de presenterade transkriberingarna visar på en av flera olika alternativ att återge en begivenhet. I analyserna har jag ofta återvänt till videomaterialet och i många hänseenden har jag betraktat det som ett analytiskt material lika mycket som transkripten.

För att komma åt vad Schegloff (1996, s. 211) i relation till konversationsanalysen metod (conversation analysis, CA) hänvisar till som "raw materials of the society's life" krävs en minutiös transkribering. Men en sådan kan också i sina ambitioner att komma till sak med vad deltagarna gör relevant, förlora sig i en detaljrikedom som inte alltid förmår att lyfta situationens mer pedagogiska syften. De situationer jag har valt ut ur mitt material är bemängda med en hel del icke-verbalt handlande. Därtill utgör ändring i vindriktning en begränsning av deltagarnas handlingsutrymme, en ändring som varken i sin direkta skepnad eller i illustrationen av en effekt direkt kan synliggöras för läsaren. Jag skulle kunna ta med samtliga icke-verbala yttranden men riskerar då att strukturen i kommunikationen överskuggar aktiviteten segling. En transkription kan inte återge allt utan är ofrånkomligt ett resultat av vissa val och värderingar (Ochs,

1979). Däremot har jag arbetat med en analytisk stränghet ämnat driva analyser mot bakgrund av data som inte syns i transkripten.

Det finns flera potentiellt fruktbara analyser av kroppspedagogiska situationer som på grund av transkriberingsproblematik inte används i min studie. Situationer där snabba gester och blickar ger tydlig riktning åt olika handlingsmönster och tekniker. Särskilt tydligt blir detta i situationer då flera jollar samlas för start eller då det blir trångt i förbindelse med att flera seglare rundar ett märke (boj). I dessa tillfällen ändra seglarna kurs, segelsätt och position i relation till varandra och det regelverk (till exempel, styrbord/babord, läbåt/lovartsbåt) som föreligger i kappsegling med en otrolig kvickhet. Ofta är det tal om komplexa konfigurationer (jfr Elias & Dunning, 1986) som är svåra att göra rättvisa med den transkriberingsteknik och de analysmetoder jag har använt mig av. Så länge vi är medvetna om detta sammanhang kan vi dock beskriva och tydliggöra hur vi lär oss kroppstekniker och vad vi lär oss när vi är involverade i dessa processer. I samband med dessa resonemang kan det också vara på sin plats att understryka att allt lärande inte sker inom ramarna för så tydliga problematiska situationer som de som redovisas i studiens analyser. Till exempel sker en stor del av ”innötning” av kroppstekniker i utdragna händelseförlopp där det inte sker något tal eller några instruktioner, och kanske än viktigare, det sker som en del av den just nämnda ”konfigurationen”. Relation instruktör – seglare (jfr lärare – elev) som mot bakgrund av mina pedagogiska syftesformuleringar är den analytiska språngbrädan i studien skulle utifrån ett annat perspektiv kunna ersättas av relationen seglare – seglare eller seglare – kappseglingssdiskurs utan att man för den delen behöver göra sig av med begreppet kroppsteknik. Väl så intressant problematik men något som ligger utanför syftet med min studie.

När det gäller det forskningsetiska konfidentialitetskravet har jag i transkriberandet använt mig av fingerade namn och den geografiska platsen är heller inte namngiven. Seglarnas utrustning kan i flera tillfällen vara lätt att relatera till individ eller klubb. Segelnummer, klubbmärken, speciellt utmärkande utrustning har därför utelämnats de gånger jag använder mig av bilder.

Symboler i transkribering

Det finns flera välutvecklade system för vilka symboler som ska används vid transkriberingar (jfr etnometodologiska och konversationsanalytiska perspektiv). Nedan återfinnes de symboler jag använder i transkriptionerna.

<i>Kursiv stil</i>	Används i miljöbeskrivningar mellan transkript som analyseras som en sekvens
<u>(understruken stil)</u>	Används för att uttrycka att deltagarna betonar ett visst ord
((Liza slår))	Mina kommentarer i ett transkript
(.)	kortare paus
(1.5)(3.0)	Markerad uppskattning av längre paus angivet i sekunder
(ord)	Osäker transkription

Utöver dessa symboler använder jag mig av radnummer för att kunna peka ut vilken del av transkriptet jag uttalar mig om i analyserna. I vissa tillfällen har jag med stillbilder från videofilmerna för att visa på kropps rörelser som kan vara svåra att föreställa sig om man själv inte har erfarenheten av att ha seglat en jolle. När jag använder bilder är det inte i första hand för att analysera multimodalitet utan mer för att demonstrera de rörelser som seglarna gör och som utgör underlag i den instruktiva aktivitet som jag analyserar. Stillbilderna är alltså tänkta att vara en hjälp i relation till mina hänvisningar till positioner på exempelvis segel och skrov (se delstudie III).

Redogörelse för metodologiska verktyg och analysarbetet

I kapitel två redogjorde jag för tre olika forskningsområden och relaterade dessa till ett kropps pedagogiskt perspektiv. Resultatet av den genomgången var att avhandlingen kopplades till forskning som undersökt förkroppsligade dimensioner av kunskap i termer av aktivitet (t.ex. Hanson, 2007; Pink, 2011; Larsson & Quennerstedt, 2012; Öhman, 2007). Vidare har forskning som tjänat syftet att utveckla begreppet kroppstekniker (Crossley, 2004, 2005, 2007; Lyon, 1997; Shilling, 2007; Shilling & Mellor, 2010) uppmanat till att rikta sökarljuset mot det ömsesidiga samspel mellan individ och miljö som dessa tekniker är ett resultat av. I kapitel 3 mynnade detta ut i en formulering av begrepp som erfarenhet, transaktion, meningsskapande, ”inquiry”-process och vana. Med hjälp av bland annat dessa begrepp och empiriska analyser utvecklades den modell som presenterades i föregående kapitel. Modellen syftar dels till att förstå lärandet av kroppstekniker, dels att öppna upp för att empiriskt undersöka interaktionen mellan individ (det fysiska såväl som det psykologiska) och miljö (det fysiska såväl som det sociala) i lärandet liksom kontinuitet och förändring i meningsskapandet. Ett sådant angreppssätt har understrukits av bland andra Crossley (2006), Evans m.fl. (2009), Shilling (2010) samt Quennerstedt m.fl. (2011). I det avsnitt som nu följer ska den pragmatiska metoden få metodologisk karaktär genom den praktiska epistemologiska analysen (Wickman & Östman, 2002a; 2002b).

Olika användningar av praktisk epistemologisk analys

Den praktiska epistemologiska analysen har använts på flera olika sätt och i flera olika sammanhang. Östman & Wickman (2001) utvecklade metoden för att kunna analysera klassrumssituationer där elever ska lära sig naturkunskap. Fokus riktades då mot diskursiva förändringar i elevers sätt att tala och skapa mening om det eleverna mötte inom ramarna för en viss laboration. Metoden har sedan tillämpats och utvecklats inom flera olika områden och på flera olika empiriska material. Vidare både tillsammans med ett diskursteoretiskt perspektiv på lärande (Wickman & Östman, 2002a; Lundqvist, Almqvist & Östman,

2012) och ett transaktionellt perspektiv på lärande (Östman & Öhman, 2010; Quennerstedt, Öhman & Öhman, 2011; Maivorsdotter, 2012)

I relation till hållbar utveckling har Öhman & Öhman (2012) gjort diskursanalyser grundat på gymnasieelevers diskussioner. Även Rudsberg, Öhman & Östman (2013) grundar sig på gymnasieelevers diskussioner men förbinder den praktiska epistemologiska analysen med argumentationsanalys. Vidare har Hansson (2014) genomfört litteraturteoretiska analyser av vad det innebär i termer av mobilitet att skapa mening om hållbar utveckling.

I relation till naturorienterade ämnen har Lidar, Lundqvist & Östman (2006) med hjälp av videomaterial analyserat fenomenet att lärande tar en viss riktning i specifika undervisningssituationer. Lundqvist, Almqvist & Östman (2012) har undersökt selektiva undervisningstraditioner genom att göra videoanalyser av klassrumsundervisning.

När det gäller barn i yngre åldrar har Klaar och Öhman (2012) gjort analyser av förskolebarns lärande i situationer som bara innehåller icke-verbala handlingar. Hedefalk (2014) har undersökt hur mening om hållbar utveckling skapas i förskoleverksamhet.

Inom forskning om Idrott och hälsa använder Maivorsdotter (2012) sig av studenters narrativer respektive självbiografier och kombinerar den pragmatiska epistemologiska analysen med olika former av textanalyser för att undersöka estetiska läroprocesser. Quennerstedt, Öhman & Öhman (2011) har visat på fördelarna med praktisk epistemologisk analys i relation till att undersöka lärande och undervisning utifrån ett antidualistiskt perspektiv.

Till sist kan det påpekats att det utifrån praktiskt epistemologisk analys gjorts även språkspelsanalyser (Öhman & Östman, 2010) och analyser av mer kroppsliga vanor (Quennerstedt, 2013).

Den praktiska epistemologiska analysen har, som synes, använts variationsrikt i relation till både data, analysituationer, och metodologiska perspektiv. Gemensamt för dessa studier som grundat sig på praktisk epistemologisk analys är att de alla gör analyser av meningsskapande och lärande. Analyserna görs också, med ett par undantag, av situationer i institutionaliserade undervisningssammanhang.

Studiens specifika användning av praktisk epistemologisk analys

Det analytiska fokus på kroppstekniker jag genomgående haft innebär i relation till tidigare användningar av praktisk epistemologisk analys att jag delvis riktar större uppmärksamhet mot hur handlingar är riktade mot både rörelser, artefakter och förståelse in situ. Därmed kan det sägas att jag bidrar med en utveckling av den praktiska epistemologiska analysen.

Klaars & Öhmans (2012) analyser av icke-verbalt handlande, Maivorsdotters & Quennerstedts (2012) analyser av estetiskt meningsskapande i aktiviteten löpning, samt Quennerstedts (2012) analyser av kroppsliga vanor, är de analyser som jag tydligast förbinder med avhandlingens kroppspedagogiska perspektiv. Samtidigt är den analys jag i det följande kommer att beskriva inspirerad av Epistemological Move Analyses (se Lidar, Lundqvist & Östman, 2006) där

syftet är att studera vilken roll en lärare eller instruktör har för ”elevens” lärande. En sådan analys är strikt funktionell i den meningen att det är konsekvensen av lärarens handling i relation till vad eleverna tidigare gjorde samt gör efter lärarens handling. Detta innebär att det är nödvändigt att analysera människors handlingar som situerade i en händelse.

Utmaningen med att göra analyser av segling har varit att utveckla analysen till att inbegripa även kroppsliga handlingar som har en specifik innebörd i förhållande till den aktivitet som de utförs i. Kommunikationen i jolleseglingsaktiviteter sker nämligen ofta med hjälp av fysiska handlingar. Inte på så sätt att man pekar och gestikulerar mer utan förstått så att seglaren ofta responderar på en instruktion genom att göra en viss manöver. Det är här jag har haft hjälp av de lärandeanalyser av icke-verbalt handlande som gjorts av Klaar och Öhman (2012) samt de analyser av Idrott och hälsa-studenters vanor som Quennerstedt (2013) gjort. Även analyser av hur användningen av artefakter påverkar meningsskapande och lärande har varit användbara i analyserna av seglingsmaterialet. Här har jag lutat mig mot bland andra (Almquist & Östman, 2006). Kroppspedagogiska situationer i jollesegling skiljer sig dock från lektionssammanhang då artefakter som används i lektionssammanhang inte svarar på det omgivande systemet så länge de inte är en del av kommunikationen. Artefakter i segling (t.ex. båt, segel, roder) ändrar hela tiden sin relation till situationen (t.ex. vind, vatten, seglarens rörelser) oavsett om aktörerna aktivt tar artefakterna i bruk eller inte.

Med begreppet privilegiering har Wertsch (1993) understrukit att deltagare som upplever problematiska situationer måste värdera och bedöma vissa fysiska och sociala omständigheter, artefakter och instruktioner, som fruktbara medan andra förbigås eller lämnas därhän. Deltagares privilegiering ger lärandet riktning och pekar mot specifika innehåll. I jollesegling så är ett återkommande lärandeinnehåll att utföra fysiska rörelser i relation till specifika bedömningar. Dessa bedömningar benämner jag som situerade epistemiska relationer (SER). En SER är ett resultat av en privilegieringsprocess och i egenskap av det utgör den alltid en praktisk distinktion. Det empiriska resultatet i delstudie I visar hur en jolleseglare (Tobias) lär sig att kryssa genom att göra roderutslag (styra med rodret) i förhållande till en situerad epistemisk relation mellan aktuell vindriktning¹⁴, aktuell kurs och önskvärd kurs. När en jolleseglare har tillägnat sig en ändamålsenlig kroppsteknik för att utföra något (i detta fall att kryssa, det vill sick-sacka mot vinden) så är vederbörande kapabel att kroppsliggöra en eller flera situerade epistemiska relationer.

I en aktivitet som jollesegling finns det närmast obegränsat med potentiella situerade epistemiska relationer. En av de viktigaste sakerna för att kunna undersöka lärandet av kroppstekniker både vad gäller innehåll och process, är

¹⁴ Vindriktning är för seglare, och framförallt jolleseglare, något som skiftar väldigt frekvent (ofta bara med sekunders mellanrum) då även väldigt små ändringar (vindvridning på seglarspråk) får konsekvenser för vilka justeringar som bör göras av seglaren. Justeringar hänvisar här både till fysiska rörelser med vilka jolleseglare balanserar båten genom att förflytta kroppsvikt, justeringar av båtens kurs genom att göra roderutslag, justeringar av seglet genom att ta hem eller släppa ut på skotet.

därför att analysera vilka situerade epistemiska relationer deltagarna (jolleseglare och instruktörer) skapar och hur detta skapandet sker. Ett avgörande lärande-innehåll för att i detta seglings-specifika sammanhang tillägna sig en viss kroppsteknik är att jolleseglaren vet när denna har skapat en situerad epistemisk relation som är ändamålsenlig. I förbindelse med skapandet av situerade epistemiska relationer måste jolleseglare nämligen också uppmärksamma vad de upplever när en situerad epistemisk relation är precis som den ska vara, när den stämmer, när delarna hänger ihop som det är tänkt. I delstudie I visar analysen att ”fart” är det som för seglaren utgör en SER-indikator för skapandet av en ändamålsenlig relation mellan aktuell vindriktning, aktuell kurs och eftersträvansvärd kurs. Analytiskt blir SER-indikatorer synliga i problematiska situationer. Det är då möjligt att observera jolleseglarens sätt att bedöma skapandet av situerade epistemiska relationer som rätt eller fel. Många gånger syns dessa bedömningar som estetiska omdömen eller när instruktören kommunicerar ”fullfillment” av specifika relationer. Den analytiska fråga som är vägledande för att kunna observera indikatorer på situerade epistemiska relationer är: vad blir indikatorn för seglarna när deras kroppsliga rörelser är fruktbara i relation till aktivitetens syfte?

