

GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES 206

*Kristina Ahlberg*

SYNVÄNDOR

Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar  
av sätt att erfara situationers mening under utbildningspraktik



ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

# SYNVÄNDOR

Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar  
av sätt att erfara situationers mening under utbildningspraktik



GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES 206

*Kristina Ahlberg*

SYNVÄNDOR

Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar  
av sätt att erfara situationers mening under utbildningspraktik

ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

© Kristina Ahlberg, 2004  
ISBN 91-7346-489-9  
ISSN 0436-1121

Distribution: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS  
Box 222  
SE-405 30 Göteborg, Sweden

# ABSTRACT

Title View-Turns  
University students' Narratives of Qualitative Changes in Ways of Experiencing Meaning of situations during Educational placement

Language: Swedish with an English summary

Keywords: Co-constitution of Experiencing and the Experienced, Dynamic Processes of Learning, Gestalt Theory, Meaning Formation, Natural Attitude, Phenomenography, Phenomenology, Philosophical Attitude, Restructuring of Awareness, Variation Theory of Learning.

ISBN: 91-7346-489-9

---

The main purpose of this study has been to examine the questions: Do people experience view-turns? Can they describe them? What do the processes signify?

A narrative method, with an open and dual-focussed interview question to students of medicine, nursing, occupational therapy and physiotherapy in their final term, was used to obtain accounts of university students' experiences of changing ways of experiencing during educational placement.

The accounts revealed that all interviewed students except one had found it meaningful and possible to describe experienced processes of changing ways of experiencing. The accounts were analysed phenomenographically and two qualitatively different main categories were discerned, which were drawn directly from the students' descriptions: *Addition of Something New*, with subcategories Information and Result, and *Restructuring of Awareness*, with subcategories Figure/Ground, Difference/Similarity, Perspective and Whole/Part. Categorisation of the accounts was verified in a three-stage interjudge reliability test with three independent assessors.

Significant difference between placing in the two main categories was found between accounts by students of medicine and those by students of nursing, occupational therapy and physiotherapy. Medical students' accounts were categorised predominantly as addition of something new, whilst accounts from nursing, occupational therapy and physiotherapy students were categorised almost exclusively as restructuring of awareness. This difference was elucidated by theoretical and historical connection to the Natural Attitude and the Philosophical Attitude described within early phenomenology.

The described view-turns were theoretically elucidated with phenomenology, pragmatic meaning formation theory and gestalt theory. The theories, which each give a partial understanding of view-turns, all fail however to explain fully the findings of this study. Contradictions amongst the single-dimensional theoretical understandings offered are suggested to be reconciled through the variation theory of learning, by the premise of co-constitution of experiencing and the experienced.

An element of contradiction is seen to be integral to dynamic processes of learning. The research question's simultaneous focussing on two ways of experiencing something appears to have been decisive in revealing dynamic processes of changing ways of experiencing as well as way of experiencing.



Till Ference Marton i tacksamhet över Din forskargärning





# INNEHÅLL

|   | sid |
|---|-----|
| <b>BAKGRUND</b>   | 1   |
| Att uppmärksamma aspekter   | 1   |
| Sätt att se avgör den kompetens vi kan utveckla                     | 4   |
| Begreppet ”Synvända”  | 4   |
| Sätt att erfara som relation mellan vårt erfارande och det vi erfar | 6   |
| Förändrat sätt att erfara som förändrad relation                    | 7   |
| Förändrat sätt att erfara som utbildningseffekt                     | 9   |
| Vad konstituerar förändrat sätt att erfara som förändrad relation?  | 10  |
| Genom att berätta förstår vi erfارandets mening                     | 10  |
| Problemformulering, syfte och frågeställningar                      | 12  |
| Motsättning som drivkraft   | 13  |
| <b>METOD</b>  | 15  |
| Forskningsfokus   | 15  |
| Forskningsprocess   | 16  |
| Forskningsetik  | 17  |
| <b>RESULTAT</b>   | 35  |
| Kategorier i huvudstudien   | 36  |
| Sammanfattning av kategoriernas innebörd                            | 79  |
| Reanalys av delstudien  | 82  |
| Diskussion av fynden  | 84  |
| <b>TEORETISK BELYSNING</b>  | 89  |
| Förändrat sätt att erfara meningsfullt och möjligt att beskriva     | 89  |
| ”Tillkomst av något nytt” och ”Omstrukturering av medvetandet”      | 101 |
| Dynamikens betydelse för strukturen                                 | 116 |
| <b>DISKUSSION</b>   | 125 |
| Metod   | 126 |
| Resultat  | 133 |
| Teori   | 140 |
| <b>ENGLISH SUMMARY</b>  | 147 |
| <b>REFERENSER</b>   | 161 |
| <b>BILAGOR</b>  | 169 |



# FÖRORD

Min handledare, Ference Marton, har bidragit på flera sätt till denna avhandling. Först och främst med banbrytande insatser under den tid, då jag inte visste att det fanns någonting som heter fenomenografi. Under flera decennier har han tillsammans med skickliga medforskare, vid dåvarande Pedagogiska institutionen, nuvarande Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet, mejslat fram dynamiska metoder för att ta reda på hur lärande går till, genom att undersöka vad människor ser/erfar/upplever. Ett stort tack till Er alla som bidragit till att utveckla den fenomenografiska forskningsansatsen!

Personligen är en av mitt livs höjdpunkter att sitta tillsammans med Dig, Ference, och gemensamt ta del av vad studenterna i min studie berättat för mig, gång på gång igen. Då lever data! Du bringar med Ditt förutsättningslösa och skarpa seende skeenden i berättelserna till ”timlig gestalt”. Aldrig någonsin har jag mött en sådan trohet mot vad människor säger sig mena. Den respekt Du ständigt visar för den andres perspektiv och vad hon ser, gör Dig till en exceptionell empirisk forskare och därmed den bästa av handledare. Tack för att jag fått gå i Din lära!

Studien har omformats till en bok genom stora insatser av Biörn Hasselgren, min biträdande handledare. Det nära och effektiva samarbetet med Dig de sista veckorna av avhandlingsarbetet, gjorde massiva omskrivningar av manus möjliga. Ett stort och innerligt tack!

Avhandlingen har blivit till i en kunskapsspiral av ständigt ny och fördjupad kunskap, som forskarutbildningen vid Institutionen för pedagogik och didaktik erbjuder. Där har min kunskapstörst omvandlats till möjliga frågeställningar, undersökningar och analyser, genom diskussioner med skärpta doktorandkollegor, erfarna forskare och lyhörda lärare samt en aldrig sinande uppsjö av spännande litteratur. Petra Angervall har ställt upp som sparringpartner under diskussioner och promenader för att klargöra tankar. Ett stort och varmt tack!

Under senare del av avhandlingens tillblivelse har Enheten för lärande och undervisning erbjudit en stimulerande arbetsmiljö. Faser och fasor av skrivandets glädje och vånda har förts framåt, tack vare insiktsskapande samtal med doktorandkollegor, forskare och lärare, i soffor, korridorer och arbetsrum. Ett stort och innerligt tack till Er alla!

Särskilt tack riktas till; Mikael Alexandersson för hjälp att hitta struktur för databearbetning samt värdefull kritik av kapitlen; Ingrid Toshach-Gustafsson för hjälp att hitta redskap att bearbeta teori; Elsie Anderberg, Britta Carlsson, Anita Franke och Ulla Runesson för inspirerande mentorskap; Jan Bengtsson för ökad förståelse av allas vår livsvärld samt grundlig kritik av min teoretiska belysning; Torgny Ottosson för insatser och värdefulla synpunkter vid mitt slutseminarium; Karin Dahlberg för noggrann granskning och kritik av manus under slutseminariet; Bob Kaill för omsorgsfullt arbete med språkgranskning av abstract och engelsk

## *Förord*

sammanfattning samt stimulerande diskussioner; Lisbetth Söderberg för ovärderliga synpunkter på layout av manus. Genom Era insatser och många, många andra har den här avhandlingen blivit det den blev. Ett stort tack!

Amedeo Giorgi, John Bowden, Mike Prosser offered valuable readings, suggestions and comments; Kurt Fischer validated my findings; Ming-Fai Pang shared friendship, support and fun; Lynn McAlpine gave inspiration, learning and interest in my results; Alex Radloff offered generous experience-sharing and hosting at RMIT. Thank you so much!

Tack också alla doktorandkollegor, forskare och lärare vid Institutionen för vårdpedagogik, Göteborgs universitet, där mina frågeställningar fick ett första hem. Där lades grunden till mitt intresse för forskning under magisterutbildningen och den första delen av min forskarutbildning. Ett särskilt stort och innerligt tack går till Elvi Walldal, som handfast och stringent gav mig den första träningen i vetenskapligt arbete. Också ett varmt tack till Ewa Pilhammar-Andersson och Ullabeth Sätterlund Larsson, som aktivt stött min forskningsfråga både vid VPI och när den ledde till IPD. Ett särskilt tack till Kersti Spåman för professionella utskrifter av intervjuerna.

Sist men inte minst vill jag tacka Er alla som bidragit påtagligt för att möjliggöra den här avhandlingen:

Studenter, lärare och administratörer vid institutionerna där studien utförts. Er beredvillighet och glädje att få delta i gemensam kunskapsbildning runt studien påminde mig starkt om att ingenting är problem som inte ses så.

Ett särskilt tack går till alla deltagande studenter. Ni har låtit mig komma så nära och genom Era beskrivna synvänder lära känna delar av, hur Ni upplevt Er tillblivelse som yrkesutbildade. Tack!

Mina tre omsorgsfulla medbedömare, vars stora arbetsinsatser under flera månader, möjliggjorde analysen av urskilda kategorier i data. Tack!

Teknisk och administrativ personal vid VPI och IPD, som varje dag på olika sätt genom sitt arbete möjliggör min och andras forskning. Tack!

Ekonomiskt stöd från forskarutbildningsnämnden, IPD, Riksbankens Jubileumsfond samt stipendiefonder vid Göteborgs universitet, möjliggjorde mitt arbete med denna avhandling. Över detta är jag djupt tacksam!

Min man har bidragit med stringens inom livets alla områden. Dina fasta ramar, Tim, har gjort det möjligt för mig att undersöka dynamiken hos min forskningsfråga. Att Du alltid erbjudit ett fokus till, då jag ensidigt betraktat och försökt förstå någonting utifrån endast en utgångspunkt, har skapat ständigt nya öppningar under hela forskningsprocessen. Tack!

Min forskningsfråga föddes i ett hem med sällsynt högt tak, där frågorna aldrig sinade, nyfikenheten väcktes och kunskapstörsten frodades. Tack mamma och pappa för att Ni tillät fler sidor än en, av samma sak, att synas samtidigt!