Den praktiska epistemologiska analysens terminologi i relation till jollesegling

För att identifiera situerade epistemiska relationer och göra det möjligt att analysera lärandet av kroppstekniker vad gäller både innehåll och process är det en samling begrepp som är centrala för mig i den praktiska epistemologiska analysen.

För det första utgår jag från en distinktion mellan vad deltagarna *möter* i en viss kroppspedagogisk situation och vilket *syfte* deras handlingar relaterar till i denna situation. *Möte* är ett begrepp som används för att beskriva vilka transaktioner som kan identifieras i en viss kroppspedagogisk situation. Möten kan ske med den fysiska omgivningen, andra människor, egna tidigare erfarenheter, normer och symboler etcetera. När deltagarna möter saker så uppstår det *gap*. Oftast överbryggas dessa *gap* omedelbart. Om en erfaren jolleseglare till exempel gör ett möte med en vindby som märkbart förändrar kraften i seglet (vi kan här säga att det uppstår ett *gap* i relation till seglarens balans) så kommer jolleseglaren att balansera denna kraft med någon form av rörelse. Antingen genom att flytta kroppen eller att justera med segel eller roder. Därmed överbrygger, eller fyller, jolleseglaren det *gap* som uppstår med hjälp av sina vanor, sin teknik, sin förståelse. I termer av mening kan det här uttryckas som immanent mening. I andra möten kan *gap* bli synliga genom att deltagare tvekar eller frågar, det vill säga de upplever något slags praktiskt besvär. Till exempel kan vind och vågor vara svåra att förutse, identifiera och lokalisera och jolleseglaren får problem att återskapa balansen. För att beskriva hur, och om, sådana möten blir meningsfulla identifierar jag vilka relationer som deltagarna skapar mellan det nya i situationen (till exempel upplevd obalans, eller att ett begrepp eller en instruktion

inte kan förstås) och det som *står fast*. Sådana relationer analyseras som likheter och skillnader.

Att något *står fast*, det som är immanent mening i situationen, syns genom att deltagarna inte ifrågasätter utan handlar som att något är självklart eller direkt förståeligt. De exempel jag just givit genom att hänvisa till balans gäller såklart bara om balans är ett tydligt syfte i handhavandet av jollen. Alla de analyser som görs är syftesrelaterade. Det betyder att jag i analyserna utgår från att deltagares handlingar i olika situationer alltid måste ses mot bakgrund av något specifikt syfte. Däremot är det inte nödvändigt att ha ett avgränsat syfte innan den praktiska epistemologiska analysen påbörjas då deltagares syften också kan vara ett resultat av analysen.

Utifrån denna analys skapas data som i modellen (presenterad i kapitel 3) kan användas för att begripliggöra dels lärandets innehåll, dels lärandets process, vad gäller kontinuitet och förändring samt samspelet mellan individ och miljö i seglarens meningsskapande.

Beskrivning av hur den praktisk epistemologiska analysen används i studien

När jag i det följande redogör för hur jag använder den praktiska epistemologiska analysen kommer jag att redovisa en något längre transkribering av fas 4 (se tabell 2) i den kroppspedagogiska situation jag hänvisar till i delstudie I. Anledningen till att jag valt just detta transkript är att det kompletterar redovisningen av den praktiska epistemologiska analysen i delstudie I där jag av utrymmesskäl redovisar mot bakgrund av ett kortare transkript (jämfört med delstudie II och III). Den övertygelse som har växt sig starkare och starkare hos mig under analysarbetet är att en problematisk situation ofta är distribuerad, det vill säga den präglas av ett framväxande snarare än av ett uppdykande. De längre transkripten i delstudie II och delstudie III är tänkta att tydliggöra detta.

Den kroppspedagogiska situation som utgör underlag för delstudie ett består något förenklat av fyra olika faser enligt tabell 2. Syftet med träningspasset är att seglarna ska segla en viss bana (markerad med bojar). När vi kliver in i situationen har flera av seglarna kommit i båtarna och gör sig klara för att segla ut från bryggan (för en mer detaljerad miljöbeskrivning se delstudie I). Vindriktningen är rakt mot bryggan vilket betyder att seglarna måste kryssa (sick-sacka mot vinden) för att ta sig ut till banan. Tobias som vi ska följa får problem att kryssa och blir instruerad av dels sin pappa dels av en tränare som sitter i en fölgebåt. I det följande redoviar jag transkriptet från fas 4 (se tabell 2). Det närliggande syftet jag identifierar i denna situation är att seglaren (Tobias) ska segla ut från bryggområdet, Med det närliggande syftet menar jag det som delas av deltagarna (se utförligare beskrivning nedan). För att segla ut från bryggområdet måste han kryssa. Att kryssa är alltså något han måste göra för att uppnå det närliggande syftet att segla ut från bryggområdet.

Tabell 2

Fas	Rad	Vad händer
1	1–29	Tobias försöker uppnå syftet att segla ut från bryggan men lyckas inte
2	28–42	Tobias seglar tillbaka in till bryggan för att få hjälp av sin pappa med vad han ska göra för att uppnå syftet
3	43–52	Tobias talar med sin pappa om vad han ska göra för att uppnå syftet
4	53–72	Tobias gör ett nytt försök att uppnå syftet och lyckas segla ut från bryggan

Nedan i transkript 1 följer en transkribering av fas fyra.

Transkript 1

64. Pappa:	Fall av lite, såja ((går utåt på bryggan))
65. Instruktör:	så, håll där nu (1.0) känner du, nu har du fått lite
66.	vind i du ((från motorbåt))
67.	((Båten hamnar sekunden efter återigen i vindögat))
68. Pappa:	Jamen ditåt, du få segla så ((pekar med handen)) (.)
69.	däråt ja, så seglar du <u>däråt</u> Tobias ((håller kvar handen
70.	i den tänkta riktningen))
71.	((Båten tappar fart och vrider upp sig mot motsatt
72.	håll än vad Pappan visar))
73. Tobias:	a men, men pappa ja måste ju få nån ((sitter på knä i
74.	båten och riktar blicken mot Pappan på bryggan))
75. Pappa:	A men segla däråt då
76. Tobias:	Jag måste ju få nån <u>vind</u> i de om ja ska röra på mej
77. Pappa:	Ah, ah
78.	((Båten börjar ta fart och rör sig framåt igen))
79. Pappa:	Så, så ((Båten styr upp mot vinden men nu med mer
80.	fart än tidigare))
81. Pappa:	men nu går du upp mot vinden igen ((pekar med
82.	handen mot båtens för))
83. Tobias:	((Korrigerar genom att dra rodret mot sig och får mer
84.	vind i seglet och båten tar fart))
85. Pappa:	Såja, såja (.) fall av, fall av
86. Tobias:	((arbetar upp fart på båten genom att bibehålla kursen
87.	och rör sig längre ifrån bryggan))

Hur syften identifieras

Ofta finns det både ett institutionellt och ett innehållsligt syfte förbundet med olika övningar. Det institutionella syftet går att identifiera mot bakgrund av vad som är förgivettaget i olika moment i jollesegling. Detta syfte har jag ofta kun-

nat formulera mot bakgrund av min egen erfarenhet av verksamheten. I exemplet ovan (transkript 1) är det institutionella syftet med kryss att ta sig framåt *mot* vinden. I delstudie III hänvisar jag till en önskad position på båten som innebär att båten ska seglas plant mot vattnet, detta är också ett exempel på ett institutionellt syfte eftersom det är vedertaget att en jolle gör störst fart genom vattnet om den seglas på det sättet.

Det jag här kallar det innehållsliga syftet går ofta att identifiera mot bakgrund av de genomgångar som tränaren gjort innan segelpassen (det institutionella syftet och det innehållsliga kan givetvis sammanfalla då mindre erfarna seglare i vissa fall måste "nöta in" vissa institutionella syften, till exempel att båten går fortast om den seglas plant). När det gäller kryss finns det flera olika tekniker att öva på för att kunna ta sig mot vinden så effektivt som möjligt: hur man justerar seglet, hur man placerar sig i båten, hur man styr båten, hur man parerar vågor, vad som är indikatorer på att man kryssar effektivt respektive ineffektivt etcetera. Det innehållsliga syftet formuleras av tränaren och nästan alltid i relation till den bana som ska seglas eller vissa specifika moment på banan. Till dessa två syften kommer ett tredje, nämligen det närliggande syfte som deltagarna förhåller sig till och som de delar i den kroppspedagogiska situationen. Detta syfte identifierar jag genom att analysera vad deltagarna gör relevant i situationen. Det närliggande syftet har ofta en tydlig relation till en problematisk situation. De gånger deltagarna är upptagna av att formulera den problematiska situationen så får vi också chansen att identifiera syftet. I fas 1-3 visar Tobias och hans pappa att de båda strävar efter att Tobias ska kunna ta sig ut från bryggområdet. Ingen av dem eller de andra deltagarna (seglarkompisar eller instruktörer) uttrycker att Tobias ska länsa eller låta sig bokseras ut från bryggområden. Till exempel syns detta när de på olika sätt gör "slag" relevant, vilket är ett moment som tillhör kryssen. Det syns också när deltagarna handlar i relation till att lova (styra upp mot vinden) och falla av (styra med, eller från, vinden) vilket är manövreringar med hänsyn till att kryssa effektivt (att segla så tätt upp mot vinden som möjligt med så hög fart som möjligt).

Hur möten identifieras

Jolleseglaren och dennes närliggande miljö (den miljö eller den situation som vi kan se att deltagarna direkt handlar mot) ges mening (blir till *något*) i kraft av vad som händer i ett möte. Möten kan ske både med egna tidigare erfarenheter (som aktualiseras i situationen), den fysiska omgivningen (båt, vind, vatten, utrustning) och andra seglare. Om vi tar ett fågelperspektiv på den situation som Tobias befinner sig i finns det mängder av saker som äger rum samtidigt och som Tobias och hans pappa är en del av. Både i relation till tidigare erfarenheter och omgivning. Vind och fart får utifrån analys av transkript 1 en viktig betydelse för deltagarna, inte för att det *omger* aktiviteten utan för att det är i mötet med vind och fart som vi kan se hur Tobias (och även hans pappa) tar sig vidare (rad 65-66; 76-77; 83-85). En första intuitiv indelning av händelseförloppet hade kunnat vara seglaren själv på vattnet (fas 1-2), seglaren och pappan tillsammans vid bryggan (fas 3) och seglaren själv seglandes på vattnet (fas 4). Med den analytiska utgångspunkten hade händelseförloppet och meningsskap-

andet kunnat diskuteras mot bakgrund av *plats*. Men genom att göra en distinktion mellan ”syfte” och ”möte” är det här vind och fart som träder i förgrunden. Likaså skulle vatten teoretiskt sett kunna vara meningsbärande i situationen då seglarna är i ständig kontakt med vatten och att det helt enkelt är svårt att tänka sig aktiviteten segling utan vatten. Vågor och strömmar kan driva båten i oönskade riktningar, båten får inte luta för mycket (jfr delstudie III) eftersom den då kan ta in vatten eller kapsejsa (välta om kull), barnen är klädda i torrdräkter och stövlar för att inte bli blöta etcetera. Det vore alltså fel att säga att seglarna inte gör ”möten” med vatten. Med en praktisk epistemologisk analys följer enstränghet att ta hänsyn till de ”möten” som deltagarna iscensätter (eller blir delaktiga i) i relation till det syfte de delar (i detta fall att segla ut från bryggområdet). Därför utgörs de viktiga mötena i denna situation av vind och fart.

Hur ”gap” och ”relationer” identifieras

En inquiry-process ger upphov till en mängd potentiella möten (det är här viktigt att understryka att ”inquiry” inte är en analytisk term utan att gap och relationer är ett par av de termer som används analytiskt för att kunna beskriva en ”inquiry”-process). Men alla relationer som sker i möten behöver inte uppmärksammas i relation till syftet med aktiviteten. Varken Tobias, pappan eller instruktören behöver till exempel överbrygga några ”gap” rent explicit genom att skapa ”relationer” till vatten. Detta betyder att jag gör en distinktion mellan omgivning och miljö. Miljön är det som deltagarna uppmärksammar och gör relevant i sina handlingar. Något annorlunda uttryck: de behöver inte meningsskapa om vatten för att ta sig framåt (uppfylla syftet) i aktiviteten. Utgångspunkten i den praktiska epistemologiska analysen är att ”gap” alltid uppstår när vi möter nya saker men att ”gap” ofta överbryggas direkt. Ofta i kraft av vanor eller i kraft av immanent mening (se delstudie III). Explicita ”gap” blir ofta analytiskt synliga i form av frågor eller tveksamheter som uppstår i relation till ett visst syfte. I tabell 3 har jag sammanställt några av de relationer som deltagarna skapar i transkript 1. Det jag vill visa med den är hur vind och fart (och även kurs) görs relevant av deltagarna samt att ”gapet” analytiskt ofta återfinns i händelser snarare än att de explicit statueras i ett specifikt yttrande av någon av deltagarna.

Rad	Relationer som skapas	Beskrivning av relationer	Gap
65-66	”håll där nu” – ”nu har du fått lite vind i”	Instruktören skapar relation mellan kurs och vind	Att kryssa (segla sick-sack mot vinden)
67-68	((Båten hamnar ... i vindögat)) – ”Jamen ditåt, du få segla så”	Pappan skapar relation mellan ingen vind (vindöga) och kursändring	
76	”måste ju få nån <u>vind</u> i de” – ”röra på mej”	Tobias skapar relation mellan vind och fart	
81-83	”men nu går du upp mot vinden igen” – ((Korrigerar genom att dra roddet mot sig))	Tobias skapar relation mellan båtens tendens att gå upp emot vinden och korrigerings genom att dra roddet mot sig.	