Josef, Sanna och Tim – Den här avhandlingen blev till buren i Er kärlek. Tack!

# BAKGRUND

Finns det mer underbar uppenbarelse än uttrycket i en människas ansikte som lyses upp av förtjusning, förvåning eller glädje, då något visar sig för henne på ett nytt sätt? Det nya sättet att se någonting tycks öppna möjligheter i livet, på för henne tidigare oanade sätt. På samma sätt kan också förhoppningar och drömmar krossas genom nya synsätt, som istället möjliggör för nya skepnader att ta gestalt ur askan efter ett uttjänt eller begränsande synsätt. Vad är då ett synsätt? Vari ligger dess kraft att skapa möjligheter och begränsningar för mänskligt handlande? Vad skiljer ett sätt att se någonting från ett annat? Frågorna får särskild betydelse i pedagogiska sammanhang, då erfara historiskt anses ligga som grund för lärande (Prawat, 1999; Shulman, 1986).

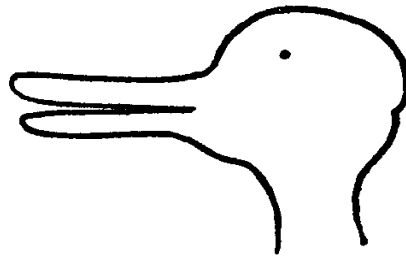
Jag försöker i detta kapitel att teckna en bakgrund till frågeställningarna i den här aktuella studien. Den tecknade bakgrunden är en beskrivning av ett teoretiskt kontext, som kan härbärgera denna studies frågeställningar: Upplever människor förändrat sätt att erfara någonting? Kan de beskriva sådana upplevda förändringar? Vad upplever man i så fall utgöra själva förändringen? Det teoretiska sammanhang som presenteras här är en naturlig hemvist för frågeställningarna, men har inte varit utgångspunkt för studien utan sökts i efterhand. Detta kapitel kunde istället ha varit en presentation av studiens teoretiska utgångspunkter. Dessa hade då haft ett annat inflytande på frågeställningar, undersökning, resultat och teoretisk belysning i studien, än vad denna i efterhand tecknade bakgrunden haft.

## Att uppmärksamma aspekter

Vad innebär det att se någonting på skilda sätt? Frågan har teoretiskt beaktats av exempelvis Wittgenstein (1953). Ett synsätt har att göra med de aspekter hos någonting som uppmärksammas av oss, menade han. Vårt erfara av någonting på ett förändrat sätt kallade han för ”uppdagande” av en aspekt hos fenomenet. När vi beskriver sådana uppdaganden, talar vi i vardagslag om att det vi erfara har förändrats, enligt Wittgenstein, men förändringen tycks istället ske hos oss själva. De aspekter av någonting som uppdagas för oss, påverkas av

våra tidigare erfarenheter, den plats vi befinner oss på under uppdagandet samt förhållanden runtomkring, resonerade han vidare.

Huruvida omständigheter runt omkring oss ger upphov också till en förändrad visuell erfarenhet diskuterades ingående av Wittgenstein (1953), som bestämt hävdade att sätt att se någonting inte är fråga om tolkning. Istället menade han att seende av någonting på ett visst sätt är en genuin visuell erfarenhet, som när som helst kan avlösas av ett annat sätt att se samma sak. Wittgenstein illustrerade sitt resonemang om hur ”pågående seende” av en aspekt av någonting, genom uppdagande av en ny aspekt, kan förbytas i ett pågående seende av andra aspekter hos samma fenomen, med följande bild.



**Figur 1. Anka/kanin i Wittgenstein (1953, s 194; härledd från Jastrow, 1901).**

Först kanske jag ser enbart ankan i bilden. Om någon sedan gör mig uppmärksam på att bilden istället föreställer en kanin, blir jag plötsligt medveten om att det finns olika sätt att se bilden, genom att aspekter hos bilden uppdagas för mig. Efter detta kan jag sedan, enligt Wittgenstein (1953), växla sätt att se bilden, utan att för den skull strecken på bilden förändrats. Själva uppdagandet av aspekter varar endast några ögonblick, under vilka kaninen ses som anka, för att sedan återgå till att ses som kanin. Under uppdagandet uttrycks förvåning över det nya sättet att se någonting, som signalerar att det erfarna fenomenet är uppmärksamhetens fokus, menade Wittgenstein vidare.

Förmågan att se en kanin respektive en anka finns dessutom bara, om jag är förtrogen med fenomenen anka och kanin. Att urskilja flera olika aspekter hos någonting, istället för att som tidigare ta för givet, att bilden föreställer en anka, möjliggör ett annat förhållningssätt till omvärlden, skrev Wittgenstein (1953). Uppdagande av en aspekt hos någonting, som endast äger rum under korta ögonblick, skapar nämligen möjligheter och begränsningar att förhålla sig på ett visst sätt gentemot det erfarna, men samtidigt inte på andra sätt. Detta innebär att man kan förvänta sig ett visst beteende av någon, som ser vissa aspekter hos någonting, men inte av en annan person, som istället ser andra aspekter hos samma sak, enligt Wittgenstein.

Små barn tydliggör kraften hos uppdagande av aspekter genom sina lekar, när de helt ändrar förhållningssätt gentemot den stol, som plötsligt ses som bil, tvättas, växlas och styrs från att nyss setts som häst och då istället matats, klappats och ridits. Detta sätt att se stolen som bil respektive häst, skiljer sig från

att ha en bild av stolen, som om den vore en bil eller häst. ”Seende av någonting som” är en del av såväl vår varseblivning som vår vilja och förknippat med att se dess mening, enligt Wittgenstein (1953). Begreppen aspekt-seende och *att se någonting som* har använts för att förklara vad som sker, då skolbarn lär sig förstå grafer och matematiska representationer, av Niemerovsky och Tierney (2001). De menar att barnen har ett intresse att bevara de aspekter som spelar roll för dem, genom att strukturera graferna som en berättelse och att fokusera det som är snarare än det som kunde vara. Först när barnen ser en aspekt gentemot en annan aspekt hos samma fenomen, kan de se grafer som representationer istället för som verkliga.

Det som urskiljs hos ett fenomen när man uppdagar aspekter hos detta är inte egenskaper, som hör till det erfarna fenomenet utan relationer mellan det erfarna och andra fenomen, menade Wittgenstein (1953). Anledningen till att vi finner seendet av någonting förbryllande är, att vi inte finner seendet i sig tillräckligt förbryllande, skrev han vidare. Wittgenstein lade, trots detta, stor vikt vid vad det egentligen innebär att se och uppdaga aspekter, skriver Mulhall (1990)<sup>1</sup>. Det främsta syftet att Wittgenstein valde att lägga så mycket tid och energi på att reda ut, vad olika sätt att se ett och samma fenomen filosofiskt innebär, var avsikten att belysa förändring av sätt att se någonting, menar Mulhall. Paradoxen att ett fenomen på något sätt förändras inför oss, utan att några av dess egenskaper för den skull förändras, ser Mulhall som grunden till Wittgensteins djupt kända fascination över förändrat sätt att erfara någonting.

Det som Wittgenstein (1953) benämnde aspekt-seende och uppdagande av aspekter hos någonting beskriver på ett slående sätt fokus i denna studie, *förändrat sätt att erfara någonting*. Genom att beskriva vad vi erfar, kan vi nå kunskap om fenomenen seende såväl som uppdagande av aspekter hos någonting, menade Wittgenstein. Hans text om aspekt-seende är skriven som en öppen diskussion med sig själv samt med tänkta läsare. Koncisa påpekanden, möjliga antaganden och känslomässiga utrop avslutas ofta med frågor av typen: Vilket slags svar kan jag förvänta mig på den frågan? Vad skulle jag säga om någon sade? Frågorna besvaras med svar som: Det är den typ av svar man skulle få. Räcker inte den förklaringen? Sättet att argumentera är ett resonemang med sina egna erfarenheter och sunda förnuft. Frågor liknande de som Wittgenstein på så sätt ställde till sig själv riktas i denna studie istället till universitetsstudenter, för att undersöka om och i så fall hur de finner det meningsfullt att beskriva upplevt aspekt-seende samt uppdagande av aspekter hos någonting.

---

<sup>1</sup> Mulhall (1990) tolkar i *On Being in the World* med undertiteln *Wittgenstein and Heidegger on Seeing Aspects* Wittgensteins texter om aspekt-seende utifrån hans filosofi omkring psykologi, samt i dialog med underliggande antaganden hos Heidegger och Davidson, som båda verkade inom från Wittgenstein skilda traditioner.



## Sätt att se avgör den kompetens vi kan utveckla

Kraftfulla sätt att se någonting beskrivs som avgörande för kraftfulla sätt att handla (Bowden & Marton; 1998). Den kompetens som en individ kan utveckla möjliggörs och begränsas av sätt att erfara exempelvis arbetsuppgifter, enligt Velde m fl (2001). Utifrån ett sådant kompetensbegrepp blir det centralt för utbildningar att utveckla studenters förmåga att förändra synsätt, menar de vidare. Den mest djupgående formen av kompetensutveckling är förmågan att kvalitativt förändra sätt att erfara en viss arbetsuppgift, enligt Sandberg (2001). När en individs eget sätt att se någonting istället alltmer tas för givet, hindras sådana kvalitativa förändringar, skriver han vidare.

Utbildningar av idag strävar efter att möta framtida behov av kompetensutveckling, som springer ur individers sätt att erfara sin omvärld (Velde & Ghaye, 2001). Varför vissa individer klarar att utföra en arbetsuppgift bättre än andra är relaterat till bl a variationen av sätt att erfara respektive uppgift som personen har, menar Sandberg (2001). Sättet som en individ ser en arbetsuppgift avgör således, vilken kompetens den personen kan utveckla i sammanhanget. Kompetensutveckling i sin tur kräver därmed förmåga att kvalitativt förändra sätt att erfara samma arbetsuppgift (ibid).

Man behöver därför inom nutida utbildningar förbereda studenter för framtiden, genom att närma sig begreppet *förståelse*, på sätt som understödjer öppenhet för kvalitativt *förändrat sätt att se någonting*, menar Velde och Ghaye (2001). För att möjliggöra kompetensutveckling som kvalitativt förändrat sätt att se samma sak krävs kunskap om, hur människor erfar att förändrat sätt att se någonting går till. För att bidra till sådan kunskapsbildning har fokus i denna studie varit, huruvida kvalitativt förändrat sätt att erfara någonting erfars som meningsfulla processer av universitetsstudenter inom skilda utbildningar, om de då kan berätta om dem samt i så fall, vad man upplevt konstituera sådana skiften hos det egna erfandet.

## Begreppet ”Synvända”

Kvalitativt förändrat sätt att erfara någonting har beskrivits av Hermodsson, som benämner förändringen ”synvända”. Hermodsson (1975) skriver i samlingsvolymen *Synvända* om modet att gå emot etablerade ”sanningar” i olika artiklar, där hon vänder på låsta attityder, begränsningar och standardlösningar. I *Ett etiskt universum?* (Benktsson, Granlid, Hermodsson, Lane, Matz och Wall, 1988) utmanar hon vidare, genom presenterade synvändor, en positivistisk verklighetssyn dominerad av naturvetenskap och teknik:

## Bakgrund

Den naturvetenskap som växte fram i och med renässansen innebar att de förenklade kunskapsmodellerna, de entydigt rationella, kom att besegra de synsätt där man såg naturen som helig. Före renässansen var naturen helig, sedan blev naturvetenskapen helig! Denna civilisation har förstört sambanden. Den förstår inte vad Helhet är. Helhet och Helighet är varandras förutsättningar: du uppfattar tillvaron som en Helhet i vilken du ingår. I en helhet finns inte början och inte slut. Om du väljer en början vet du att det är ett godtyckligt val, inte någon egentlig början, inte tidens början i universums kronologi etc, utan du vet att det du väljer som början är gjort av ditt val. Och här kommer ”heligheten” in i bilden. Du ger ”början” rang av helighet – eller så är det lunden, eller havsviken, eller stenen som du förklarar helig – därmed sätter du dig själv samman med det du benämner och utväljer ur existensen. Och därmed inringar du också ditt ansvar /.../ Och denna tid har avsvurit sig det magiska förhållningssättet, avsvurit sig synen på tillvaron som en helhet i vilken man ingår som en skapande del, avsvurit sig insikten att: Jag betingar själv helheten i vilken jag ingår. (Hermodsson, 1988, s 9–10)

Begreppet synvända har efter Hermodssons introduktion införlivats i det svenska språket i en rad sammanhang. Begreppet har exempelvis använts för att beskriva kvalitativt förändrat sätt att se någonting inom svensk samhällsdebatt avseende miljö- och handikappfrågor (Lundberg, 1988; *En synvända i Göteborg*, 2001).

Jag har i yrkeslivet haft förmånen att hos människor understödja synliggörande av olika sätt att se samma sak. Människor har då berättat hur upplevda synvändor öppnat möjligheter för fler och skilda resultat i livet. Yrkesmässiga erfarenheter av människors upplevda synvändor har således givit upphov till denna studies frågeställningar, huruvida människor upplever kvalitativt förändrat sätt att erfara någonting som meningsfulla processer samt vad man i så fall upplever konstituera dem.

Begreppet synvända används i den här aktuella studien för att beteckna beskrivningar av förändrat sätt att erfara/se/uppleva någonting genom följande frågeställningar: Upplever människor synvändor? Kan de i så fall beskriva dem? Vad upplever man då utgöra en synvända? Frågorna ställdes med avsikten att bidra till ökad kunskapsbildning, om vad synvändor vävs av, genom att studera vad människor upplever konstituera dem. Att öppna upp för variation genom att studera beskrivningar av människors skilda sätt att erfara vad som utgör en synvända, verkade vara det mest självklara tillvägagångssättet att studera vad fenomenet synvända består av.

## Sätt att erfara som relation mellan vårt erfارande och det vi erfar

För att synliggöra fenomenet förändrat sätt att erfara någonting sökte jag en forskningsansats, som utgår från variationen i människors skilda sätt att erfara någonting. En forskningsansats som utgår från variationen i sätt att beskriva fenomen visade sig vara fenomenografi. Fenomenografi betyder läran om beskrivningar av erfarna fenomen och utvecklades för att studera lärande vid Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet, under 1970-talet. Utgångspunkt för denna studie överensstämde med fenomenografin på flera sätt. Förutom att man inom fenomenografin menade att ett fenomen synliggörs genom variation i människors beskrivningar av hur de erfar det, visade sig en av studiens frågeställningar möjlig att undersöka utifrån ett grundantagande inom fenomenografin.

”Inlärningsprocesser av det slag som hör vår vardag till” studerades inom ramen för TIPS-projektet (Tillämpad Inlärningspsykologi och Studiefärdighet), utifrån att man funnit att forskning om meningsfullt lärande i vardagen skapade många frågor, där man ”endast hade en mycket begränsad hjälp av gängse laboratoriestudier i inlärningspsykologi”, skriver två av upphovsmännen till fenomenografin, Marton och Svensson (1970, förord, s 7). Intresset för meningsfullt lärande i vardagen ledde till ett antal större forskningsprojekt vid Pedagogiska institutionen. Omvärldsuppfattning hos vuxna var ett sådant projekt, som kom till för att komplettera rådande experimentella studier inom psykologisk grundforskning, där man framförallt prövade antaganden om hur inläring, problemlösning och glömska går till eller hur minnet är organiserat.

Istället för att studera *hur mycket* man lär sig eller *hur mycket* man glömmet blev målsättningen för INOM-gruppen, som forskarna kom att kallas, studier om *vad* människor lär sig och *vad* vi kommer ihåg samt *hur* det tycks gå till. Lärande beskrivet i termer av sitt innehåll var grundtanken, vilket innebar att man, istället för allmänt lärande, kom att belysa hur förståelse av det specifika som studeras går till. Inom projektet kom så forskningsansatsen fenomenografi att utvecklas, utifrån antagandet att ”[m]änniskor handlar utifrån sin uppfattning av verkligheten och denna uppfattning kan vara av olika beskaffenhet hos olika människor” (Marton, 1976, s 2).

Fenomenografin baseras således på antagandet, att den omvärld vi ser och agerar utifrån ter sig olika ur skilda perspektiv. Beroende på vilket perspektiv vi erfar någonting utifrån, kommer vårt agerande därmed att baseras på, vad vi erfar och hur vi erfar det, helt enkelt därför att olika aspekter av någonting blir möjliga att erfara utifrån våra skilda utgångspunkter. Fokuseringen på lärandets innehåll ledde till att man inom fenomenografin kom att studera, vad det innebär att erfara någonting på ett visst sätt. Studierna ledde till antagandet att skillnader

## Bakgrund

i sätt att erfara någonting reflekterar skillnader i erfaren omvärld, som i sin tur innebär skillnad hos såväl erfandet som det erfarna.

Man kom att utgå från sätt att erfara någonting som en relation, där struktur hos erfandet och innehåll hos det erfarna, ömsesidigt konstituerar varandra. Genom synen på sätt att erfara någonting som ömsesidig relation mellan erfandet och det erfarna uppnåddes balans mellan synen på verkligheten som skapad av medvetandet enligt Kant och synen på medvetandet som skapat av verkligheten enligt Marx (Marton, 1978, s 7).

Lärande kom inom fenomenografin att utforskas inte som var brukligt, genom att relatera människors sätt att lära till en samling variabler som intelligens och personlighet, utan som relaterade till skilda sätt att erfara lärande, enligt en av upphovsmännen till fenomenografin (Säljö, 1979). På så sätt kom beskrivna sätt att erfara olika fenomen att bilda utgångspunkt för forskning om lärande, utifrån att vi i själva verket vet mycket lite om lärande som pedagogiskt fenomen, menar Säljö. Grundantagandet inom fenomenografin, att sätt att erfara någonting samkonstitueras i relationen mellan erfandet och det erfarna, innebär att ansatsen kunde härbärgera en av denna studies frågeställningar, vad universitetsstudenter upplevt utgöra kvalitativt förändrat sätt att erfara någonting.

## Förändrat sätt att erfara som förändrad relation

Inom pedagogiken hade man tidigare förhållit sig till inläring och utveckling som två skilda företeelser. Inläring menade man, är att människor tillförs kunskap utifrån, medan utveckling står för förändring hos individen, genom att hennes sätt att se någonting förändras, enligt de fyra upphovsmännen av fenomenografin, Marton, Dahlgren, Svensson och Säljö (1977). De båda synsätten sammansmälte inom fenomenografin till lärande som utveckling, genom förändrat sätt att erfara någonting. Variationen i skilda sätt att erfara ett fenomen, som kom att bli forskningsfokus inom den fenomenografiska forskningsansatsen, berör skillnader i sätt att se någonting, såväl mellan individer som inom individer. Skillnader i människors sätt att uppleva samma sak har förvisso uppmärksammats och använts som utgångspunkt för forskning inom skilda discipliner tidigare, då man framför allt fokuserat möjliga orsaker till funna skillnader. Inom fenomenografin görs, istället för att söka bakgrundsförklaringar till skilda sätt att erfara ett fenomen, variationen i sätt att erfara det till utgångspunkt för synliggörande och beskrivning av fenomenet (Marton, 1978).

Innehållsfokuseringen inom ansatsen innebär att variationen i skilda sätt att erfara någonting kommit att definiera det i forskning åtkomliga fenomenet. De skilda sätten att erfara fenomenet utgör, genom analys av dess kvalitativt skilda innebörder för olika människor, grund för kunskapsbildning om lärande, enligt

Marton (1978). Därav följer att man ser sätt att erfara någonting som relation mellan människa och det av henne erfarna. Relationen, sätt att erfara någonting, är vad som utgör utgångspunkt för empirisk forskning inom fenomenografin, menar Marton vidare.

Inom fenomenografisk forskning intar man, vad man kallar ett andra ordningens perspektiv. Avsikten är att genom detta perspektiv nå kunskap om människors sätt att erfara fenomen. Möjlig kunskapsbildning genom ett andra ordningens perspektiv kontrasteras mot möjlig kunskapsbildning genom ett första ordningens perspektiv, som istället utgår från att någonting är på ett visst sätt samt att vi kan bilda kunskap om ett objekt, genom att finna ut hur det i verkligheten är beskaffat. Inom fenomenografin ser man istället lärande som förändring av en persons sätt att erfara någonting (Marton, 1981).

Metodologisk utgångspunkt för frågeställningarna i denna studie är att kunskapsbildning om fenomenet förändrat sätt att erfara någonting kan ske på samma sätt, som man inom fenomenografisk forskning, utifrån ett andra ordningens perspektiv, studerar fenomen genom variation i skilda sätt att erfara det (se Marton & Booth, 1997). Studiens forskningsobjekt, kvalitativt förändrat sätt att erfara någonting som förändrad relation mellan människa och det av henne erfarna, väcker associationer till tidiga fenomenografiska studier av skilda sätt att erfara någonting. Förändringen av ett sätt att erfara någonting till ett annat sätt att erfara samma sak har uppmärksammats av Svensson (1984), som ser lärande som förändrad relation mellan individ och omvärld samt lärandets natur som relationens innehåll och förändring. Den mening som möjliggörs genom såväl unik människa som specifik situation synliggörs således genom den föränderliga relationen mellan människa och omvärld (Svensson, 1979).