Genom att identifiera olika relationer som görs av deltagarna redogörs för vad som händer i olika kroppspedagogiska situationer. Ett exempel på detta är när Tobias påminner sin pappa (i transkript 1) om villkoren för fart (73, 76). Pappan bekräftar detta genom att bekräfta Tobias yttrande (77) samt Tobias handhavande av båten som leder till fart genom vattnet (79, 85). Även om Tobias och hans pappa vet och kan en hel del som de även är överens om så är ”gapet” fortfarande att kryssa. Något annorlunda uttryck: de måste skapa relationer mellan tidigare erfarenheter (vad de kan och vet) och det nya som situationen hela tiden bjuder. Till exempel när pappan säger ”men segla däråt då” (75) så är det en kommentar till den nya position som båten nu har jämfört med tidigare. Han ändrar alltså sin instruktion i förhållande till den riktning båten har mot vinden.

Att identifiera situerade epistemiska relationer som deltagarna skapar

Utifrån de olika relationer som deltagarna skapar och handlar mot försöker jag formulera en situerad epistemisk relation. Detta är ett sätt att sammanställa de relationer jag kunnat identifiera och försöka se ett mönster i dem. Att formulera detta mönster är ofrånkomligt en inskränkning av alla de saker som deltagarna handlar mot och skapar relationer till och mönstret kan inte rymma alla nyanserna. Men mönstret uttrycker vad deltagarna värderar att rikta sin uppmärksamhet mot. En situerad epistemisk relation formuleras alltid i relation till det identifierade syftet och teoretiskt sett är det ett utpekande av deltagarnas selektiva uppmärksamhet och deras funktionella koordinering av specifika erfarenheter.

Jag sa tidigare att jag undersöker vilka relationer som skapas och hur dessa relationer blir meningsfulla för fortsatt handlande. De relationer jag visar i tabell 1 säger i sin enskildhet inte vad som blir meningsfullt. Situerade epistemiska relationer formuleras av forskaren för att förstå vilka kollektioner av relationer som fungerar som pedagogiska medel för att kunna åstadkomma specifika kroppstekniker. För att avgöra det måste vi göra distinktioner mellan alla de relationer som görs.

Att analysera vad som är den situerade epistemiska relationen görs i relation till *hur* den etableras. Att, utifrån de olika ”relationerna” (se tabell 1) deltagarna etablerar, formulera indikatorer på en situerad epistemisk relation (SER-indikatorer) görs för att beskriva detta *hur*. Att analytiskt formulera en situerad epistemisk relation (SER) samt en indikator (SER-indikator) på densamma är ett sätt att göra ytterligare distinktioner mellan alla de relationer som deltagarna etablerar.

5. Sammanfattning av delstudierna

Delstudie I är en första teoretisk och metodologisk prövning av vad som kan synliggöras i relation till lärande av kroppstekniker på mikronivå. Empiriskt utgår den från en kroppspedagogisk situation där en jämförelsevis oerfaren seglare försöker kryssa. Analytiskt fokus är här riktat mot hur seglaren justerar rodret i förhållande till de instruktioner han får. Delstudie ett är publicerad i form av en artikel: *I am Sailing – towards a transactional analysis of 'body techniques'*.

Delstudie II tar utgångspunkt i de metodologiska resultaten i delstudie ett och undersöker 'tyst kunskap' som kroppsliggörande av kunskap. Även i denna delstudie riktas analytiskt fokus mot en seglares lärande av kroppstekniker. Empiriskt utgår delstudie ett från en kroppspedagogisk situation där en mer erfaren seglare (Liza) blir instruerad i att styra jollen genom att använda sig av kroppsrörelser. Delstudie två är ett artikelmanus med titeln: *A transactional way of analyzing learning of 'tacit knowledge'*.

Delstudie III har sin upprinnelse i en reflektion över delstudie ett och två som innebär att det måste vara möjligt att ge meningsfulla beskrivningar av situationer som inte alltid leder till en "färdigutvecklad" kroppsteknik. Här görs därför en ansats att tydligare utveckla den teoretiska och metodologiska förståelsen för lärande av kroppstekniker i relation till Deweys teori om förkroppsligad mening. Empiriskt utgår delstudie tre från en kroppspedagogisk situation där en seglare blir instruerad i en teknik att göra rullslag, en teknik där jollen styrs både genom att justera rodret och röra kroppen på ett specifikt sätt. Delstudie tre är ett artikelmanus med titeln: *Intelligent action as immanent meaning – a "bodying" learning analysis og dinghy sailing*.

Delstudie I

I delstudie I argumenteras för erfarenhet som ett grundläggande begrepp för att förstå människans plats i världen. Här läggs grunden för Deweys axiom, eller hypotes, att alla erfarenhetssituationer inte är kunskapssituationer. Dewey kritiserar "intellektualismen" för att inte erkänna denna utgångspunkt.

Precis som avhandlingen i sin helhet är delstudiens utgångspunkt att koordineringar av erfarenheter är förbundet med ett arbete som kan beskrivas som funktionell koordinering ("functional coordination"). En sådan koordinering av erfarenheter kan också förstås som lärande och kroppsliggörande av kunskap. Det görs en teoretisk koppling mellan Mauss begrepp kroppstekniker och James och Deweys praktiska perspektiv på kunskap för att kunna hantera olika

utmaningar i relation till kroppspedagogik. Denna teoretiska uppbyggnad prövas till slut genom att göra en mikroanalys av en jolleseglingssituation där en seglare (Tobias) ska lära sig att kryssa.

Motivet till delstudie ett är: 1) Mauss (1973) observation att människan genom olika kroppstekniker vet hur hon ska använda sin kropp i olika situationer och samhällen och att dessa kroppstekniker innehåller undervisningsprinciper. Mauss utvecklade dock aldrig någon teori om hur vi lär oss dessa kroppstekniker; 2) Deweys och James förståelse av erfarenhet löser vissa kunskasteoretiska och metodologiska utmaningar inom de fält (t.ex. body studies, physical education, carnal sociology) som kommit att ägna sig åt studier av kropp, mening och undervisning. Dessa teorier kan utvecklas i linje med ett kroppspedagogiskt perspektiv; 3) att pröva ett kroppspedagogiskt perspektiv, vilket innebär att belysa samspelet mellan individ och miljö och att ta utgångspunkt i ett erfarenhetsbaserat lärande, på mikronivå.

Delstudien visar att erfarenhet och kunskap i relation till lärande av kroppstekniker kan analyseras med hjälp av praktisk epistemologisk analys. Resultatet är att praktisk epistemologisk analys tillsammans med ett kroppspedagogiskt perspektiv och ett pragmatiskt erfarenhetsbegrepp, gör det möjligt att göra beskrivningar av hur seglare och instruktör (i detta fall i huvudsak en förälder) gemensamt bygger upp en ”inquiry”-process. I denna ”inquiry”-process inramar de den kroppspedagogiska situationen och formulerar syften med sin aktivitet. Det innebär att seglare och instruktör försöker hantera förändringar som uppkommer i den närliggande miljön som en konsekvens av seglarens manövrering av båten. På detta vis belyses samspelet mellan individ och miljö och betydelsen av detta för lärande av kroppstekniker. Analysen visar hur en seglare använder tidigare erfarenheter (kognitiva så väl som kroppsliga) för att begrippliggöra de nya omständigheter han möter. Detta gäller såväl mötena med instruktörens gester och instruktioner som den fysiska miljön. På detta sätt analyseras hur kontinuitet och förändring skapas i de möten som seglaren iscensätter eller blir en del av. Analysen visar också hur seglaren och instruktören försöker skapa kontinuitet för kroppsliggörandet i relation till det situerade syftet att ta sig framåt i motvind. Slutsatsen är att seglaren och instruktören gemensamt situerar specifika rörelser i relation till ett system (SER) som inbegriper vindriktning, aktuell kurs och önskvärd kurs. För att skapa en kontinuitet för kroppsliggörandet av relationen mellan vindriktning, aktuell kurs och önskvärd kurs identifierar seglaren och instruktören situationer där båten får fart. Upplevelser av fart meningsgörs alltså i relation till systemet. Därmed besvaras vilket innehåll som ska läras genom att identifiera vilka relationer som skapas, samt hur (processen) dessa relationer blir meningsfulla för att fortsatt kunna handla utifrån syftet i situationen.

Delstudie II

I delstudie II används resultaten i delstudie ett för att utreda begreppet ’tyst kunskap’, eller rättare, den man haft för avsikt att komma åt med hjälp av detta

begrepp. Anledningen till att genomföra en delstudie om 'tyst kunskap' är: 1) att avhandlingen anknyter till en forskningstradition kring praktisk kunskap där begreppet har utretts tämligen intensivt; 2) Det kunskapsintresse som kan identifieras i den skandinaviska forskningstraditionen om praktisk och tyst kunskap kan med fördel tas med in i kroppspedagogiska studier där vi intresserar oss för kroppstekniker; 3) de operationaliseringsproblem som identifierats i forskning om 'tyst kunskap' finner potentiellt en lösning i Deweys sätt att närma sig språk och handling.

Det generella syftet med delstudie två är att pröva att undersöka tyst kunskap utifrån ett Dewey-influerat kroppspedagogiskt perspektiv. Det drivande resonemanget är att det kunskapsintresse som vi kan identifiera i forskningen om tyst kunskap gör sig bäst förstått utifrån ett undervisningsperspektiv om vi vill undvika dualismer som kunskap/värld, uttalat/uttalat. Fokus är riktat mot hur jolleseglare lär sig 'tyst kunnande' (tacit knowing) och det görs en metodutveckling med stöd i delstudie ett för att kunna göra en transaktionell lärandeanalys av fenomenet 'tyst kunnande'.

Delstudie II visar att det går att bygga vidare på delstudie ett genom att beskriva hur seglare och instruktör skapar riktning på en "inquiry"-process genom att skapa situerade epistemiska relationer (SER). Därför introduceras här modellen för att förstå och analysera lärande av kroppstekniker. Seglarens och instruktörens process för att skapa kontinuitet beskrivs genom att de på specifika sätt försöker identifiera vad som ska uppmärksammas (i detta fall lovtargirning) i kroppsliggörandet av en situerad epistemisk relation. Detta innehåll i lärandet av en kroppsteknik beskrivs som en indikator på en situerad epistemisk relation (SER-indikator). Slutsatsen är att när det i en kroppspedagogisk situation har skapats en situerad epistemisk relation har jolleseglaren också en utökad förmåga att göra bedömningar i relation till specifika kroppsrörelser. Polanyi drog slutsatsen att "formal teaching fails to tell what the teacher knows, and the pupil must discover it for himself" (1964, s. 3). Slutsatsen i delstudie två är att om seglare ska kunna förstå vad det är som de måste "upptäcka" så måste undervisningen också kunna visa vilka upplevelser som är värda att uppmärksamma och begripliggöra. I den meningen är 'tyst kunskap' i jollesegling inte bara en samling motoriska färdigheter som seglare måste tillägna sig själva. Snarare innebär det att på ett praktiskt och kroppsligt sätt begripliggöra jollens funktion i relation till vind, vatten och kroppsrörelser. Således, när det skapas en kontinuitet mellan en situerad epistemisk relation och en kroppsrörelse förenas det kognitiva och det kroppsliga. Eftersom SER är situerade relationer innebär det att även miljön förändras med det kroppsliga och kognitiva. En av de stora undervisningsutmaningarna i relation till 'tyst kunskap' kan därmed vara att lära personer (i mitt fall seglare) att använda sin kroppsteknik i nya situationer där de behöver skapa den samma situerade epistemiska relationen men göra det i kontinuitet med en ny kroppsrörelse. I sådant fall innebär det att en kroppsteknik förändras, den blir mer varierad och användbar och i kraft av den kan en seglare göra fler snabba direkta bedömningar. En annan utmaning i relation till undervisning skulle då kunna vara att lära seglare att vara mer självständiga i utvecklandet av en kroppsteknik genom att lära dem vara uppmärk-

samma på indikatorer på effektivt kroppsliggörande. Resultatet av delstudie två är kort sagt att även om vi kan ha svårt att språkliggöra den tysta kunskapen så kan vi undervisa mot den och komma fram till vad som är viktigt i sådan undervisning.

Delstudie III

Mot bakgrund av analyserna i delstudie I och delstudie II är delstudie III inriktad mot att utveckla begreppsapparaten och den teoretiska förståelsen för kroppsliggörande av kunskap. Delstudie tre möter avhandlingens syfte att förstå och studera lärande av kroppstekniker genom att dels teoretiskt utreda Deweys distinktion mellan signifikant och immanent mening, dels koppla det till modellen som presenteras i delstudie II och till den praktiska epistemologiska analysens begreppsapparat. Den empiriska analysen är här riktad mot att beskriva hur jolleseglare tillägnar sig kroppstekniker i relation till en viss typ av stagvändningsteknik som kallas för "rullslag".