Slutsatser inom fenomenografisk forskning under 1970-talet om lärande som situerat, upplevt och relationellt ledde till, att man såg kunskapsbildning om lärande som möjlig, främst genom studier av skilda sätt att erfara/se/uppleva någonting. Sätt att erfara någonting var den enhet som kunde undersökas, menade man, trots att individer uppenbart rör sig mellan skilda sätt att erfara ett fenomen. Genom att studera skilda sätt att erfara någonting kan man inom forskningsansatsen synliggöra ett erfaret fenomen i omvärlden, som upplevs ha olika kvalitéer, utifrån de erfaranandes skilda situation, sammanhang, upplevd mening samt tidigare erfarenheter (Marton, 1978). Det blir däremot inte möjligt att bilda kunskap om ett i verkligheten på ett visst sätt existerande och för oss fullständigt avtäckbart objekt.

Hypotesprövande forskning om betydelsen av urskiljande, variation och samtidighet för hur vi upplever situerade, relationella och skilda aspekter av fenomen, har bedrivits i fenomenografiska studier från senare hälften av 1990-talet och framåt. I dessa studier har man också undersökt relationer mellan skilda sätt att erfara någonting (Marton & Booth, 1997). Studierna har kommit att utgöra grund för vidare empiriska undersökningar samt teoriutveckling inom

variationsteori om lärande. Teoribildningen utvecklas i skrivande stund ur antaganden, sprungna ur fenomenografisk forskning, om lärande som upplevda, situerade och relationella processer, ömsesidigt samkonstituerade mellan erfandet och det erfarna (Marton & Morris, 2002; Marton, Tsui, Chik, Ko, Lo, Mok, Ng, Pang, Pong & Runesson, 2004).

## Förändrat sätt att erfara som utbildningseffekt

Från att ha sett kunskap som en samling rätta svar övergick man inom fenomenografin till att se kunskap som tillgång till ett antal alternativa sätt att se någonting (Marton, Dahlgren, Svensson & Säljö, 1977). Utifrån detta synsätt på lärande som utveckling hos människor har exempelvis Hasselgren (1981) studerat utveckling som eventuell utbildningseffekt inom förskolläraryt utbildning. Han undersökte förändrat sätt att erfara innebörder av filmade sekvenser med lekande barn bland blivande förskollärare som longitudinell experimentell studie. Målsättningen med studien var att söka kvalitéer hos funna utbildningseffekter, genom att finna fundamentalt skilda sätt att erfara vissa fenomen bland förskollärestudenterna senare under utbildningen, skriver Hasselgren.

Utgångspunkt för frågeställningen i studien var antagandet att efter genomgången utbildning erfar vi vissa fenomen på nya och förändrade sätt (Marton & Säljö, 1976a). Hasselgren utgår från ett utvecklingsperspektiv, som vidgats till att inte enbart undersöka barns kunskapsutveckling, vilket var vanligt inom psykologin, utan till att studera även utveckling hos vuxna i vidare perspektiv enligt Marton och Säljö (1976b). Han undersöker om kvalitativa förändringar av sätt att erfara den egna professionella sfären sker under utbildningens gång. Frågeställningen innefattar vilken form förändringarna i så fall tar, utifrån funna förändringar som utveckling.

Senare har relationer mellan erfandet och erfaret fenomen studerats, utifrån vilka möjliga "lärandeobjekt" som kan erfaras, i ett antal variationsteoretiska studier, se exempelvis Rovio-Johansson (1999), Runesson (1999), Carlsson (1999), Pong (1999), Emanuelsson (2001) och Pang (2002). Foki i dessa studier har varit vilka aspekter hos ett i undervisning presenterat lärandeobjekt, som studenter haft möjlighet att erfara som konstanta och vilka aspekter de istället kunnat erfara som varierande.

## Vad konstituerar förändrat sätt att erfara som förändrad relation?

Målet med den här aktuella studien är att bilda kunskap, om vad som upplevs konstituera kvalitativt förändrat sätt att erfara någonting, utifrån synen på sätt att erfara någonting som dynamisk, ömsesidig relation mellan erfandet och det erfarna i upplevda sammanhang. Det är därför viktigt att nå beskrivningar av upplevda förändringar hos såväl erfandet som det erfarna, utifrån antagandet att de båda ömsesidigt konstituerar varandra. Då avsikten i studien är att nå kunskap om upplevda förändringar hos erfandet, genom att efterfråga beskrivningar av det erfarna, erbjuder den fenomenografiska forskningsansatsen således en teoretisk utgångspunkt. Studiens frågeställningar knyter an till slutsatser inom fenomenografisk forskning om erfande som riktat gentemot någonting samt sätt att erfara som samkonstituerat av innehåll och struktur, i det att det alltid är någonting som erfars (Uljen, 1989). Förändrat sätt att erfara någonting innebär således förändring av strukturen hos erfandet dialektiskt sammanbunden med förändring av upplevd mening hos det erfarna, enligt Marton (1986).

Frågeställningen vad människor upplevt konstituera förändrat sätt att erfara någonting väcker associationer till synen på lärande inom fenomenografin som förändrad relation mellan människa och omvärld (Svensson, 1984). Universitetsstudenters berättelser, om hur de erfarit någonting först på ett sätt för att senare komma att erfara det på ett annat sätt har i denna studie undersökts, i avsikt att nå kunskap om förändrade relationer mellan människa och omvärld. Förhoppningen är att på så sätt nå beskrivningar av två upplevda processer av erfande, såväl som av vad man erfarit någonting som vid två olika tillfällen. Avsikten är att jämföra det första sättet att erfara någonting och därmed synliggjorda aspekter hos det erfarna fenomenet med det andra sättet att erfara och därmed förändrade synliga aspekter hos det erfarna fenomenet. Förhoppningen är att jämförelsen kan leda till synliggörande av fenomenet förändrat sätt att erfara någonting såsom samkonstituerat av erfandet och det erfarna.

## Genom att berätta förstår vi erfandets mening

Människor erfar genom att utvidga metaforiska processer, som sammanbinder liknande men inte helt lika erfarenheter med varandra (Polkinghorne, 1988). Enligt detta synsätt erfar vi fenomen, utifrån det förhållande vi upplever att de har med större helheter. Vi bildar således mening genom att ny mening utvecklas och konstitueras i pågående processer. Allt mänskligt beteende över

## Bakgrund

reflexnivå är således genomsyrat av mening och både tal och handling är uttryck för upplevd mening. Vare sig tal, varseblivning eller handling äger företräde före vartannat utan är istället sammanvävda uttryck för människors sätt att bilda mening (ibid). Synen på individers meningsbildning som öppna, samverkande och i förändring stadda processer, enligt narrativ teori ovan, knyter an till forskningsobjekt, bakgrund samt frågeställningar i den här aktuella studien. Dessutom väcker teorin, avseende att vi erfar fenomen utifrån den mening vi upplever att de har, associationer till fenomenografins antagande om samkonstitution mellan strukturen hos erfandet och upplevd mening hos det erfarna (Marton, 1986).

Människor både bildar och uttrycker mening genom att berätta (Mishler, 1986). Detta underliggande antagande om meningsbildning inom narrativ teori omfattas av olika forskare, inom skilda vetenskapliga discipliner, utifrån olika teoretiska perspektiv. Exempelvis refererar Rayfield (1972) till antagandet, att det allmänt hos mänskligt medvetande finns ett begrepp för en underliggande struktur, som hon benämner berättelse. Berättelsen finns, menar hon, som naturlig psykologisk enhet inbyggd i det mänskliga medvetandet på samma sätt som djupa strukturer av grammatik. Det främsta sätt som människor förstår sina erfarenheter är genom att klä dem i berättelsens form, vilket barn lär sig utan särskild träning eller instruktion, menar Gee (1985). Cohler (1982) refererar till berättande, som den mest konsekventa beskrivningen av vår nuvarande förståelse av det förflutna, nuet samt förväntad framtid.

Tack vare att vi alla lever ut våra berättelser i livet samt förstår våra liv i form av berättelser är berättande en lämplig metod att förstå andra människors erfande och handlande, menar MacIntyre (1981). Berättelser är, enligt detta synsätt, upplevda innan de berättas, vilket gör dem till de viktigaste sätten för mänskligt meningsbildande. Berättande bildar en enhet av sekvenser av händelser enligt en tidsdimension, som gör dem begripliga för oss, skriver han vidare. Vi upplever händelser som meningsfulla i förhållande till temat hos berättelsen, organiserade enligt en början, en mitt och ett slut (ibid). Som synes finns flera aspekter på berättande som det sätt, genom vilket människor uttrycker förståelse av det egna erfandet.

Beskriven reflektion över det egna erfandet har med framgång använts i tidigare studier om lärande som situerade, upplevda och relationella processer. Många fenomenografiska studier bygger också på erfarenheter från tidigare studier om lärande, exempelvis har Colaizzi (1973) enligt Säljö (1979) framgångsrikt undersökt lärandets natur genom "individuell fenomenologisk reflektion" samt analyser av beskrivet upplevt lärande. Vidare har beskrivningar i berättad form av det dynamiska fenomenet *förståelse* undersökts (Helmstad, 1999) på liknande sätt som i denna studie, där fenomenet *synvända* eller *förändrad förståelse* av någonting studeras.



## Problemformulering, syfte och frågeställningar

Inom fenomenografisk forskning utgår man ifrån att människor upplever kvalitativt förändrade sätt att erfara någonting, utifrån forskningsresultat, som framkommit främst genom att tillämpa ett första ordningens perspektiv. Det vill säga man har studerat hur studenter uppfattar olika innehåll i undervisningen och forskaren har därav dragit slutsatser om studenternas olika former av lärande. Sådan kunskapsbildning kan endast hjälpa oss att förstå *om* och *när* lärande skett, däremot kan den inte öka vår förståelse av lärandets natur, menar Uljens (1992). Han pekar på att beskrivningar av medvetandets innehåll *före* och *efter* lärande inte är tillräckliga för att förstå lärande. Utgångspunkt för denna studie har varit att empiriskt undersöka lärande som upplevt dynamiska processer, i avsikt att bidra till kunskapsbildning om, vad som konstituerar lärande som förändrat sätt att erfara någonting.

För att utveckla kunskap om lärande behöver begreppet lärande utvecklas som teoretiskt begrepp. Detta kan exempelvis innebära att ”kunna påvisa de inre relationer som konstituerar själva mekanismen hos födelsen samt fortsatt förändring av uppfattningar”<sup>2</sup> (Engeström, 1986, s 56, min översättning från engelska). Avsikten med denna studie har varit att bidra till kunskap om de inre relationer som konstituerar själva mekanismen hos ”födelsen samt fortsatt förändring av” sätt att erfara någonting, genom att empiriskt undersöka, vad människor upplever konstituera lärande som kvalitativt förändrat sätt att erfara någonting.

Avsikten med studien har varit att undersöka, om människors beskrivningar av upplevda synvänder har något samband med vad forskning utifrån ett första ordningens perspektiv antyder ske, då människor förändrar sitt sätt att erfara någonting. Sådan kunskap går inte att härleda från teori utan endast från empiriska undersökningar. Utifrån en teoretisk utgångspunkt att människor upplever kvalitativt förändrat sätt att erfara någonting som lärande, följer inte nödvändigtvis att människor upplever sådana processer som meningsfulla eller tillgängliga och kan beskriva dem.

Studiens problemformulering är de utbildningsmässiga frågorna, om universitetsstudenter upplever och i så fall är medvetna om kvalitativa förändringar av sitt sätt att erfara någonting samt om de då kan beskriva dessa. Studiens syfte är att undersöka, vad deltagande studenter i så fall beskriver konstituera en synvända. Avsikten med studien är således att studera om universitetsstudenter upplever sitt medvetande tillgängligt eller ej. Begreppet synvända har använts för att i studien beskriva förändrat sätt att erfara någonting, vilket undersökts

---

<sup>2</sup> Begreppet uppfattning användes under tidig fenomenografi för att definiera ett sätt att se ett fenomen. Som definition används idag istället begreppen sätt att se/erfara/uppleva/förstå ett fenomen.

genom följande frågeställningar: Upplever universitetsstudenter synvänder? Kan man i så fall beskriva dem? Vad upplever man då konstituera en synvända?

## Motsättning som drivkraft

Inom den metodologiska ansatsen fenomenografi, finns det idéer om hur det går till, när människor kvalitativt förändrar sitt sätt att erfara någonting. Inom den teoretiska ansatsen variationsteori om lärande, intresserar man sig framförallt för hur människor utvecklar och kvalitativt förändrar sitt sätt att erfara fenomen. Avsikten med denna studie är att undersöka huruvida erfara, erfarna fenomen och förändrat sätt att erfara fenomen som forskare inom dessa ansatser beskriver, är synliga processer och fenomen samt möjliga att beskriva också för universitetsstudenter samt vad man i så fall upplever att de utgörs av.

Studiens problemformulering rymmer en motsättning, genom att studien undersöker sina egna teoretiska antaganden, vilka paradoxalt nog är inbyggda i den tredje frågeställningen: Vad upplever människor konstituera en synvända? Frågan skulle nämligen knappast kunna ställas utan antagandet att människor upplever förändrat sätt att erfara någonting. Ändå vet vi inte om människor upplever synvänder, eftersom det inte finns någon empirisk kunskap om att människor upplever dem som meningsfulla processer samt om de i så fall kan beskriva dem, på sätt som kan bidra till kunskap om vad man upplever utgöra synvänder. Frågeställningens inbyggda paradox har under studiens gång hanterats på olika sätt, vilket redovisas i kapitlet Metod.

Svårigheten med det valda angreppssättet i studien är, att det som ska vara synligt är i sig *sätt att se någonting*. En synvända innehåller dessutom såväl *ett sätt att se någonting* som *ett annat sätt att se det*. Båda sätten att se någonting har man upplevt tidigare och behöver således minnas, hur man upplevde *båda* sätten. Angreppssättet kräver, att den som minns samtidigt fokuserar båda sätten i en jämförelseprocess. Att rikta sin uppmärksamhet mot en tidigare upplevd erfandeprocess av någonting på ett visst sätt är i sig en svårighet. Det man upplever nu samt allt man upplevt sedan dess finns nämligen också i medvetandet och inverkar på den riktade uppmärksamhetens fokusering av det tidigare upplevda.

Det kan också vara svårt att minnas hur man upplevt någonting tidigare, av samma skäl som det är svårt att fokusera sin uppmärksamhet på detta. Av dessa och flera andra skäl kan det vara svårt att i ord beskriva ett så flyktigt fenomen som *ett sätt att se någonting*. Ännu svårare blir det givetvis att fokusera och i medvetandet samtidigt jämföra två skilda tidigare upplevda sätt att erfara någonting. Om det är svårt att i medvetandet fokusera ett sätt att se någonting, hur svårt blir det då inte att fånga ett flyktigt fenomen som en synvända, vilken inbegriper två skilda sätt att tidigare ha sett någonting?

## Bakgrund

Svårigheter att fokusera eget sätt att erfara någonting som samkonstituerat av erfarenhet och det erfarna innebär att uppmärksamheten kommer att fokusera det som är lättast, nämligen hur man upplevt/erfarit/sett någonting som vackert, fult, tråkigt eller spännande osv. Om man inte samtidigt också fokuserar *vad* man upplevt, blir det inte möjligt att beskriva struktur och mening hos sätt att erfara någonting. Genom att i denna studie be deltagarna att fokusera något, som de erfarit på ett visst sätt var förhoppningen att möjliggöra dubbel fokusering av det erfarna och erfandet som samkonstituerande sätt att erfara någonting.

På liknande sätt som studiens angreppssätt inneburit utmaningar för deltagare och forskare att tillsammans fånga upplevda synvändor, bjuder texten, som ska förmedla kunskap om vad man upplevt utgöra synvändorna, utmaningar för såväl författare som läsare. Deltagarna har i de beskrivna situationerna haft ett fokus för sin uppmärksamhet, som till exempel rullstolar, träningsprogram, injektioner eller stora morgonronder. När de berättar om sitt upplevda förändrade sätt att se dessa för mig, har de emellertid ett annat fokus, som nu också är dubbelt. De beskriver nämligen hur de sett rullstolen, träningsprogrammet, injektionen eller stora morgonronden först på ett sätt och sedan på ett annat sätt. Som forskare har jag haft ett tredje fokus, nämligen vad varje student beskriver konstituerar eller utgör själva synvändan.

Man kan med andra ord säga att deltagarnas fokus i de beskrivna situationerna varit, vad de sett någonting som eller sin *syn* på något före och efter själva *synvändan*. Det jag som forskare däremot fokuserat under arbetet med studien; från formulering av frågeställningar, genom insamling av data, till analys av resultatet och teoretisk belysning av fynden, har istället varit den andra delen av ordet *synvända*. Som forskare har jag nämligen fokuserat själva vändningen som deltagarna beskriver, från ett sätt att se någonting till ett annat sätt att se det: Hur har varje enskild student upplevt att *synvändan* gått till? Vad menar man konstituerar eller utgör skiftet från ett sätt att se någonting till ett annat? Detta fokus av *synvändan* är också det fokus som läsaren behöver ha, för att följa den här presenterade studien från frågeställningar, via metod och resultat till teoretisk belysning och därpå avslutande diskussion.

Genom att det undersökta fenomenet i studien är dynamiskt har utgångspunkterna för att beskriva rörelsen hos upplevda synvändor, som jag behövt för att i text tydliggöra synvändorna, inte varit fasta utan rörliga och därmed svåra att få på pränt. De fasta punkter som läsaren av avhandlingen naturligt söker, för att därmed kunna orientera sig i texten, kan därför komma att upplevas som svårfångade.

# METOD

Avsikten med detta metodkapitel är att beskriva den här aktuella studien ur mitt perspektiv, utifrån vad jag som forskare fokuserat samt vilka möjligheter och begränsningar detta kan ha inneburit för vad som blivit synligt. I enlighet med studiens frågeställningar, resultatbild och teoretisk belysning, presenteras i detta kapitel begränsningar och möjligheter hos forskningsprocessen utifrån vald metod. Beskrivningen sker i form av reflektion över delar av forskningsprocessen. Förhoppningen är att, genom jämförelse av såväl det egna erfandet som det av mig erfarna före och efter gjorda metodval, synliggöra mitt förändrade sätt att erfara någonting. De upplevda synvänder som beskrivs har inneburit insikter, frågor eller synliggjorda motsättningar avseende resultatbilden.

Vägledande för fokus i metodkapitlet har varit *Etiska frågeställningar avseende forskningens sju stadier* av Kvale (1996). Egna dagboksanteckningar om upplevd forskningsprocess, som anknyter till studiens frågeställningar, resultatbild och teoretiska belysning har använts som underlag för innehållet i presentationen. Avsikten är att synliggöra vad som möjliggjort val under arbetet med studien samt vad dessa val kan ha inneburit för resultatet.

## Forskningsfokus

Finns synvänder? Hur fångar man dem i så fall? Går det att nå dem överhuvudtaget? Går det då att bilda kunskap om, vad man upplevt att de utgör? Vad vävs de av, dessa flyktiga fenomen av förändrat sätt att erfara någonting, som lyser upp människors ansikten och liv, likaväl som erbjuder nya möjligheter för handling? Frågorna var många inför forskningsresans början. Hur når man människors upplevelser av synvänder? Kan de beskrivas? Hur når man i så fall kunskap om vad de utgörs av? Ett antagande inför första etappen av resan var att synvänder finns. Frågor som ställdes var om de upplevs meningsfulla av människor, då kan beskrivas samt vad man i så fall upplever utgör dem.

Antagandet och frågorna bottnade i yrkesmässig erfarenhet av att ha tagit del av människors berättelser om upplevt förändrat sätt att erfara fenomen, företeelser och situationer i livet. Erfarenhet av arbete inom utbildning, sjukvård och organisation, där jag hade lyssnat till människors berättelser om upplevd

framgång, problem, hälsa, liv och sjukdom hade visat, att människors erfارande blivit synligt, genom deras beskrivningar av vad de erfarit som specifika fenomen, företeelser och situationer.

Denna iakttagelse väckte associationer till antagandet inom fenomenografin att vårt erfارande är dialektiskt sammanbundet med vad vi erfar (Marton, 1986) och kom att bilda utgångspunkt för utformningen av frågeställningar i den här studien. Förhoppningen var att också dynamiken hos *förändrat* sätt att erfara någonting skulle bli synligt, genom att jämföra en persons beskrivningar av två skilda sätt att erfara någonting. För att kunna bilda kunskap om vad man upplevt konstituera en synvänder, blev deltagarna i studien således ombudade att beskriva någonting, som man först erfarit på ett sätt för att senare komma att erfara på ett annat sätt. Avsikten var att på så sätt nå beskrivningar av förändrat sätt att erfara någonting, konstituerat av såväl det egna erfarendet som det erfarna.