Deweys meningsteori lägger grunden till en lärandeteori men det är framförallt en teori om kontinuiteten mellan "kunna hur" och "veta att". Och ännu viktigare, det är en teori som tar hänsyn till kroppsliga dimensioner av denna kontinuitet. I delstudie tre argumenteras därför för fördelarna med att förflytta intressefokus från 'kunna hur'/'veta att' till en transaktionell meningsteori där distinktionen mellan signifikant mening och immanent mening står i förgrunden. Ambitionen har varit att gå hela vägen från anoetisk erfarenhet (se delstudie III) vilket jag hänvisar till som upplevelser i teorikapitlet, till abstrakt meningsskapande (symboler) och de sociala (språk som all form av kommunikativa medel med vilka vi engagerar oss i en inquiry-process) situationer det innebär, till immanent mening i betydelsen intelligent vana. I delstudiens teoretiska utredning understryks selektiv uppmärksamhet och framförallt vanor som viktiga för att förstå hur vi enligt Dewey och Johnson (2007) begripliggör upplevelser. Dessa är begrepp som pekar på rörelsen från direkt upplevelse till ett mer signifikant abstrakt meningsskapande (signifikant mening) för att småningom införlivas i kroppstekniker och utöka det som är immanent för oss. Den teoretiska utvecklingen prövas genom att göra en praktisk epistemologisk analys av jollesegling. Empiriskt innebär det beskrivningar av seglares omedelbara upplevelser och hur dessa begripliggörs utifrån specifika syften som seglaren och instruktören gemensamt skapar. För att kunna genomföra den analysen har begreppen "upplevelser", "immanent mening" och "konsumerande erfarenhet" operationaliserats. Den operationaliseringen består i att även om alla dessa begrepp hänvisar till den omedelbarhet med vilken vi erfar saker i världen (alltså den realism i vilken det kroppspedagogiska perspektivet har sin grund) så måste vi göra en analytisk skillnad för att identifiera dessa som olika erfarenhetssituationer inom ramarna för en praktisk "inquiry"-process. Den skillnaden består analytisk i att "immanent mening" och "konsumerande erfarenheter" alltid förstås i relation till ett specifikt syfte medan detta inte är fallet med upplevelser. Därför beskrivs dessa som olika erfarenhetssituationer. Detta är också ett viktigt resultat i relat-

ion till det första syftet med avhandlingen att utveckla en modell för att förstå och undersöka lärande av kroppstekniker.

I den kroppspedagogiska situation som analyseras identifieras hur en viss vana att genomföra ett rullslag blir central för att skapa signifikant mening och sedan hur detta omformas mot en kroppsteknik som innebär en utvecklad vana. Här används begreppet vana för att analytiskt beskriva kontinuiteten mellan signifikant mening (jfr ”veta att”) och immanent mening (jfr ”kunna hur”). Kroppstekniker är intelligenta vanor när de kan användas för att utöka det som är immanent (som står fast) för oss. I sådana vanor kan kontinuitet och förändring uppstå i meningsskapandet.

Analysen i delstudie tre visar att seglaren (Liza) arbetar med att förändra sin kroppsteknik samtidigt som hon är införlivad i ett signifikant meningsskapande. En del av resultatet av det meningsskapande beskrivs som en distribuerad problematisk situation som består i tekniken att först luta båten i lä, sedan förflytta sig över till lovart och därefter trycka ner båten så den ligger plant mot vattnet (se bild 1-4 i delstudie tre). En del av innehållet i denna process beskrivs som en situerad epistemisk relation mellan lä-lutningen på jollen, kraften i seglet och den önskvärda lovartslutningen. När Liza skapar en situerad epistemisk relation så innebär det att hon riktar uppmärksamhet mot ett specifikt signifikant meningsskapande. När Liza också har lärt sig att identifiera något slags indikator på en situerad epistemisk situation (i delstudie III representeras det av ”mjukt”) så är hon i en position där hon kan göra en konsumerande erfarenhet. Genom upprepade fall av sådana konsumerade erfarenheter så transformeras signifikant mening till immanent mening. Att skapa situerade epistemiska relationer och uppmärksamma SER-indikatorer är att på ett praktiskt och kroppsligt sätt transagera med miljön.

6. Sammanfattande diskussion

Ambitionen med avhandlingen har varit att skapa kunskap om lärandet av kroppstekniker. Jag vill börja detta avslutande kapitel med två klargöranden i relationen till den ambitionen då det utgör bakgrunden till de tre delsyftena som jag vill diskutera.

Det första klargörandet handlar om att jag haft för avsikt att begripliggöra kroppsliggörande utifrån teoretiska och metodologiska aspekter. Studien har i detta sammanhang bestått i en begreppslig utredning av hur erfarenhet och kunskap kan förstås i relation till lärande av kroppstekniker. Därutöver har studien bestått av en utveckling av en modell för att med hjälp av praktisk epistemologisk analys kunna göra beskrivningar av vad instruktör och jollesegglare faktiskt gör när de är upptagna av att ge och följa instruktioner i relation till kroppstekniker. Det andra klargörandet gäller att jag också haft för avsikt att empiriskt undersöka kroppsliggörande genom att beskriva lärandet av kroppstekniker så som det sker i kroppspedagogiska situationer. Detta betyder dock inte att själva forskningsprocessen inneburit att jag först försökt begripa något och sedan skridit till verket genom att empiriskt undersöka ett fenomen. Varken texten i kappan eller delstudiernas inbördes relation rymmer en sådan sekventiell logik. Förhoppningsvis har detta redan framgått, i annat fall kommer det att bli något tydligare i denna sammanfattande diskussion.

Forskning om segling utgör kanske inte den största samlingen av vetenskapliga publikationer men det är heller inte en praktik som vetenskapligt negligeras. Segling har studerats inom exempelvis sportmedicin (Allen & De Jong, 2006), som ett verktyg för grupputbildning (McDolloch m.fl., 2010) samt i relation till maskulinitet (Bricknell, 1999). Därtill har även tillgängligheten till segling som sport för olika grupper i samhället belysts (Aversa, 1986). Jag har valt att empiriskt undersöka kroppsliggörande genom att studera hur jollesegglare lär sig att utveckla kroppstekniker. På ett sätt innebär det att avsikten inte primärt har varit att genomföra seglingsforskning. Inflygningarna jag gjorde i kapitel 2 hade då getts en något annan karaktär. Det har snarare varit så att jolleseglingsaktiviteter har kunnat erbjuda bra empiriskt motstånd för att kunna arbeta med utvecklingar av perspektiv och begreppsapparater i syfte att skapa en modell för skapa kunskap om lärande av kroppstekniker. Det är mot bakgrund av den relationen mellan seglingsforskning och min egen studie som syftena nedan ska förstås:

1. Utveckla en modell för att förstå och undersöka lärande av kroppstekniker

2. Genom analyser belysa samspelet mellan individ och miljö i lärandet av kroppstekniker
3. Genom analyser belysa kontinuitet och förändring i lärandet av kroppstekniker.

Dessa syften innebär naturligtvis inte att jag vill degradera seglingspraktiken och framhäva den som utbytbar med vilken annan praktik som helst. Tvärtom, jag har i min studie varit tvungen att förstå och undersöka det jolleseglingsspecifika för att kunna analysera lärande av kroppstekniker.

I formuleringen av avhandlingens problemområde underströk jag med stöd i Shilling (2008, s. 85-103) och Johnson (2007, s. 24-32) att avhandlingens studie vilade på ett ställningstagande som innebär att vi lär oss *vad vi kan göra* genom samma rörelser som vi lär oss den *innebörd* saker har för oss. För att segla en jolle krävs det koordineringar av en mängd rörelsemoment och jag utpekade därför kroppstekniker som en väsentlig del av jolleseglares lärande samt som ett betydelsefullt pedagogiskt fenomen. Jag finner det också viktigt att återigen understryka att begreppet kroppstekniker är en bland flera preciseringar av vad det kan innebära att i pedagogiska situationer kroppsligöra kunskap. Med andra ord, det är många pedagogiska dimensioner förbundna med förkroppsligad kunskap som jag inte berör eller kan uttala mig om.

I syfte att kontextualisera avhandlingens problem gjorde jag tre olika inflygningar i kapitel 2. Inflygningarna mot forskning kring praktisk kunskap, samhällvetenskapernas ökade intresse för kroppsliga dimensioner, samt situerade och pragmatiska perspektiv på lärande resulterade i en agenda för de teoretiska begreppsutredande resonemangen i kapitel 3. Att utgå från ett genomlevandeperspektiv på kunskap och utveckla en pragmatisk förståelse för den realism som kännetecknar det kroppspedagogiska perspektivet, är ett genomgående tema i kapitel 3. Vidare gjordes en pragmatisk transaktionell tolkning av den ömsesidighet mellan individ och miljö, och kontinuitet och förändring i lärandet, som är utgångspunkten både för ett kroppspedagogiskt perspektiv och situerade och pragmatiska perspektiv på lärande.

Jag kommer i det följande att behandla de tre syftena i tur och ordning.

Syfte 1

I avhandlingen har jag betonat ett kroppspedagogiskt perspektiv för de undersökningar jag gör. Den beskrivning av kroppspedagogik som följt med sedan inledningen är att studier i kroppspedagogik innebär:

studier av centrala pedagogiska medel genom vilka en kultur vidareför tekniker och förmågor och vanor, förkroppsligade erfarenheter som relaterar till tilläggnanden av och misslyckanden att tillägna sig dessa kulturella särdrag, samt de förkroppsligade förändringar som karakteriserar dessa processer (Shilling 2007, s. 13; Shilling 2010, s. 158; Shilling & Mellor 2007, s. 533; Shilling & Mellor 2010, s. 30).

Jag har behandlat ”vidareför” genom att koncentrera mig på undervisning, och närmare bestämt den undervisning som jolleseglare är införlivade i. ”Vidareför” hänvisar inte bara till ett slag reproduktion men ett aktivt samkonstituerande, ett skapande, som upptar alla situationens deltagare. ”Tilläggnanden av och misslyckanden att tillägna sig” kopplar jag till att personer både handlar och genomlever konsekvenser av handlingar i relation till specifika syften som undervisningen innehåller. I den processen (beskriven som en ”inquiry”-process) skapas lärande.

Modellen för lärande av kroppstekniker är ett resultat av ett arbete där jag för det första har försökt att möta upp den erfarenhetsgrundade kunskap som fokuseras i forskning kring praktisk (t.ex. Andersson Gustavsson, 2002; Jernström, 2000; Johansson, 2002; Bornemark & Svaneus, 2009; Göransson, 1990). För det andra, så har jag inspirerats av en handlingsorienterat perspektiv på Mauss (1973) begrepp kroppstekniker (t.ex. Crossley, 2006; Shilling, 2008; Lyon, 1997). För det tredje, så har jag i utvecklandet av modellen sökt mig mot perspektiv på ”kropp” som inte överskuggar andra viktiga pedagogiska fenomen som undervisning, interaktion och lärande (t.ex. Evans, m.fl., 2008; Rich, 2010; Shilling, 2010; Larsson & Quennerstedt, 2012; Maivorsdotter & Wickman, 2011; Lande, 2007; Crossley, 2006). Jag har vidare grundat modellen i ett pragmatiskt perspektiv på lärande för att belysa samspelet mellan individ och miljö samt kontinuitet och förändring. I utvecklandet av modellen har jag fört dessa tankar och perspektiv vidare genom att med stöd i Johnson (2007) utgå från Deweys förkroppsligade meningsteori. Denna beskrivning hänvisar till hur jag har arbetat begreppsligt för att skapa en grund till den modell för lärande av kroppstekniker som jag beskrev i slutet på kapitel 3. Men modellen är inte en ren teoretisk produkt, utan den är lika mycket ett resultat av de empiriska analyser jag gjort i de olika delstudierna. Modellen inbegriper både lärandets innehåll i form av situerade epistemiska relationer (SER) och indikatorer på situerade epistemiska relationer (SER-indikatorer) samt lärandets process i termer av kontinuitet och förändring, och samspelet mellan individ och miljö, i meningskapandet. En väsentlig del av modellen är distinktionen mellan olika erfarenheter, eller rättare uttryckt olika erfarenhetssituationer (se delstudie III). I detta hänseende lutar jag mig, precis som Johnson (2007), på den distinktion Dewey gör mellan ”experience *had*” och ”experience *known*”, vilket i kapitel 3 representeras av ”upplevelser” och ”erfarenheter”. Dewey gör distinktionen mellan upplevelser (experience *had*) och erfarenheter (experience *known*) på analytisk nivå då han hans perspektiv på kunskap innebär att människan inte står inför uppgiften att hantera två olika typer av erfarenhetssystem som på något sätt ska sammanföras för att vi ska kunna skrida till handling. Upplevelser och erfarenheter förenas i ”inquiry”-processen (se t.ex. Sleeper 1986, s. 69-70, 190; Shook 2000).

Vanligen förstår vi vad kroppsliga upplevelser innebär. Vi kan säkerligen alla känna igen att vi kroppsligt märkt av något som vi varit med om. Men, att kroppsliggörandet i dessa situationer också bibringar oss saker i situationer då

vi utvecklar begreppslig och prepositionell kunskap är en tanke som vanligen inte ligger lika nära till hands. Dewey utvecklade sin förkroppsligade meningsteori för att förklara kontinuiteten mellan sådana direkta upplevelser och mer syftesrelaterade erfarenheter och kunnigt handlande. Det är en sådan syn på erfarenheter som modellen grundar sig i och som i analyserna av jolleseglares lärande av kroppstekniker har kopplats till den praktiska epistemologiska analysen.

En annan problematik som Dewey och James hanterar är att om vi ser vår förmåga att skapa mening av erfarenheter endast som något som syftar till att utveckla begreppslig och prepositionell kunskap, då negligerar vi det skapande och hantverkande som vi är kapabla till. Därför uppfattar Dewey människans förflyttning från situationer av upplevelser till situationer som innebär ett tydligare meningsskapande (intellektualisering) som en process som syftar till att återföra oss själva och de produkter (begreppsliga så väl som materiella) vi skapar till livets omedelbara realiteter igen. Ett av bidragen med avhandlingen ser jag som att lärande av kroppstekniker kan belysas genom att studera dessa "återföranden" i faser där det antar formen av intelligenta vanor. Här kan mina seglingsanalyser jämföras med till exempel Illum & Johanssons (2009) analyser av hur elever i slöjdverksamhet lär sig hur något är tillräckligt "mjukt". De konkluderar att det inte räcker för läraren att beskriva materialet eller produkten, utan eleven måste också uppleva materialet och lära att tänka med materialet. Att bedöma material på detta sätt beskriver Illum och Johansson (2009) som ett kroppsliggörande. På det viset "byggs tanke och handling in i upplevelserna" (2009, s. 79).

Melander och Sahlström (2009) visar genom videoanalyser hur pilot-elever i interaktion med instruktören lär sig att tolka olika situationer och manövrerar sitt flygplan genom att utveckla en situerad uppmärksamhet (situation awareness). Genom att manövrera planet och samtidigt utvärdera konsekvenserna av sina manövreringar så kan piloten förbättra sin teknik att styra planet genom att han succesivt tillägnar sig en situerad uppmärksamhet. Erfarenheterna piloten gör i manövrerandet förbinds i undervisningssituationen med en kroppslig perception, eller i avhandlingens vokabulär: en teknik att se.