Utifrån kvalitativ forsknings mål att bilda kunskap om hur människor erfar sin omvärld och sina liv, finns inget bättre sätt än att lyssna till deras egna ord, då de berättar om levda erfarenheter, varigenom meningen hos deras sätt att erfara någonting uppenbaras, menar Kvale (1996). Förhoppningen att människors öppna berättande som datainsamlingsmetod kunde synliggöra upplevda förändrade sätt att se någonting anknöt också till narrativ teori om berättande som förståelseskapande processer av eget erfarande<sup>1</sup> (Mishler, 1986; Polkinghorne, 1988; Gee, 1985, se kapitlet Bakgrund).

## Forskningsprocess

Den här studien har utförts utifrån en fenomenografisk forskningsansats. Detta har inneburit att studiens frågeställningar styrts metodval för datainsamling. Resultatet har analyserats enligt fenomenografisk dataanalysmetod, där variationen av innebörder hos beskrivningar utgör grund att urskilja kvalitativt skilda kategorier av innebörder hos beskrivningarna. Fyndet i resultatanalysen har i sin tur lett till de teorier, som kunnat erbjuda belysning av fynden. Delar av teorier som belyser vald metod i studien presenteras i detta kapitel, utifrån vad de gjort det möjligt att se eller vad de begränsat möjligheter att se under arbetet med studien.

Istället för följsamhet mot en enhetlig teori eller metod har strävan under arbetet med denna studie varit följsamhet gentemot frågeställningarna och insamlad data. En narrativ ansats har använts vid datainsamling. De skrivna och muntliga berättelserna har sedan analyserats utifrån funna innebörder. Fyndet i

---

<sup>1</sup> Synsättet att kunskapsbildning omkring det egna erfarendet är möjlig genom berättande har kritiserats inom exempelvis det sociokulturella perspektivet, där man menar att berättelser framförallt avspeglar sociokulturella, diskursiva praktiker snarare än eget erfarande (Säljö, 2000).

data har lett till skilda teorier, som i sin tur studerats utifrån vad hos fynden de kunnat belysa.

I kapitlet Teoretisk belysning förs en dialogisk diskussion utifrån fynden och delar av valda teorier. Arbetssätt under forskning är aldrig helt öppna, hur mycket vi som forskare än strävar efter detta. Processen innebär en ström av medvetna såväl som omedvetna val, som man har att göra utifrån sin förståelse av frågeställningar, syfte, data, omvärld samt relevanta och tillgängliga teorier. Sådana gjorda val begränsar sedan såväl som möjliggör vissa men inte andra synliggöranden, slutsatser och nya frågeställningar under hela forskningsprocessen. Utan anspråk på heltäckande beskrivning av forskningsprocessen, så som den verkligen gick till, är avsikten i nedanstående presentation att delge läsaren glimtar av upplevda överväganden, ställningstaganden samt konsekvenser under arbetet med denna studie.

## Forskningsetik

I detta avsnitt är avsikten att presentera använda metoder i den här aktuella studien, utifrån hur de möjliggjort eller begränsat tillförlitlighet hos resultatet och giltighet hos slutsatserna, enligt begreppens betydelse hos Guba och Lincoln (1985) samt Kvale (1996). Förhoppningen är att belysa i vad mån valda metoder lett till tillförlitliga och vederhäftiga, *reliabla*, resultat, som i sin tur inneburit giltiga och välgrundade, *valida*, slutsatser. Utifrån ett forskningsetiskt perspektiv enligt Kvale resonerar jag omkring synliggjorda motsättningar samt gjorda överväganden och val, i avsikt att uppnå vederhäftiga resultat samt välgrundade slutsatser under arbetet med studien.

Hela forskningsprocessen har berörts av etiska frågeställningar. Redan studiens antagande, att människor upplever synvänder, reser frågan hur/om jag som forskare kan bilda kunskap om synvänderns vara eller icke vara hos andra människor, genom att utsätta antagandet för prövning. Relationer mellan mig som forskare, studiens frågeställningar samt deltagande studenter har varit av moralisk karaktär. Att som utomstående ”stövla in” i människors innersta tankar, känslor och erfarenheter samt be dem beskriva sina upplevelser för en främmande människa kan upplevas både stötande och meningslöst för den tillfrågade. Dessutom spelar den främmande människan in allt som sägs på band, för att senare kunna lyssna på det berättade om och om igen. Slutligen kommer hon att skriva ned och redigera fram delar av den helhet, som man i förtroende försökt delge, vilka hon tycker passar in i hennes forskning, som hon slutligen ämnar sprida till ännu fler okända människor. Hur förhåller jag mig som forskare till detta forskningsetiska dilemma? Vad har jag som forskare rätt och möjlighet att begära av mina medmänniskor i detta avseende? Vad ger mig i så

fall den rätten? Hur trovärdiga kan sådana beskrivningar bli? Detta var några av de forskningsetiska frågor jag beaktade under inledningsfasen av studien.

## Metod

Min yrkeserfarenhet från arbete med patienter, klienter och studenter hade visat att relationer mellan oss påverkas av beroendeställning respektive maktposition<sup>2</sup>. Erfarenheten var dock att i sådana relationer kunde i berättandets form trots allt, ett visst mått av närhet till patientens/klientens/studentens eget erfalande uppnås. Störst närhet till det egna erfalandet hade verkat uppnås, när man berättat om vad man upplevt. Utgångspunkt för denna studie har varit att beroende- och maktaspekter även skulle komma att inverka på relationer mellan mig som forskare och de intervjuade studenterna. Farhågan var att detta skulle äventyra närheten till deltagarnas eget erfalande av att ha förändrat sätt att erfa någonting.

För att erbjuda utrymme att berätta så nära det egna erfalandet som möjligt valde jag därför skriva berättelser som datainsamlingsmetod för den första delen av studien. Förhoppningen var att processkaraktären hos studerat fenomen, det upplevda *förändrade* sättet att erfa någonting, skulle förstärkas genom att deltagarna skrev ned sin berättelse, eftersom skrivande anses bidra till förståelseprocesser hos det egna erfalandet<sup>3</sup> (Galbraith, 1999). De skrivna berättelserna visade sig innehålla situerade beskrivningar av upplevda förändringar hos sätt att erfa någonting. Beskrivningarna var dock ofta summariska och kortfattade. Bristen på uttömmande beskrivningar av erfarna förändringar innebar begränsning av analysmöjligheter på innebördsnivå av dessa skrivna berättelser.

För att nå ytterligare detaljerade och situerade beskrivningar av upplevd förändring av sätt att erfa någonting valde jag i den senare delen av studien som datainsamlingsmetod istället intervjuer med en berättande ansats utifrån en ”öppen” frågeställning. Total ”öppenhet” kan inte uppnås i någon intervjusituation eller annan situation i livet. Allting erfars och beskrivs alltid av någon i ett socialt, historiskt och interaktivt sammanhang, utifrån tidigare gjorda erfarenheter (Bengtsson, 1999). Avsikten med vad som kallas öppen frågeställning i denna studie har istället varit att, i intervjusituationen erbjuda deltagarna möjligheter att själva definiera fenomen/företeelse/situation, som man vill berätta om.

En intervjusituation är alltid ett moraliskt åtagande, i det att den intervjuade påverkas av intervjun, samtidigt som kunskapen från intervjun påverkar vår

---

<sup>2</sup> För teoretisk belysning se Sätterlund Larsson (1989) och Sarfatti-Larsson (1990).

<sup>3</sup> Andra forskare, exempelvis Polkinghorne, argumenterar enligt Karin Dahlberg (personlig kommunikation, 6 nov 2003) emot skrivna berättelser som förstärkande av förståelse.

## Metod

förståelse av mänskliga situationer (Kvale, 1996). Metodologisk utgångspunkt för denna studie har varit att som intervjuare påverka deltagarna så lite som möjligt under deras berättande. Därför valdes intervjumetod som använts tidigare med framgång inom bl a utvärderingsforskning (Ahlberg, 1998, 2001b). Avsikten att välja intervjuer med en berättande ansats var forskningsetiskt dubbel. Dels var målet att detta skulle bidra till att påverka deltagarna så lite som möjligt, då de berättade om sitt tidigare erfارande. Dessutom var förhoppningen att man därigenom skulle kunna beskriva egna upplevda synvänder, utan alltför stora inslag av den samkonstruktion i samtalsform, som alltid sker i möten mellan människor. En intervjusituation totalt "fri" från inflytande av den samkonstruktion av bland annat mening, som sker då människor möts, är givetvis inte möjlig att uppnå. Däremot har avsikten varit att under intervjun öka närheten till deltagarnas eget erfärande genom minskat inflytande från samkonstruktion med intervjuaren i samtalsform.

För att kunna bilda kunskap om studenters upplevda lärande som förändrat sätt att erfara någonting i upplevda sammanhang förlades frågeställningen i intervjuerna till deras utbildningspraktik. Förhoppningen var att därigenom nå detaljerade och situerade beskrivningar av fenomen, företeelser och situationer i miljöer, som dessutom skulle bli möjliga att förstå, tolka och analysera utifrån min tidigare yrkesmässiga erfarenhet från vård, rehabilitering och medicinsk verksamhet. Att som forskare kunna känna igen beskrivna situationer och sammanhang bidrar till förståelse av innehåll såväl som innebörd hos berättelserna, som i sin tur ökar tillförlitligheten hos resultaten.

Samtidigt som egen erfarenhet av liknande situationer som de beskrivna ökar möjligheter till förståelse och tolkning, kan närheten till beskrivningarna också begränsa möjligheter till kritisk analys av dessa. Exempelvis kan viktiga aspekter hos det berättade förbli osynliga på grund av egna förgivettaganden. I avsikt att utmana sådana förgivettaganden på grund av yrkesmässig bakgrund, har preliminär resultatbild och utdrag ur data därför i flera led utsatts för giltighetsprövning av såväl deltagare i studie (Ahlberg, 2000) som forskare och praktiker inom (Ahlberg, 2002d) och utanför studenternas verksamhetsfält (Ahlberg, 2001a, 2002a, 2002b, 2002c; Ahlberg & Marton, 2003).

## Deltagare

En forskningsetisk aspekt av forskning om studenters lärande är, vad den enskilda studenten kan tänkas tillföras eller berövas genom att delta i en viss studie. Studenters relativa frihet att välja att delta eller ej i studier, som bedrivs i deras omedelbara närhet vid universitet och högskolor, är en annan etisk aspekt vid denna typ av studier. Ytterligare en etisk aspekt vid studier om studenters lärande är, vilka möjligheter och begränsningar just de tilltänkta studenternas deltagande innebär för resultatet av studien. Inför denna studie beaktade jag dessa etiska aspekter och övervägde således, vad det kunde tänkas innebära för



studenternas egna möjligheter till lärande under sin utbildning att delta i studien.

Valet med studenter som deltagare i studiens olika led baserades framförallt på reflektion över den andra etiska aspekten enligt ovan. Som antagna till universitetsutbildningar har studenter ett gemensamt åtagande gentemot kunskapsutveckling såväl inom det egna ämnesspecifika som det pedagogiska forskningsfältet. Ett sådant åtagande inkluderar studenter som aktiva deltagare avseende kunskapsbildning om lärandets processer inom den egna ämnesdisciplinen. Valet av studenter som deltagare i studien innebar en syn på studenterna, som ansvariga att aktivt bidra till kunskapsbildning om lärande inom sin institution. Synen överensstämmer på flera sätt med forskningsetiska principer avseende kunskapsbildning antagna av American Psychological Association:

Psykologer har ett åtagande att öka vetenskaplig och professionell kunskap om mänskligt beteende och människors förståelse av sig själva och andra samt att tillvarata sådan kunskap för främjande av välfärden av individer, organisationer och samhället. (American Psychological Association, 2002, s 3, min översättning från engelska)

Gemensamt ansvar att öka kunskapsbildningen om mänskligt lärande, erfارande och förståelse, utifrån att främja mänsklig och samhällelig välfärd, kan ses som forskningsetiskt berättigat också för sjuk- och hälsovårdande yrken samt dess utbildningar. På grundval av mänskliga rättigheter strävar amerikanska psykologer efter att ”öka vetenskaplig och professionell kunskap om mänskligt beteende och människors förståelse av sig själva”. På samma grundval skulle studenter inom svensk medicinsk vetenskap och vårdvetenskap<sup>4</sup> kunna omfattas av en strävan att öka kunskapen om lärandets och erfarendets processer för att på så sätt bidra till respektive blivande yrkeskårs gemensamma främjande av mänsklig välfärd.

### Frågeställning

En fråga som ställdes tidigt under arbetet med studien var huruvida valt forskningsobjekt, upplevt förändrat sätt att erfara någonting, var intressant ur ett pedagogiskt perspektiv likaväl som ur ett medicinskt respektive vårdvetenskapligt perspektiv. Förankring inom pedagogisk forskningstradition såväl som intresse inom vårdvetenskapligt och medicinskt utbildningsområde syntes forskningsetiskt nödvändigt för att framhärda med forskningsfrågan: Vad studenter vid utbildningar inom dessa områden upplevt konstituera erfarna

---

<sup>4</sup> Definitionen vårdvetenskap används i denna avhandling, som den används vid det Universitet, där studien utförts, dvs Vårdvetenskaplig fakultet inkluderar Institutionerna för arbetsterapi, omvårdnad och sjukgymnastik. Vid andra lärosäten benämner vårdvetenskap andra fenomen (Karin Dahlberg, personlig kommunikation, 6 nov 2003).

synvändor. Forskningsfrågan presenterades därför på idé-, planerings- och arbetsseminarier inom respektive utbildningsområde.

I avsikt att undersöka den framväxande resultatbildens giltighet, utsattes preliminära resultat dessutom för kritisk granskning under tidiga stadier av resultatanalysen. Detta skedde genom presentation på konferenser för pedagogisk forskning och seminarier vid pedagogiska, medicinska och vårdvetenskapliga utbildningar vid andra universitet än det undersökta (Ahlberg, 2000, 2002a, 2002c, 2002d). Gensvar samt kritisk granskning av forskningsfråga och preliminära resultat visade, att studenter, forskare och lärare inom pedagogik, medicin och vårdvetenskap upplevde forskningsfrågan giltig för en pedagogisk studie samt den preliminära resultatbilden som rimlig. Granskningen kom sålunda att validera forskningsfrågan för studien och fynden som rimliga för vidare analys och teoretisk belysning.

## Studien

### Utformande

Ett öppet arbetssätt under arbetet med studien har inneburit att frågeställningen i huvudstudien kommit att utvecklas utifrån analys av resultatbilden i två föregående studier. Först genomförde jag en förstudie för att undersöka om forskningsfrågan upplevdes meningsfull och möjlig att besvara av människor inom såväl som utanför avsedda studentgrupper. Jag prövade således forskningsfrågans giltighet bland sjukgymnaststudenter, yrkesverksamma arbetsterapeuter samt klasslärare.

Utifrån analys av resultatet i förstudien utformade jag så en delstudie med avgångsstudenter vid Institutionerna för arbetsterapi, medicin, omvårdnad och sjukgymnastik inom medicinsk respektive vårdvetenskaplig fakultet vid ett större svenskt Universitet. Resultatanalys av delstudien ledde till synliggöranden, reflektioner, överväganden och slutsatser, som kom att ligga till grund för en huvudstudie bland nya avgångsstudenter vid samma institutioner. Resultatanalys av huvudstudien ledde i sin tur tillbaka till delstudiens resultat, som då kom att reanalyseras, utifrån fynd i huvudstudien.

Avsikten med nedanstående reflektion är att synliggöra, hur dynamiska relationer mellan frågeställningarnas fokus samt etiska och metodologiska ställningstaganden i de tre studierna möjliggjort och begränsat resultatbilden i huvudstudien. Målet för den här aktuella studien har varit kunskapsbildning, om vad universitetsstudenter beskriver att de upplevt konstituera förändrat sätt att erfara någonting. Det har därför varit angeläget att nå fokuserade beskrivningar så nära studenters egna erfarenande av en upplevd synvända som möjligt. Förhoppningen har varit att genom öppet berättande, utan inblandning av en

## Metod

intervjuares frågor, nå större del av studentens eget erfارande än vad som kunnat uppnås i intervjuer i samtalets form.

Förhållningssättet har givetvis också inneburit möjlighet, för studenten att välja att berätta om saker vid sidan av eller inte alls relaterade till forskningsfrågan. För att öka giltigheten hos slutsatserna av studien, blev det därför viktigt att formulera frågeställningen vid datainsamlingen så att den möjliggjorde fokusering av forskningsfrågan. Frågeställningen behövde således möjliggöra öppenhet för deltagarnas upplevda förändrade sätt att erfara någonting. Detta innebar att den måste erbjuda samtidig fokusering av ens eget erfارande och av vad man erfårit i den beskrivna situationen. Det var också viktigt att frågeställningen gjorde det möjligt för studenten att beskriva hur själva processen, dvs *synvändan* gått till, och inte enbart *vad* man *sett* på olika sätt.

En forskningsetisk aspekt som jag beaktade vid utformande av metod i studien, var synen på studenternas tillgängliga tid. Flera nutida studier visar, att en av vår tids största ohälsosfaktorer i denna del av världen är människors upplevda brist på tid (TCO, 2000; Arbetskyddsstyrelsen, 2000). Jag beaktade därför tidsaspekten dels utifrån respekt för studenternas aktiva liv dels utifrån tillförlitlighet hos resultatet. Det verkade i båda dessa avseenden viktigt att realistiskt bedöma studenternas möjligheter att avsätta tid att delta i studien.

Avsikten vid utformning av studien blev således att genom minsta möjliga avsätta tid för studenterna nå så hög svarsfrekvens som möjligt. Detta skulle dessutom ske utifrån en ytterst komplex forskningsfråga, som krävde vilja och förmåga hos den deltagande studenten att detaljerat och situerat beskriva sitt eget erfارande. Mycket omsorg lades därför ned på att formulera endast en frågeställning, i avsikt att nå rika beskrivningar av upplevda processer hos det egna erfåradet. Förhoppningen var att på så sätt, utan stort tidsmässigt intrång i deltagande studenters liv, nå beskrivningar av hög kvalité i avsikt att öka tillförlitligheten hos resultatet och giltigheten hos slutsatserna.

## Förstudie

### *Frågeställning*

En förstudie genomfördes för att utmana antagandet; (i) Att människor upplever kvalitativt förändrat sätt att erfara någonting, samt undersöka frågorna; (ii) Upplever människor *synvändor* som meningsfulla? (iii) Kan man i så fall beskriva vad man upplevt utgöra dem? Avsikten var att dessutom utmana antagandet: (iv) Att skrivande bidrar till förståelse av eget erfårande (Galbraith, 1999). Antagandena utsattes således för prövning och frågorna undersöktes i en förstudie, där deltagarna ombads att skriftligt beskriva en situation från sin yrkespraktik/utbildningspraktik, som man först upplevt som problem för att senare istället komma att uppleva som framgång. Frågeställningen innehöll följdfrågan: Vad upplevde Du var avgörande för att förändra Ditt sätt att erfara

## *Metod*

situationen? Avsikten var att möjliggöra för deltagaren att synliggöra det egna erfandet genom att jämföra två skilda sätt att erfara någonting. Därför inkluderades som referenspunkter i frågeställningen, två av deltagaren valda skilda sätt att erfara någonting, först som problem och senare som framgång.

### *Urval och genomförande*

Avsikten med förstudien var att vidga variationen av beskrivet erfande gentemot kommande delstudie med studenter inom medicin och vårdvetenskap. Förhoppningen var att utröna eventuella skillnader på innebördsnivå mellan beskrivningar av yrkesverksamma personer inom/utanför blivande yrkesfält och studenter inom vårdvetenskap. Därför tillsändes per post 26 sjukgymnaststudenter, 26 yrkesverksamma arbetsterapeuter samt 26 klasslärare en skriftlig förfrågan att delta i studien. Av 78 tillfrågade personer sände 24, 7–9 inom respektive grupp, tillbaka skriftliga berättelser om upplevda synvänder.

### *Analys*

Cirka 30% av tillfrågade personer, jämnt fördelade inom de tre grupperna, sände utan påminnelse tillbaka en detaljerad och situerad beskrivning av en upplevd synvända. Slutsatsen blev att deltagarna upplevt en enda öppen frågeställning rimlig att skriftligt besvara samt erfart det meningsfullt att beskriva upplevt förändrat sätt att erfara någonting. Resultatet stödde således antagandet, att människor upplever förändrat sätt att erfara någonting. Dessutom gav resultatet ett positivt svar till frågorna om människor finner synvänder meningsfulla och kan beskriva dem. Dessutom stödde resultatet antagandet att skrivna berättelser kan fungera som lämplig datainsamlingsmetod för beskrivningar av eget erfande.

En annan fråga som ställdes till resultatet var ”Hur kom det sig att 30% av helt anonyma deltagare, frivilligt tagit sig tid och lagt ned ett omsorgsfullt arbete på att detaljerat och situerat beskriva något så flyktigt som en upplevd synvända?” Ett tänkbart svar som övervägdes var att en öppen frågeställning, där deltagaren fritt kunnat välja att beskriva en upplevd situation från sin yrkespraktik/utbildningspraktik, erbjudit möjlighet att genom berättande bidra till förståelse av en viktig situation. Detta skulle i så fall kunna illustrera narrativ teori om berättande, som ett grundläggande mänskligt behov av att uppnå förståelse av sin omvärld (Mishler, 1986; Polkinghorne, 1988; Gee, 1985).