I mina analyser av lärande av kroppstekniker har jag också visat att det utifrån en upplevelse, eller utifrån en begriplighetsproblematik, inte räcker med att förstå (jfr att skapa en situerad epistemisk relation). Vad som också krävs är att det skapas en kontinuitet mellan den förståelsen och en specifik kroppsrörelse. I den meningen utgör de empiriska analyserna och modellen ett klargörande av hur det skapas kontinuitet mellan upplevelser och meningsskapande, samt mellan signifikant mening och kroppsrörelser (delstudie III). De analyser jag har gjort ger empiriskt grundad kunskap om hur denna kontinuitet åstadkoms i handling. I delstudie III när Liza ska lära sig att göra ett "rullslag" undersöker Liza och instruktören Lizas teknik att genomföra ett "rullslag". Genom att bedöma Lizas teknik i relation till om "rullslaget" genomförs på ett "mjukt" sätt uppmärksammar de vilka erfarenheter som är betydelsefulla. "Mjukt" identifier-

ras i analysen i delstudie III som en indikator på när Liza manövrerar¹⁵ jollen på korrekt sätt i relationen till aktuell lutning på jollen, kraften i seglet och önskvärd lutning på jollen (SER). Min poäng här är att för att lära sig bedöma om ett ”rullslag” är ”mjukt” räcker det inte att instruktören beskriver den rörelse som Liza ska göra. Utan Liza måste uppmärksamma vad hon upplever när hon gör en specifik rörelse (begagnar sig av sin rullslagsteknik) i relation till den situerade epistemiska relation hon och instruktören skapat. I denna mening lär sig seglare allt medan de fortskrider i sin aktivitet och skapar relationer och formulerar problematiska situationer.

Nyberg (2014) visar hur friåkare utvecklar sitt tysta kunnande i relation till rörelser. Förmågan att röra sig på ett speciellt sätt ser Nyberg som en kunskap som är både praktisk och teoretisk. Vidare så understryks vikten av att kunna undervisa mot detta slags kunskaper. På liknande sätt pekar också Jernström (2000) på betydelsen av att kunna undervisa mot tyst kunnande men utifrån relationen lärling – mästare.

I förhållande till Illum & Johanssons (2010), Melander & Sahlströms (2009) samt Nybergs (2014) och Jernströms (2000) studier, kan man i relation till min modell för lärande av kroppstekniker säga att slöjd- och piloteleverna liksom friåkarna och Jernströms hattmakare, i handling försöker lära sig att skapa eller vidareutveckla situerade epistemiska relationer och göra dem kontinuerliga med specifika rörelser och tekniker. Detta inbegriper samtidigt situerad uppmärksamhet (Melander & Sahlström, 2009), bedömningar (Illum & Johansson, 2010) och komplex kunskap om specifika rörelser (Nyberg 2014).

Syfte 2

Eftersom modellen även är ett resultat av empiriska analyser så går den igen i syfte 2 och 3. Med det menar jag att innehåll och process inte kan separeras från syfte 2 och 3, eftersom jag beskriver det innehållsliga i att lära sig kroppstekniker som situerade epistemiska relationer (SER) och indikatorer på situerade epistemiska relationer (SER-indikatorer). Med process avses den ”inquiry”-process som deltagarna involveras i när de försöker lära sig kroppstekniker.

Det specifika med syfte två är att i undersökningen av processen är jag specifikt intresserad av att utröna hur samspelet mellan individ och miljö inverkar på lärande av en kroppsteknik. Skälet till detta är dels Mauss (1973) förståelse av kroppstekniker dels de studier där kropp undersöks i termer av deltagares handlingar (Pink, 2011; Larsson & Quennerstedt, 2012; Lande, 2007; Öhman, 2007, Crossley, 2004), dels den pragmatiskt influerade lärandeforskningens som understryker att lärandet inbegriper en genomlevandeaspekt av interaktionen mellan individ och miljö (t.ex. Öhman, 2006).

Maus (1973, s. 85) framhöll att en kroppsteknik kan förstås som ”physio-psycho-sociological assemblages of series of actions”. Det som framgår i ana-

¹⁵ Denna manövrering består i delstudie III av att Liza förflyttar sig från den ena sidan av båten till den andra i en stagvändning (slag).

lyserna är att lärande av kroppstekniker sker i termer av att jolleseglare kontinuerligt iscensätter, eller blir delaktiga i, möten med den fysiska (vind, vatten, båt) såväl som den sociala miljön. För att begripliggöra dessa möten i en ”inquiry”-process skapar seglarna relationer mellan sina fysiska och intellektuella (psykologiska) erfarenheter och dessa miljöer. I den meningen kan man säga att min modell för lärande av kroppstekniker ger möjlighet att både förstå och undersöka hur kroppstekniker inbegriper de dimensioner som Maus pekade på. Modellen tillsammans med praktisk epistemologisk analys gör det möjligt att utföra in-situ-analyser om hur samspelet mellan individ och miljö bidrar till lärandet av denna typ av intelligenta vanor som Maus kallar för kroppstekniker. Därmed skapas ett komplement till analyser där deltagare reflekterar över sina erfarenheter i efterhand.

Shilling (2008) och Joas (1996) understryker utifrån pragmatiska perspektiv på kropp att kroppsliggörande också inkluderar individens förmåga att bedöma och reflektera över vad som är praktiskt och effektivt. Det vill säga att kroppsliggörandet inte bara är reproduktivt. Genom att undersöka lärande av kroppstekniker in situ har jag genom min modell försökt komma åt hur jolleseglare är riktade mot att lösa saker praktiskt och effektivt direkt i situationen. Det är också i linje med hur Schön (1992) hänvisar att elever inte bara lär sig genom att reflektera över vad de gjort utan att de reflekterar i handling.

I förhållande till de studier som har fokuserat miljöns betydelse för lärandet så har jag bidragit med att visa hur samspelet mellan individ – miljö påverkar lärandet. Det vill säga, jag har försökt visa på hur seglarnas tidigare erfarenheter (det som står fast för dem), i termer av immanent mening och vanor, samspelar med den fysiska och sociala miljön i seglarnas meningsskapande. De gemensamma med de kroppspedagogiska situationer som analyserats i de olika delstudierna är att seglaren initialt behärskar en vana och att en mängd saker står fast för dem, men att denna vana på olika sätt utmanas, det vill säga en teknik sätts på spel i de situationer som de blir delaktiga i eller iscensätter. Tobias, i delstudie I, vet vilka villkor som gäller för att kunna styra båten (han måste ha fart och han måste ha vind) men situationen inbegriper så komplexa relationer mellan vindriktning, vindstyrka och instruktioner att han blir osäker. I delstudie II visar Liza att hon vet hur hon styr sin båt men när hon ska göra det utan roder måste hon begagna sig av mer kraftfulla kroppsliga rörelser för att kunna manövrera båten. Och slutligen, i delstudie III, visar Liza att hon är kapabel att genomföra rullslag och vad rullslaget ska gagna men hon behöver slipa på tekniken för att den ska bli effektiv.

Syfte 3

Det specifika med syfte 3 är att jag i undersökningen av processen är specifikt intresserad av att utröna hur kontinuitet och förändring uppstår i meningsskapandet. Shilling (2008), liksom Johnson (2007), har framhållit att någonting är meningsfullt innebär att det på något sätt anknyter till tidigare, aktuella och

framtida erfarenheter, faktiska så väl som tänkbara eller möjliga. Forskning som har fokuserat på de situerade aspekterna av lärandet har visat på hur den fysiska och den sociala miljön medför till att elevernas erfarenheter förändras och därmed att ett lärande sker. Jag har också tagit fasta på denna sida av meningsskapandet och belyst förändring i meningsskapandet. I mina analyser har jag visat hur deltagarna överbryggar gap genom att skapa relationer mellan tidigare erfarenheter (såväl kroppsliga som kognitiva) och det nya i de möten de iscensätter eller blir delaktiga i. Skapandet av dessa relationer innebär att det såväl som förändring också skapas en koninuitet i meningsskapandet. Därmed är det möjligt att förstå hur ett tidigare lärande tas vidare i nya situationer och hur denna ”vidaretagning” medför att erfarenheterna förändras. Om denna förändring innebär att deltagarna utökar sin möjlighet att, utifrån ett visst syfte, koordinera sina handlingar i relation till miljön, så har det skett ett lärande. I denna mening kan mitt arbete ses som en konkretisering av den ovanstående beskrivning jag gav utifrån Shilling (2008) och Johnson (2007) om hur något får mening.

Mot bakgrund av praktiska epistemologiska analyser av Idrott och hälsa- lektioner så konkluderar Quennerstedt (2013) att en av de avgörande undervisningsfrågorna är att utveckla studenters förmåga att skapa kroppsliga vanor som kan användas i olika sammanhang. För att göra det måste vi undervisa mot att kroppsliggöra vanor på olika sätt och därmed vidga elevens uppmärksamhet i olika undervisningssituationer.

I viss mån kan mina analyser av jolleseglares lärande av kroppstekniker ses som ett komplement till studier av situerat lärande genom att jag med ett pragmatiskt erfarenhets- och vanebegrepp även för in kontinuitetsaspekten i analyserna. Jolleseglarna måste kroppsliggöra upplevelser i specifika situationer för att kunna tillägna sig ändamålsenliga kroppstekniker. Jag har beskrivit jolleseglares lärande av kroppstekniker genom att belysa hur de är aktivt engagerade i praktiska ”inquiry”-processer. Det innebär att rikta uppmärksamhet mot vissa saker, urskilja specifika saker för att åstadkomma ett effektivt handhavande av jollen. Att lära sig kroppstekniker är i denna mening att situera rörelser och skapa intelligenta vanor som kan användas i olika sammanhang. Det är på detta sätt som jag har försökt att hantera inte bara förändringen i meningsskapandet men även kontinuiteten.

Avslutande diskussion

I Kapitel 2 redogjorde jag för hur forskning kring praktisk kunskap uppehållit sig vid termer som ’fronesis’ och ’tyst kunskap’. Dessa begrepp syftar på en praktisk bedömningsförmåga. Mitt bidrag i relation till forskning kring praktisk kunskap kan ses i termer av en techné-dimenson. I jollesegling handlar det om att veta vid vilken tidpunkt och med vilken kraft specifika tekniker ska göras, hur det påverkar båtens kurs och balans i förhållande till det syftet som för tillfället karaktäriserar situationen. Att veta vad ”lova” och ”rullslag” är handlar

om att kunna göra det, att kunna rörelserna. Än mer, det handlar om att kunna göra rörelserna i exakt rätt ögonblick. När seglare och instruktör skapar situerad epistemiska relationer (SER) och erfär indikatorer (SER-indikator) i relation till kroppstekniker är det för att kunna uppmärksamma ett exakt ögonblick i relation till seglarens rörelse. Ytterligare mer, det är för att kunna kroppsliggöra detta exakta ögonblick så att seglarna förhoppningsvis kan utöka det som är immanent för dem.

Jolleseglaren avläser konstant den närliggande miljön och letar efter tecken som har betydelse för hur segelbåten ska manövreras. Olika segelvatten och väderförhållande, faser i ett träningspass och manövrar, kräver olika förmågor och olika tekniker. När en jolleseglare ska öva upp skickligheten i olika moment krävs det att tidigare tekniker omprövas, eller sätts på spel, för att lära sig att göra helt andra bedömningar än vanan bjuder. Även om man skulle kunna argumentera för att seglaren har "sjöben" eller ett speciellt "seende" så är det inte i kraft av en enda kroppsteknik som jolleseglare gör bedömningar i olika situationer. Det handlar om olika kroppstekniker och olika syften. Olika slagtekniker, olika sätt att manövrera en jolle, etcetera. Ett träningspass i sin helhet rymmer därför en mängd olika kroppstekniker och jolleseglingspraktiken som helhet naturligtvis ett oändligt antal. Att identifiera kroppspedagogiska situationer innebär att analytiskt avgränsa mängden kroppstekniker för att kunna följa relationen mellan undervisning och lärande utifrån ett avgränsat syfte. Det betyder inte nödvändigtvis att en kroppspedagogisk situation endast inrymmer ett slags kroppsteknik, men det betyder att antalet olika kroppstekniker begränsas för att jag som forskare ska kunna tydliggöra en specifik problematisk situation som de är upptagna av och identifiera en specifik "inquiry"-process.

Även om min studie visar att det visserligen inte är i kraft av en enda kroppsteknik som jolleseglare gör bedömningar i olika situationer, är det hursomhelst också så att för att kunna delta i ett institutionaliserat undervisningssammanhang är det inte tillräckligt för jolleseglarna att behärska en eller ett par individuella kroppstekniker. Jollesegling innebär också ett slags "meta"-kroppsteknik. Det skulle kunna betraktas som ett slags språkspel som inrymmer handlingar i form av en rad olika kroppstekniker (Crossley, 2004, 2006). För att kunna delta i jolleseglingsundervisning krävs det i många hänseenden också att man behärskar denna "meta"-kroppsteknik, språkspelen i sin helhet. Det innebär att lärandet av kroppstekniker i de olika kroppspedagogiska situationer jag har analyserat också förlitar sig på en delad erfarenhet av att undervisa och bli undervisad i segling. Undervisningen bygger också på grundläggande vanor att bedöma vind, fart och kurs, att båten påverkas av ens egna rörelser på väldigt specifika sätt. För seglaren så existerar jollen för kroppen på detta sätt genom att den ligger klar för handhavande, att kroppen förstår båten på ett praktiskt sätt för att kunna ta del i seglingsundervisning. Begreppet kroppsteknik kan i ett bredare perspektiv syfta till att ha en sådan helhetsförståelse av segling och att utnyttja den för att kunna tillägna sig och finslipa kroppstekniker i olika moment och manövrar. En sådan analys av "meta"-kroppstekniker rymms däremot inte direkt i avhandlingens studie. Däremot rymms den indirekt av det faktum att i detta "finslipande", i detta partiella tillägnande av kroppstekniker, förändras

också helhetsförståelsen. Tillägandet och misslyckandet med att tillägna sig kroppstekniker i de kroppspedagogiska situationer jag har studerat, berör därför inte bara den unika situationen att kryssa (delstudie I), att styra utan roder (delstudie II), eller att göra ett effektivt rullslag (delstudie III). Det berör väldigt starkt också den vidare innebörden av vad det innebär att kryssa, att slå och att segla. Efter att ha lärt sig en ny kroppsteknik ligger jollen klar för handhavande på ett utvidgat sätt. Det handlar alltså inte om att addera kroppstekniker från olika moment, eller att först ha en helhetsförståelse och sedan öva in de olika momenten.

Att generalisera begreppet kroppstekniker i sådan utsträckning att det bara skulle handla om en "meta"-kroppsteknik (att ha "sjöben" eller ett speciellt "seende") skulle, i ett kroppspedagogiskt perspektiv, riskera att reducera betydelsen av den omedelbara upplevelsen, den som tar tag i seglarna när de handlar, och som de kontinuerligt måste hantera för att manövrera jollen.

Crossley (2004) beskriver tillägandet av kroppstekniker i cirkelträning genom att poängtera att det även handlar om att lära sig ett språkspel. Kroppstekniker är här förbundna med ett visst sätt att ge, och agera på, instruktioner. Poängen med att identifiera SER och SER-indikatorer är att seglarna inte kan tillägna sig kroppstekniker enbart genom en verbal instruktion. Den verbala instruktionen kräver ett slags gemensam förståelse/karaktärisering av situationen. Förutsättningen för att cirkeltränings-deltageren ska kunna agera på instruktioner och tillägna sig kroppstekniker innebär i Crossleys studie att de kroppsligt måste vara i rytm i aktiviteten i relation till musiken: "The playing of music aids in the construction of this intercorporeal order" (Crossley, 2004, s. 46). På samma sätt beskriver Lande (2007) hur soldater tränas i att hitta en rytm i andningen: "when the bodily consensus of breathing fails we see the coherence of social interaction and the 'mutual-tuning-in' ... of bodily rhythms fall apart" (s. 100). Jolleseglaren har, som jag noterade i inledningen av avhandlingen, en annan rytm att hantera:

Som teknisk utsträckning av kroppen ger en liten båt direkta upplevelser av sjö och vind. Rörelser går direkt över i besättningen, vars rörelser i sin tur påverkar båten. Tryck, sug från vindar och vatten upplevs omedelbart (Hedberg 1999, s. 314).

Sammantaget visar mina empiriska analyser av jolleseglares lärande av kroppstekniker att seglare och instruktör skapar ett situerat innehåll (SER och SER-indikatorer) genom att praktiskt undersöka och utvärdera ("inquiry"-processen) seglarens rörelser i relation till specifika syften. På detta sätt växer seglaren in i en kroppsteknik genom att lära sig uppmärksamma specifika upplevelser ("fart" i delstudie I, "lovartsgirning" i delstudie II, "mjukt" i delstudie II) och ta dem vidare genom att re-aktualisera dem i relation till de nya situationer som uppstår i konsekvens av seglaren manövrering av båten: seglaren blir mer erfaren.

Summary

This thesis deals with the teaching and learning of practical embodied knowledge in the context of dinghy sailing. Here the focus is on the process and the product of teaching and learning, the role of the instructor for sailors learning and the interplay between teaching and learning.

In Chapter 1, the research questions are defined against the background of recent developments in the field of body pedagogics. A transactional perspective (Dewey & Bentley, 1949) of embodiment is used, where 'body' is understood as an activity. With that it follows that descriptions of 'body' cannot be differentiated from the environment in which the body has its function (Sullivan, 2001). Together with this, the concept of embodiment movement is placed at the centre of human beings processes of meaning-making (Johnson, 2007, p. 24-32; Shilling (2008, p. 85-103). Marcel Mauss' concept of body techniques (1973) is then used to specify what embodying knowledge in a certain educational setting means.

Mauss argues that body techniques are "physio-psycho-sociological assemblages of series of actions" (1973, p. 85). Sailing a Dinghy means being offshore with very little technology. As a technical extension of the body, a small dinghy affords immediate experiences of wind and water. Here movement goes right into the crew, whose movements in turn influences the dinghy. The club active dinghy sailor, who is inevitably part of an institutionalised educational setting, has to deal with this in a context in which he or she needs to follow instructions and understand the meaning of different techniques. Against this background the objectives of the study are to develop a model with which to understand and inquire into the learning of body techniques and to analytically elucidate the mutual relationship between the individual and the environment and the continuity and change involved in learning body techniques.

Chapter 2 consists of a review of three independent fields, all of which start out from the premise that in order to understand human beings' acting and knowing life we have to start in lived experience. The thesis combines important ideas about experience, practical skills and the individual-environment relationship developed in these fields through the approach of body pedagogics (Shilling, 2004; Shilling, 2007; Shilling and Mellor, 2010). One of the fields of research represents the Nordic tradition of research on practical knowledge and 'tacit knowledge' (e.g. Göransson, 1990; Johannessen, 1999; Liedman, 2001; Molander, 1996; Nielsen & Kvale, 2000; Rolf, 1991; Säljö, 2000). In the second, over the last twenty years a wealth of perspectives have been developed that seek to understand the relevance of the body in relation to culture, identity,

experience, meaning -making etc. This is the case in disciplines such as philosophy (Butler, 1993; Clark, 1997; Garrison, 2009; Johnson, 2007), sociology (Joas, 1996; Shilling, 2008; Waquant, 2004, Sennett, 2008), anthropology (Hutchins, 1995) and psychology (Lakoff & Núñez, 2000). One can almost talk about an 'embodiment turn'. In different ways, this body of research deals with the difficulty of theoretically pointing out skills which we, as capable first person actors, often recognise as being in the body. The Nordic tradition and the 'embodiment turn' are often neglected in educational research focusing on the relationship between teaching and learning in institutionalised settings. In order to address this the thesis develops an approach that theoretically and methodologically creates knowledge about the learning of body techniques. For this reason, a third field of research has been of importance, namely; situated and pragmatic perspectives on learning and foremost Dewey's transactional approach (Dewey & Bentley, 1949/1991). A transactional approach facilitates an understanding of knowledge production and learning, where the mind/body dualism is abandoned as an a priori starting point for investigations. The transactional approach also recognises the interplay between the psychological and the environmental (social and cultural/institutional); a phenomenon that is now regarded as a major challenge in research (Lehman et al., 2004, p. 705). This means that pragmatism can deal with the continuity and change as well as the mutual relationship between organism and environment. At the end of the chapter conclusions are drawn from these three different fields of research which results in an agenda for the theoretical and conceptual developments in Chapter 3.

Chapter 3 describes the theoretical frameworks and central concepts in understanding body techniques. The teaching and learning of practical embodied knowledge is understood by using the classical pragmatist concepts of experience, meaning, inquiry and habit and their connection to a developed idea of reflexive body techniques (Crossley, 2006). The concept of experience is used in compliance with Dewey (1958), who makes a distinction between experience had and experience known. Experience had and experience known can both be immediate experiences; what William James talked about as 'pure experience'. That is, a unique, lived experience. Therefore, Dewey also makes a distinction between having an experience of an aesthetic quality and knowing an aesthetic experience in relation to a specific purpose in an inquiry. Body techniques are transactionally understood as results of such inquiry processes. Chapter 3 also outlines the concept of habit and describes its importance in relation to body techniques as "physio-psycho-sociological assemblages of series of actions" (Mauss, 1973, p. 85). Habits are therefore recognised as unifying "the body with the natural and social world in particular ways, having specific object and technologies as their targets, and exerting a certain command over the environment" (Shilling, 2008, p. 15). This could be described as when the unifying (the aesthetic experience) of physio-psycho-sociological actions is disrupted a body technique halts and has no command over the environment. In such situations humans experience problematic situations and seek to re-establish the meaning of the situation by engaging in inquiries. Habit is used in the study because the

pragmatic principle of continuity and change come together in habit. The theoretical development in Chapter 3 also aims at understanding processes of habit formation and inquiry on the background of Dewey's distinction between significant and immanent meaning (Johnson, 2007). The chapter ends with a description of a model of how sailors who engage in inquiry processes seek to create situated epistemic relations (SER) in order to design a way of framing educational situations. The model is not just a result of theoretical development alone, however, but has also been created against the background of empirical analysis. Understood through the model, dinghy sailors must also create (or identify) indicators of situated epistemic relations (SER-indicators) in order to open up paths to solutions. These SER-indicators are qualities of experience that sailors need to embody to be able to re-unify physio-psycho-sociological actions and achieve a body technique.

In Chapter 4, the research methodology and fieldwork are presented. The empirical material consists of video recordings of dinghy sailing. The data collection and ethical considerations are clarified and the practical epistemological analysis (Wickman, 2004; Wickman & Östman, 2002a, 2002b), PEA, is described in relation to body techniques. The thesis's development of PEA consists of a strategy to identify different experiencing situations in the context of practical embodied inquiry processes in dinghy sailing events. The first step in analysing the learning of body techniques is to identify certain body pedagogical situations. The conclusion that is drawn from the first paper is that in such situations it is impossible to proceed from a priori distinctions of bodily and mental behaviour. Rather, the analytical focus is directed towards how dinghy sailors are instructed in certain manoeuvring techniques. The learning of body techniques is then seen as depending on individual's capacity and on context specific conditions. PEA is used to identify situated epistemic relations and indicators of these in participants meaning making processes. Here, four concepts are used when analysing learning: *stand fast*, *encounter*, *gap* and *relations* (Wickman & Östman, 2002a, 2002b). What *stands fast* for the students is identified in their actual actions – in the use of the body or words – within the practice. When the students use a word or the body without hesitation or questioning, such movements or words are said to stand fast in the present situation. However, this does not mean that the same movement or word stands fast in all situations: standing fast is a situational description of the meaning that movements and words have in action. The term *encounter* is used to describe a specific situation in terms of what the actors interact with. An encounter can be made with the physical world, artefacts, peers, the teacher/instructor, earlier experiences etc. When a student stages or becomes part of a new situation a *gap* occurs. Most of the time this gap is instantly bridged with *relations* between what stand fast for the individual and new things encountered in the situation. At other times these gaps are noticed by the participants in terms of questions or hesitations; they experience a problematic situation. With these analytical concepts PEA is used to study the interplay between the sailor's earlier experiences and bodily skills (the psychological and the physiological) and the specific environment at hand, to find out how sailors according to the developed model

accomplish certain intellectual judgements (creation of SER) in continuity with specific body movements. By focusing on the relations that are made relevant when bridging gaps, it is possible to identify which situated epistemic relation the participants (the sailor and the instructor) create and which qualities of experiences they must attend to and embody in order to be able to execute a specific manoeuvre and learn certain body techniques.

Paper 1 elaborates on the efforts that have been made within the field of 'body pedagogics' to develop a theory and methodology that can deal with the corporeal aspects of experience and knowledge without adopting any form of dualistic conceptions of body/mind and organism/environment. The purpose is to first present a synthesis of James' radical empiricism, Dewey's transactional understanding of experience and learning, and Marcel Mauss' concept of 'body techniques' and the notion of education embedded in it. Against the background of this theoretical development, and with a Transactional Model of Analysing Bodying (TMAB), the paper shows how we can analytically come to terms with the different dualistic problems that research into 'body pedagogics' has to deal with. Empirical examples of dinghy sailing are used to create knowledge about what we learn when learning embodied knowledge, and how this learning takes place. The paper argues that experience is an important concept for understanding the acting knowing human being, describing how experience is organised and developed and outlining how this organisation can be understood as learning. The conclusion is that situations in which someone learns to embody certain knowledge are cases of overt actions, where we can see what kinds of relations are created and how these relations become embodied and meaningful for further action. The system of relations, for example, between the direction of the wind, the current direction of the boat and the appropriate course, and the ways in which the sailor make these relevant, by references to speed, is concluded to be a very important part of a pedagogical means to achieve a body technique.

Paper 2 investigates 'tacit knowledge' in terms of how we learn to embody 'tacit knowing' in educational settings. The methodological challenges associated with 'tacit knowledge' are identified and the paper is grounded in a transactional perspective on learning. The developed transactional model for analysing bodying (TMAB) in paper 1 is applied to another dinghy sailing event to investigate how we can understand learning of 'tacit knowledge' as embodiment. In one way paper 2 is an empirical generalisation of the results in paper 1. The "system of relations" (see the results in paper 1, above) is here formulated as situated epistemic relation (SER). In order to make sense of the empirical data in paper 2, the first sketch of the model of describing learning of body techniques is drawn. The model emphasizes situated epistemic relations (SER) and indicators of situated epistemic relations (SER-indicator). In this model, 'tacit knowing' is operationalized 'by using a development of practical epistemological analysis (Wickman & Öhman, 2001) to empirically investigate learning in processes of 'tacit knowing'. By studying how human beings learn a specific practical epistemology it is possible to determine and clarify what Polanyi refers to as "tacit". The conclusion is that one of the main educational challenges in

relation to tacit knowledge might be to teach students to embody indicators of situated epistemic relations. At least, this is an important learning content when learning to embody tacit knowing in dinghy sailing.

With the first sketch of a model of how we learn body technique in paper 2, the main objective in paper 3 is to ground this understanding theoretically and methodologically. It is possible for human beings to know things by habit and without being able to explain their knowledge. This phenomenon is further elaborated in paper 3, in which Dewey's embodied theory of embodied immanent meaning (Johnson, 2007) is discussed in relation to the distinction between immanent and significant meaning. This theoretical elaboration is then connected to body techniques and operationalised with PEA. Immanent meaning is operationalised as *stand fast*. Consummatory meaning is operationalised as a *gap*-filling closure of a problematic situation. And finally, pure (or anoetic) experience is understood as experience of qualities that have not yet acquired meaning in a sailor's process of practical embodied inquiry. The result is that learning is described as occurring when sailors have a need to make a continuation between pure experience (e.g. feeling of unease, joy, desire, felt indeterminate situation etc) and significant meaning in order to achieve something and hopefully earn immanent meaning. Significant and immanent meaning is built up transactionally. In order to arrive at a detailed description of how participants learn to take the measure of the continuously ongoing flow of experience and grow into a technique in relation to a problematic situation, a Situated Epistemic Relation (SER) between present lean angle, power in the sail and desired angle is identified. When you as a dinghy sailor create a situated epistemic relation you become directed to new significant meaning. Also, when you have learned the SER-indicators, in this case "smoothness", you are in a position to experience consummatory meaning and thereby turn significant meaning into immanent meaning.

In the final chapter, the results are discussed in relation to the purpose of the thesis. William James was deadly serious when he in 1884 (p. 195) proclaimed that "No one can walk across the platform at a public meeting with just the same muscular innervation he uses to walk across his room at home." The overall contribution of the thesis is that embodiment of knowledge is an important educational phenomenon and has to be recognised in its own right rather than being regarded as a companion meaning of the "real" educational activity. Pragmatism's concerns about how human beings adjust to and achieve integration with their surroundings are important in the case of dinghy sailing and help us to understand that in the process of inquiry a lot of immediate experiences and body movements have to be coordinated and meaningful if the sailor is to achieve a body technique. However carefully dinghy sailors practice and are instructed on the shore, we cannot escape the fact that when sailors are on the water, they have to perform all the various manoeuvres and make a variety of judgements with a simultaneousness and a timing that requires another cultivation of their experiences – a body technique. Of course, dinghy sailors are engaged in embodied activity. However, in order to learn a certain body

technique, dinghy sailors needs to 'body' specific meanings by inquiring and building relations between experience had and experience known.

Referenser

- Aalten, Anna (2007). Listening to the dancer's body. *The Sociological Review*, 55(S1), s. 109-125.
- Alfred Aversa (1986). Notes On Entry Routes Into a Sport/Recreational Role: The Case of sailing. *Journal of Sport and Social Issues*, 10(49), s. 49-59.
- Allen, J. B. & De Jong, M. R. (2006). Sailing and sport medicine. *British Journal of Sport Medicine*, 40(7), s. 587-593.
- Almqvist, Jonas & Östman, Leif (2006). Privileging and artifacts: on the use of information technology in science education. *Interchange*, 37(3), s. 225-250.
- Alsterdal, Lotte (2009). Dilemma i äldreomsorg: reflektionsarbete som utbildning. I Bornemark, Jonna & Svenaeus, Fredrik, *Vad är praktisk kunskap*, s. 162-189. Södertörns högskola: Institutionen för kultur och kommunikation, Centrum för praktisk kunskap.
- Andersson Gustafsson, Gunilla (2002). *Den inre teatern i lärandet*. Tekniska högskolan i Stockholm: Institutionen för industriell ekonomi och organisation.
- Bailey, Richard; Armour, Kathleen; Kirk, David; Jess, Mike; Pickup, Ian; Sandford, Rachel & BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research Papers in Education* 24(1), s. 1-27.
- Bernard-Donals, M. (1998). *The Theory of Practise*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bernstein, Richard (2010). *The pragmatic turn*. Malden: Polity Press.
- Bornemark, Jonna & Svenaeus, Fredrik (2009). *Vad är praktisk kunskap*. Södertörns högskola: Institutionen för kultur och kommunikation, Centrum för praktisk kunskap.
- Bricknell, Louise (1999). The trouble with feelings: gender, sexualities, and power in a gender, regime of competitive sailing. *Journal of Sport and Social Issues*, 23, s. 421-438.
- Budgeon, S. (2003). Identity as an embodied event. *Body and Society*, 9(1), s. 35-55.
- Burman, Anders (2009). Erfarenhet, reflexion, bildning: utkast till ett pragmatiskt bildningsbegrepp. I, Bornemark, Jonna & Svenaeus, Fredrik, *Vad är praktisk kunskap*, s. 108-127. Södertörns högskola: Institutionen för kultur och kommunikation, Centrum för praktisk kunskap.
- Butler, Judith (1993). *Bodies That Matter*. London: Routledge.
- Bäckström, Åsa (2005). *Spår: om brädsportkultur, informella lärprocesser och identitet*. Stockholm: HLS förlag.

- Calhoun, Craig & Sennett, Richard, red. (2007). *Practicing culture: taking culture seriously*. New York: Routledge.
- Carlgren, Ingrid (1990). Vem talar om tyst kunskap, och varför? Intervju med Aant Elzinga, *Nordisk pedagogik*, 10(3), s. 15-119.
- Cavell, Stanley (1999). *The claim of reason: Wittgenstein, skepticism, morality, and tragedy*. New York: Oxford University Press.
- Clark, Andy (1998). *Being there: putting brain, body and world together again*. Cambridge: MIT Press, Cop.
- Crossley, Nick (1995a). Merleau-Ponty, the elusive body and carnal sociology. *Body & Society*, 43(1), s. 43-63.
- Crossley, Nick (1995b). Body techniques, agency and intercorporeality: on Goffman's relations in public. *Sociology*, 29(1), s. 133-149.
- Crossley, Nick (2004). The circuit trainer's habitus: reflexive body techniques and the sociality of the workout. *Body & Society*, 10(37), s. 37-69.
- Crossley, Nick (2005). Mapping reflexive body techniques: on body modification and maintenance. *Body & Society*, 11(1), s. 1-35.
- Crossley, Nick (2006). *Reflexive embodiment in contemporary society*. Berkshire: Open University Press.
- Crossley, Nick (2007). Researching embodiment by way of 'body techniques'. *The Sociological Review*, 55(s1), s. 80-94.
- Csordas, Thomas, J. (1990). Embodiment as paradigm for anthropology. *Ethos*, 18(1), s. 5-47.
- Dant, Tim & Wheaton, Belinda (2007). Windsurfing: an extreme form of material and embodied interaction? *Anthropology today*, 23(6), s. 8-12.
- Dewey, John & Bentley, Arthur Fisher (1946). Transactions as known and named. *The Journal of Philosophy*, 43(20), s. 533-551.
- Dewey, John & Bentley, Arthur Fisher (1949). *Knowing and the Known*. Boston: Baecon Press.
- Dewey, John (1925/1981). Experience and Nature. I Boydston, J. A. red. *John Dewey: The Later Works*, Vol 1. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1928). Anniversary discourse: body and mind. *Bulletin of The New York Academy of Medicine*, IV(1).
- Dewey, John (1928/1984). Meaning and existence. I Boydston, J. A. red. *John Dewey: The Later Works*, vol 3, s. 82-91. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1934/2005). *Art as experience*. New York: Penguin.
- Dewey, John (1938/1997). *Experience and Education*. New York: Touchstone.
- Dewey, John (1958). *Experience and nature*. New York: Dover Publication.
- Dewey, John (1983/2005). *Människans natur och handlingsliv*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Ekström, Anna (2012). *Instructural work in textile craft: studies of interaction, embodiment and the making of objects*. Stockholm: Department of Education in Arts and Professions.
- Elias, Norbert & Dunning, Eric (1986). *Från riddarspel till fotbollscup: sport i sociologisk belysning*. Stockholm: Atlantis
- Elias, Norbert (1994). *The civilizing process*. Oxford; Cambridge, Mass.: Blackwell

- Evans, John; Davies, Brian & Rich, Emma (2009). The body made flesh: embodied learning and the corporeal device. *British Journal of Sociology of Education*, 30(4), s. 391-406.
- Evans, John; Rich, Emma; Davies, Brian & Allwood, Rachel (2008). *Education, disordered eating and obesity discourse: fat fabrications*. London: Routledge.
- Fleck, Ludwik (1935/1980). *Entstehung und entwicklung einer wissenschaftlichen tatsache: einföhrung in die lehre vom denkstil und denkkollektiv*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gallagher, Shaun (2005). *How the body shapes the mind*. Oxford: Clarendon.
- Garfinkel, Harold, & Wieder, Lawrence D. (1992). Two incommensurable, asymmetrically alternate technologies of social analysis. I Watson G. & Seiler, R. red. *Text in context: Contributions to ethnomethodology*, s. 175–206. Beverly Hills, CA: Sage.
- Garfinkel, Harold. (1967). *Ethnomethodology*. Malden: Blackwell Publishing Ltd.
- Garrison, Jim (1995). Deweyan pragmatism and the epistemology of contemporary social constructivism. *American Educational Research Journal*, 32(4), s. 716-740.
- Garrison, Jim (2001). An introduction to Dewey's theory of functional 'transaction': an alternative paradigm for activity theory. *Mind, Culture and Activity*, 8(4), s. 275-296.
- Garrison, Jim (2009). The art and science of education. *Journal of Curriculum Studies*, 41(1), s. 17-20.
- Garrison, Jim (2010). *Wisdom and desire in the art of teaching*. Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc.
- Gibbs, Raymond & Steen, Gerard, red. (1999). *Metaphor in cognitive linguistics: selected papers from the fifth international cognitive linguistics conference, Amsterdam, July 1997*. Philadelphia: Benjamin Cop.
- Gilje, Nils & Grimmen, H. (1992). *Sambällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Daidalos.
- Gilje, Nils & Skirbekk, Gunnar (1993). *Filosofins historia*. Udevalla: Daidalos.
- Goffman, Erving (1972). *Relations in public: microstudies of the public order*. New York: Harper & Row.
- Goodwin, C. & Goodwin, M. H. (2004). Participation. I: Alessandro Duranti , red. *A Companion to Linguistic Anthropology*, s. 222-244. Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd.
- Goodwin, Charles (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, s. 1489-1522.
- Gourlay, Stephan (2002). Tacit knowledge, tacit knowing or behaving? I: *3rd European Organizational Knowledge, Learning and Capabilities Conference*, 5-6 April 2002, Athens, Greece.
- Gourlay, Stephan (2004). Knowing as semiosis: steps towards a reconceptualization of 'tacit knowledge. I Tsoukas, H. & Mylonopoulos, N. red. *Organizations as knowledge systems*. London: Palgrave Macmillan.
- Gourlay, Stephan. (2006). Towards conceptual clarity for 'tacit knowledge': a review of empirical studies. *Knowledge Management Research & Practice*, 4, s. 60–69.

- Göranzon, Bo (1990). *Det praktiska intellektet*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Haldin-Herrgård, Tua (2004). *Hur höra tyst kunskap – utveckling av en metod för studier i tyst kunnande*. Helsingfors: Svenska handelshögskolan.
- Hammaren, Maria (1999). *Ledtråd i förvandling. Om att skapa en reflekterande praxis*. Stockholm: Dialoger.
- Hammerslay, Martyn & Atkinson, Paul (2007). *Ethnography: principles in practice*. London/New York: Routledge.
- Hanson, J. (2007). Drag kinging: embodied acts and acts of embodiment. *Body & Society*, 13(1), s. 61-106.
- Hanson, Petra (2014). *Text, place and mobility: investigations of outdoor education, ecocriticism and environmental meaning making*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis
- Heath, Christian, Hindmarsh, Jon & Luff, Paul (2010). *Analysing social interaction in everyday life*. Los Angeles: Sage.
- Hedberg, John (1999). *Exit, segling i små båtar: dokumentär om en döende art*. Norge: Exit bokförlag.
- Hedefalk, Maria (2014). *Förskola för hållbar utveckling: Förutsättningar för barns utveckling av handlingskompetens för hållbar utveckling*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Hutchins, Edwin (1995). *Cognition in the Wild*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Illum, Bent & Marlène, Johansson (2009). Vad är tillräckligt mjukt?: kulturell socialisering och lärande i skolans slöjdpraktik. *FORMakademisk*, 2(1), s. 69-82.
- James, William (1910). The Meaning of Truth, *American Journal of Psychology*, 21(1), s. 172-173.
- James, Williams (1884). What is an emotion? *Mind*, 9(34), s. 188-205.
- James, Williams (1906). *Den religiösa erfarenheten*. Stockholm: P. A. Norstedt & Söners förlag.
- James, Williams (2003). *Essays in radical empiricism*. New York: Dover Publications.
- James, Williams (2011). What pragmatism means. I: Shook, J. R., red., *The essential William James*. s. 197-214. New York: Prometheus Books.
- Jernström, Elisabet. (2000). *Lärande under samma hatt. En lärandeteori genererad ur multimetodiska studier av mästare, gesäller och lärlingar*. Luleå: Luleå tekniska universitet, Filosofiska fakulteten, Institutionen för lärarutbildning.
- Joas, Hans (1996). *The Creativity of action*. Cambridge: Polity.
- Johannessen, Kjell S. (1999). *Praxis och tyst kunnande*. Stockholm: Dialoger.
- Johansson, Marlene. (2002). *Slöjdpraktik i skolan: hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johnson, Mark (1987). *The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination and reason*. Chicago: University of Chicago press.
- Johnson, Mark (2007). *The meaning of the body: aesthetics of human understanding*. Chicago: University of Chicago Press.
- Josefsson, Ingela (1988). *Om kunskap i vården*. Lund: Studentlitteratur.
- Josefsson, Ingela (1998). *Läkarens yrkeskunnande*. Lund: Studentlitteratur.
- Klaar, Susanne & Öhman, Johan (2012). Action with friction: A transactional approach to toddlers' physical meaning making of natural phenomena and processes in preschool. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(3), s. 439-454.

- Kruger, Ann, C. & Tomasello, Michael (1996). Cultural Learning and Learning Culture. I David R. Olson & Nancy Torrance, red. *The handbook of education and human development*. Oxford: Blackwell.
- Kuhn, Thomas (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & Núñez, R. (2000). *Where mathematics comes from: how the embodied mind brings mathematics into being*. New York: Basic Books.
- Lakoff, George & Johnson, Mark (1999). *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books.
- Lande, Brian (2007). Breathing like a soldier: culture incarnate. *The sociological review*, 55(s1), s. 95-108.
- Larsson, Håkan & Quennerstedt, Mikael (2012). Understanding movement: a sociocultural approach to exploring moving humans. *Quest*, 64(4), s. 283-298.
- Leder, Drew (1990). *The absent body*. Chicago: University of Chicago Press
- Lehman, D. R., Chiu, C-y. & Schaller, M. (2004). Psychology and culture. *Annual Review of Psychology*, 55, s. 689-714.
- Lidar, Malena, Lundqvist, Eva & Östman, Leif (2006). Teaching and learning in the science classroom: The interplay between teachers' epistemological moves and students' practical epistemology. *Science education*, 90(1), s. 148-163.
- Liedman, Sven-Erik (2001). *Ett oändligt äventyr: om människans kunskaper*. Stockholm: Bonnier.
- Ljungberg, Roland (2008). *En resa från det ordlösa: en kartläggning av ett personligt yrkeskunnande*. Stockholm: Dialoger.
- Lundqvist, Eva, Almqvist, Jonas & Östman, Leif (2013). Institutional traditions in teachers' manners of teaching. *Cultural Studies of Science Education*, 7, s. 111-127.
- Lundqvist, Eva; Almqvist, Jonas & Leif Östman (2009). Epistemological norms and companion meanings in science classroom communication. *Science Education*, 93(5), s. 859-874.
- Lundqvist, Eva; Almqvist, Jonas & Leif Östman (2012). Institutional traditions in teachers' manners of teaching. *Cultural Studies in Science Education*, 7(1), s. 111-127.
- Lundqvist, Eva; Lidar, Malena & Östman, Leif (2006). Teaching and learning in the science classroom. The interplay between teachers' epistemological moves and students' practical epistemology. *Science Education*, 90, s. 148-163.
- Lyon, Margot L. (1997). The Material body, social processes and emotion: 'techniques of the body revisited. *Body and Society*, 3(1), s. 83-101.
- Maivorsdotter, Ninitha & Quennerstedt Mikael (2012). The act of running: a practical epistemology analysis of aesthetic experience in sport. *Qualitative Research In Sport, Exercise and Health*, 4(3), s. 1-20.
- Maivorsdotter, Ninitha (2012). *Idrottsutövandets estetik: en narrativ studie av meningsskapande och lärande*. Örebro: Örebro universitet
- Mauss, Marcel (1973). Techniques of the body. *Economy and Society*, 2(1), s. 70-88.
- McCulloch, K., McLaughling, P., Allison, P., Edwards, V. & Tett, L. (2010). Sail training as education: more than mere adventure, *Oxford Review of Education*, 36(6), s. 661-676.

- McMahon, J., Penney, D., & Dinan-Thompson, M. (2012). Body practices: exposure and effect of a sporting culture? Stories from three Australian swimmers. *Sport, Education and Society*, 17(2), s. 181-206.
- Melander, Helen & Sahlström, Fritjof (2009). Learning to fly: the progressive development of situation awareness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(2), s. 151-166.
- Melander, Helen (2009). *Trajectories of learning: embodied interaction in change*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Mellor, Philip A. & Shilling, Chris (2010). Body pedagogics and the religious habitus: A new direction for the sociological study of religion. *Religion*, 40(1), s. 27-38.
- Mellor, Phillip. A. (2004). *Religion, realism and social theory*. London: Sage.
- Mikael Quennerstedt (2013): Practical epistemologies in physical education Practice. *Sport, Education and Society*, 18(3), s. 311-333.
- Molander, Bengt (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Mondada, L. (2006). Video recording as the reflexive preservation and configuration of phenomenal features for analysis. I Knoblauch H. mfl., red. *Video Analysis*. Bern: Lang.
- Murakami, Haruki (2011). *Vad jag pratar om när jag pratar om löpning*. Stockholm: Norstedt.
- Nielsen, Kai (2002). The concept of tacit knowledge: a critique. *Outlines*, 2, s. 3-18.
- Nielsen, Kai. & Kvale, Stinar, red. (2000). *Mästarlära: lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordin, Svante. (1995). *Filosofins historia*. Lund: studentlitteratur.
- Nyberg, Gunn & Larsson, Håkan (2012). Exploring 'what' to learn in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*. DOI:10.1080/17408989.2012.726982
- Nyberg, Gunn (2014). Developing a 'somatic velocimeter': the practical knowledge of freeskiers. *Qualitative Research in Sport Exercise and Health*. 10.1080/2159676X.2013.857709.
- O'Connor, Erin (2007). Embodied knowledge in glassblowing: the experience of meaning and the struggle towards proficiency. *The sociological Review*, 55(S1), s. 126-141.
- Ochs, Elinor (1979). Transcription as theory, s. 43-72. I Ochs, E. & Schieffelin, B., red. *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press.
- Okely, Judith (2008). Fieldwork embodied. *The Sociological Review*, 55(S1), s. 65-79.
- Peirce, Charles. S. (1992). A guess at the riddle. I Houser, N. & Kloesel, C. red. *The Essential Peirce*, vol 1, s. 245-279. Bloomington: Indiana University Press.
- Perby, Maja-Lisa (1995). *Konsten att bemästra en process: om att förvalta yrkeskunskande*. Hedemora: Gidlund.
- Permer, Karin & Permer, Lars-Göran (2002). *Klassrummets moraliska ordning. iscensättning av lärare och elever som subject för ansvarsdiskursen i klassrummet*. Malmö: Studea psychologica et pedagogica, 167.
- Pink, Sarah (2011). From embodiment to emplacement: re-thinking competing bodies, senses and spatialities. *Sport, Education and Society*, 16(3), s. 343-355.

- Planke, Terje (2001). *Tradisjonsanalyse: en studie av kunnskap og båter*. Oslo: Oslo universitet.
- Planke, Terje (2003). Berättelser och förståelse i en båtbyggartradition. I Winblad, A. & Bengtsson, C. red. *Vem väver kejsarens nya kläder: en antologi om det praktiska lärandets konst*, s. 60-67. Stockholm: Handkraft.
- Polanyi, M. (1966). The logic of tacit inference. *Philosophy*, 41(155), s. 1-18.
- Polanyi, M. (1967). Sense-giving and sense-reading. *Philosophy*, 42(162), s. 301-325.
- Polanyi, M. (1968). Logic and psychology. *American Psychologist*, 23(1), s. 27-43.
- Polanyi, Michael (1958). *Personal knowledge: towards a post-critical philosophy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Polanyi, Michael (1967). *The tacit dimension*. London: Routledge.
- Potter, Jonathan (2002). Two kind of natural. *Discourse Studies*, 4(4), s. 539-542.
- Prawat, Richard S. (1995). Misreading Dewey: Reform, Projects, and the Language Game. *Educational Researcher*, 24(7), s. 13-22.
- Quennerstedt, Mikael (2006). *Att lära sig hälsa*. Örebro: Örebro universitet.
- Quennerstedt, Mikael (2013): Practical epistemologies in physical education practice. *Sport, Education and Society*, 18(3), s. 311-333.
- Quennerstedt, Mikael, Öhman, Johan and Öhman, Marie (2011). Investigating learning in physical education: a transactional approach. *Sport, education and society*, 16(2), s. 159-177.
- Radkic, Adrian (2006). *Dialogseminariernas forskningsmiljö*. Stockholm: Kungliga Tekniska Högskolan.
- Rich, Emma (2010). Body pedagogies, education and health. Editorial in *Sport, Education and Society*, 15(2), s. 147-150.
- Rogoff, Barbara (1995). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. I Wertsch J.V., del Rio P. & Alvarez A. red. *Sociocultural studies of mind*, s. 139-164. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Rolf, Bertil (1991). *Profession, tradition och tyst kunskap*. Nora: Nya Doxa.
- Rolf, Bertil (1992). Personlig kunskap och kulturförmedlingens villkor. I Selander, Staffan, red. *Forskning om utbildning*. Stockholm: Symposion.
- Rorty, Richard (1982). Redescribing the known and redescribing the knower. *Contemporary Philosophy of Mind*, 53, s. 323-348.
- Rorty, Richard (1982a). *Consequences of pragmatism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rorty, Richard (1998). *Philosophical papers, vol. 3: Truth and progress*. Cambridge: Cambridge university press.
- Rosengren, Mats (2008). *Doxologi: en essä om kunskap*. Åstorp: Retorikförlaget.
- Rudsberg, Karin; Öhman, Johan & Östman, Leif (2013). Analysing Students' Learning in Classroom Discussions about Socio-scientific Issues. *Science Education*, 97(4), s. 594-620.
- Rudsberg, Karin; Öhman, Johan och Östman, Leif (2011). Analyzing students' learning in classroom discussions about socioscientific issues. *Science Education*, 97(4), s. 594-620.
- Ryle, Gilbert (1990). *The concept of mind*. London: Penguin.

- Schegloff, E. A. (1996). Confirming allusions: toward an empirical account of action. *American Journal of Sociology*, 102, s. 161-216.
- Schön, Donald A. (1992). The theory of inquiry: Dewey's legacy to education. *Curriculum inquiry*, 22(2), s. 119-139.
- Schön, Donald A. (2002). The reflective practitioner [Elektronisk resurs] : how professionals think in action. Enskede: TPB.
- Sennett, Richard (1998). *The corrosion of character: the personal consequences of work in the new capitalism*. New York: W.W. Norton.
- Sennett, Richard (2008). *The craftsman*. New Haven: Yale University Press.
- Shilling, Chris & Mellor, Philip A. (2010). Cultures of embodied experience: technology, religion and body pedagogics. *The Sociological Review*, 55(3), s. 531-549.
- Shilling, Chris (2004). Physical capital and situated action: a new direction for corporeal sociology. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), s. 473-487.
- Shilling, Chris (2005a). *The body in culture, technology and society*. London: Sage.
- Shilling, Chris (2005b). 'Body pedagogics: a paradigm and programme for embodying sociology'. Paper presented at the University of Loughborough, June.
- Shilling, Chris (2007). Sociology and the body: classical traditions and new agendas. *The Sociological Review*, 55(S1), s. 1-18.
- Shilling, Chris (2008). *Changing bodies: habit, crisis and creativity*. London: Sage.
- Shilling, Chris (2010). Exploring the society—body—school nexus: theoretical and methodology issues in the study of body pedagogics. *Sport, Education and Society*, 15(2), s. 151-167.
- Shilling, Chris, Mellor, P.A., 2007. Cultures of embodied experience: technology, religion and body pedagogics. *The Sociological Review*, 55(3), s. 531–549.
- Shook, John. R., red (2011). *The essential William James*. New York: Prometheus Books.
- Stenlund, Sören (1980). *Det osägbara*. Stockholm: Norstedt.
- Stenlund, Sören (2000). *Filosofiska uppsatser*. Skellefteå: Norma.
- Streeck, Jürgen; Goodwin, Charles & LeBaron, Curtis (2011). *Embodied interaction: language and body in the material world*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sullivan, Shannon (2001). *Living across and through skins: transactional bodies, pragmatism and feminism*. Bloomington: Indiana University Press.
- Svaneus, Fredrik (2009). Vad är praktisk kunskap? I Bornemark, Jonna & Svaneus, Fredrik, *Vad är praktisk kunskap*, s. 11-36. Södertörns högskola: Institutionen för kultur och kommunikation, Centrum för praktisk kunskap.
- Svensson, Lennart (2009). *Introduktion till pedagogik*. Stockholm: Norstedt.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Tempte, Thomas (1982). *Arbetets ära: om hantverk, arbete, några konstruerande verktyg och maskiner*. Stockholm: Arbetslivscentrum.
- von Wright, Georg H. (1992). *Logik filosofi och språk: strömningar och gestalter i modern filosofi*. Nora: Nya Doxa.
- Wacquant, Loïc (1995). Pugs at work: bodily capital and bodily labor among professional boxers. *Body & Society*, 1(1), s. 65-93.

- Wacquant, Loïc (2004) *Body and soul: notebooks of an apprentice boxer*. Oxford: Oxford University Press.
- Wacquant, Loïc (2005). Carnal connections: on embodiment, apprenticeship, and membership. *Qualitative Sociology*, 28, s. 445–474.
- Wertsch, James V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford university press.
- Wickman, Per-olof & Östman, Leif (2002a). Learning as discourse change: a sociocultural mechanism. *Science Education*, 86(5), s. 601-623.
- Wickman, Per-olof & Östman, Leif (2002b). Induction as an empirical problem: how students generalize during practical work. *International Journal of Science Education*, 24, s. 465-486.
- Wickman, Per-Olof (2004). The practical epistemologies of the classroom: a study of laboratory work. *Science Educaiton*, 88, s. 325-344.
- Winbladh, Anna & Bengtsson, Cecilia, red (2003). *Vem väver kejsarens nya kläder? En antologi om det praktiska lärandet*. Stockholm: Stockholms hantverksför-
ening/handkraft.
- Wittgenstein, Ludwig (1953/1978). *Filosofiska undersökningar*. Stockholm: Thales.
- Öhman, Johan (2006). *Den etiska tendensen i utbildning för hållbar utveckling : meningsskapande i ett genomlevandeperspektiv*. Örebro: Örebro universitet.
- Öhman, Johan (2008). Erfarenhet och meningsskapande. *Utbildning och Demokrati* 2008, 17(3), s. 25-46.
- Öhman, Marie & Quennerstedt, Mikael (2012). Observational Studies. I Kathleen Armour & Doune MacDonald, red. *Research Methods in Physical Education and Youth Sport*, s. 189-203. London: Routledge.
- Öhman, Marie & Öhman, Johan (2012). Harmoni eller konflikt? En fallstudie av meningssinnehållet i utbildning för hållbar utveckling. *NorDiNa*, 8(1), s. 59-72.
- Öhman, Marie (2007). *Kropp och maket i rörelse*. Örebro: Örebro universitet.
- Östman, Leif & Wickman, Per-Olof (2001). *Practical epistemology, learning and socialization*. Paper presenterat på the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, April 2001.
- Östman, Leif & Öhman, Johan (2010). A Transactional Approach to Learning. Paper presenterat på John Dewey Society, AERA Annual Meeting in Denver, Colorado, 30 april – 4 maj.
- Östman, Leif (2003). Transaktion, sociokulturella praktiker och meningsskapande: ett forskningsprogram. I Östman, L. red. *Erfarenhet och transaktion i handling: en rapport från projektet lärande i naturvetenskap och teknik*. Uppsala: Pedagogisk forskning i Uppsala 147.

Acta Universitatis Upsaliensis

*Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations
from the Faculty of Educational Sciences 5*

Editor: The Dean of the Faculty of Educational Sciences

A doctoral dissertation from the Faculty of Educational Sciences, Uppsala University, is usually a summary of a number of papers. A few copies of the complete dissertation are kept at major Swedish research libraries, while the summary alone is distributed internationally through the series Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Educational Sciences. (Prior to January, 2005, the series was published under the title “Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Educational Sciences”.)

Distribution: publications.uu.se
urn:nbn:se:uu:diva-219297



ACTA
UNIVERSITATIS
UPSALIENSIS
UPPSALA
2014