## **Delstudie**

### *Frågeställning*

Då cirka en tredjedel av tillfrågade personer i förstudien valt att besvara den skriftliga frågeställningen, antog jag att frågeställningen också kunde upplevas meningsfull för deltagande studenter i en utökad delstudie. Förhoppningen var att

## *Metod*

skrivna berättelser om fritt valda situationer under deras utbildningspraktik skulle erbjuda dem möjligheter till förståelseskapande av för dem viktiga händelser. Utgångspunkten var att skrivande av en berättelse skulle ha en positiv inverkan på den enskilda studentens lärande under sin utbildning och inte inverka menligt. Kommunikationsformen skrivande sågs relevant, då de deltagande studentgrupperna i sina framtida yrken förväntas skriva som professionellt redskap i form av exempelvis daganteckningar och journaler.

### *Urval*

Slutsatser från förstudien ledde till valet att genomföra en studie med samtliga avgångsstudenter inom Vårdvetenskaplig och Medicinsk fakultet vid ett större svenskt Universitet. Avsikten med en studie om studenters beskrivningar av upplevda synvändor under sin utbildningspraktik var att undersöka kvalitativt förändrat sätt att erfarra någonting som upplevt och situerat lärande. Målet var att nå begränsad variation i innehåll hos beskrivningar av studenter från fyra olika utbildningar, alla med människors hälsa som gemensamt mål. Detta skapade i ett variationsteoretiskt perspektiv goda förutsättningar att synliggöra innebörder hos beskrivna upplevda synvändor. Därför valdes för studien studenter inom arbetsterapi, medicin, omvårdnad och sjukgymnastik. För att nå spridning av innebörder hos beskrivningarna erbjöds samtliga avgångsstudenter vid dessa institutioner att delta i studien.

### *Genomförande*

Studierektorer vid respektive institution godkände genomförande av studien och hänvisade till respektive kursansvarig lärare för vidare planering. Datainsamlingstillfällena planerades till den sista veckan av terminen för samtliga studentgrupper. Alla lärare ställde sig positiva till förfrågan, att under sin undervisningsperiod be närvarande studenter att i trettio minuter delta i studien, genom att besvara en skriftlig frågeställning. Lärarna valde att inkludera datainsamlingstillfället i schemalagd föreläsning och informera studenterna om att detta skulle ske.

För att öka tillförlitligheten av resultatet uppsökte jag samtliga studentgrupper under sista veckan av respektive utbildning. Dels var avsikten att uppnå likhet hos andel genomförd utbildningspraktik bland studentgrupperna dels att, genom sammanhållna insamlingstillfällena, uppnå likhet hos introduktionen av studien samt presentationen av frågeställningen. Förhoppningen var även att genom sammanhållningen kunna urskilja eventuell kvalitativ skillnad mellan de olika insamlingstillfällena, som kunde vara av avgörande betydelse för resultatet. Lärarna introducerade uppgiften och mig på likartat sätt vid tre av de fyra datainsamlingstillfällena.

Ett av introduktionstillfällena skilde sig från övriga, på för studien avgörande sätt. Vid de tre övriga tillfällena inkluderade läraren uppgiften i undervisnings-

## Metod

tillfället, med en positiv förväntan på närvarande studenter att delta i studien. I det avvikande fallet satt läraren upptagen i samtal med en enskild student, medan övriga studenter lämnade föreläsningssalen. Jag förväntades presentera mig själv samt studie och frågeställning på väg in i föreläsningssalen, utan introduktion från läraren. Samtliga närvarande studenter hänvisade till trötthet eller tidsbrist och lämnade lokalen. Jag lämnade dem nedskrivna frågeställning samt adress, varvid de flesta lovade återkomma per post. En student sände tillbaka nedskrivna berättelse. Vid denna utbildning utfördes därför studien i nästkommande termins avgångskurs, då en annan lärare valde att inkludera uppgiften i undervisningstillfället, vilket resulterade i hundraprocentig svarsfrekvens från närvarande studenter.

Samtliga deltagande studentgrupper blev vid insamlingstillfället informerade om, att studien var avsedd att ingå i en doktorsavhandling om deras beskrivna sätt att erfara någonting. De blev tillförsäkrade anonymitet samt senare tillgång till den färdiga avhandlingen vid den egna institutionen. Vidare blev de informerade om sin studierektors godkännande av studien samt om frivillighet att delta. Dessutom blev de upplysta om att inga svar på frågor eller ytterligare förklaringar till den skriftliga frågeställningen skulle lämnas. Var och en uppmanades istället att skriva ned sin berättelse under tystnad och utifrån egen förståelse av frågeställningen. Vidare upplystes de om, att det inte fanns något rätt eller fel sätt att uppfatta frågeställningen, utan att varje deltagares tolkning av den var en viktig del av beskrivningen.

Ett A4-ark delades ut med den nedskrivna frågeställningen: "Beskriv en situation från Din kliniska praktik, där Ditt sätt att se situationen förändrades: Från att se den som problem till att se den som framgång." Längst ned på första sidan fanns följdfrågan: "Vad tror Du var avgörande för förändringen?" Under följande 20 minuter skrev studenterna, medan jag satt tyst längst fram i föreläsningssalen och förde anteckningar om kommentarer och tid då studenterna lämnade in berättelserna anonymt. Tiden för att skriva ned berättelserna varierade mellan 5–20 minuter och beskrivningarnas längd varierade från ett halvt till ett och ett halvt A4-ark.

Sammanlagt ombads 126 studenter skriva ned en berättelse om upplevt förändrat sätt att erfara en situation under utbildningspraktik. 116 studenter överlämnade inom 30 minuter skrivna berättelser, som visade sig vara detaljerade och situerade beskrivningar av upplevda synvänder. Ytterligare fyra studenter lämnade alltför kortfattade beskrivningar för att vara möjliga att analysera utifrån innebörd. Dessa uteslöts därför under analysfasen från resultatet. Fem studenter ursäktade sig på grund av tidsbrist eller trötthet och lämnade salen utan att skriva ned någon berättelse. En student hänvisade till informerat samtycke och uttryckte att hon ej ville delta i studien. Studien resulterade i en svarsfrekvens på 95% och en för analys användbar del av dessa på 97% av beskrivningarna.

### *Analys*

Under analys av delstudien och förstudien visade det sig, att en hög andel utsagor i såväl delstudie som förstudie hade kategoriserats som "Resultat av egen handling". Formuleringen "från problem till framgång" fanns i båda studiernas frågeställning, i avsikt att nå samtidig fokusering av två skilda foki. Formuleringen kan ha haft styrande effekt på studenternas berättelser mot beskrivningar av synvänder, som kom att kategoriseras som "Resultat av egen handling." Dessutom fanns i delstudiens berättelser en tendens till fokusering av det egna erfandet på bekostnad av det erfarna. Följdfrågan "Vad tror Du var avgörande för förändringen?" kan ha haft styrande effekt i denna riktning. Fokuseringen av det egna erfandet i högre utsträckning än av det erfarna försvårade analys, av vad som upplevts konstituera förändrat sätt att erfara, då detta ses som samkonstituerat av erfandet såväl som det erfarna. Utifrån analys av förstudie och delstudie utformades därför en huvudstudie.

### **Huvudstudie**

#### *Frågeställning*

Genom analys av förstudie och delstudie framkom behov av ytterligare detaljerade och situerade beskrivningar, av vad man upplevt konstituera kvalitativt förändrat sätt att erfara någonting. Förhoppningen var att man skulle kunna nå sådana beskrivningar genom intervjuer med en öppnare frågeställning, som medgav deltagande studenter att fokusera såväl sitt erfande som det erfarna. Den öppna berättande ansatsen från för- och delstudien behölls i huvudstudien, nu dock utan fokus på problem och framgång samt följdfråga, för att därmed undvika eventuell snedvridning hos resultatet. Frågeställningen blev då "Berätta om någonting under Din praktik, som Du först såg på ett sätt och senare kom att se på ett annat sätt."

#### *Urval*

Förhoppningen att beskrivningar av studenter från fyra olika utbildningar, med det gemensamma målet människors hälsa, skulle synliggöra, vad man upplevt konstituera synvänder infriades genom delstudiens resultat. Detta innebar att huvudstudien kom att inriktas mot avgångsstudenter från samma utbildningar, följande läsår. Vid samma universitet kontaktades därför inom Fakulteten för vårdvetenskap studierektorer vid Institutionerna för arbetsterapi, omvårdnad, sjukgymnastik samt studieansvarig på Fakulteten för medicin. Dessa godkände att studien utfördes vid respektive fakultet/institution samt sände kurslistor med namn, adress och födelseår på aktuella studenter.

Ett slumpmässigt urval av 44 studenter justerades, för att uppnå samma proportion avseende kön, ålder och etnicitet som fanns inom respektive studentgrupp. Studenterna inbjöds per telefon att delta i en intervjustudie om

## *Metod*

studenters erfارande under en halvtimme i anslutning till sin föreläsning eller praktik. Av de 44 tillfrågade studenterna tackade 40 ja till att delta i studien, varav två fick förhinder och sammantaget 38 kom att intervjuas. Av dessa var 10 arbetsterapeutstudenter, 9 läkarstudenter, 9 sjukgymnaststudenter samt 10 sjuksköterskestudenter.

### *Genomförande*

Semistrukturerade intervjuer med en enda öppen frågeställning genomfördes av mig med studenten i enskilt rum under 10–20 minuter och spelades in på band. Intervjuerna utfördes under sista veckan av terminen vid respektive institution eller praktikplacering. Studenten tackades för sin medverkan i studien samt informerades om, att studien inte rörde utvärdering av den egna utbildningen, utan hennes/hans sätt att uppleva någonting under sin utbildningspraktik. Jag bad henne/honom sedan: ”Berätta om någonting under Din praktik, som Du först såg på ett sätt och senare kom att se på ett annat sätt”. Följdfrågor var få och begränsades till uppmaning att beskriva, vad som skett eller att berätta samma sak igen. De flesta studenter berättade direkt och detaljerat om en upplevd synvända under någon praktikplacering.

Vissa studenter nämnde inledningsvis, att det var svårt att komma ihåg någonting, som de ändrat synsätt på under praktiken. Svårigheten att minnas bekräftades av mig under positiv förväntan, att de så småningom skulle erinra sig någonting som de förändrat sätt att erfara. Efter någon minuts tystnad och fundering erinrade sig också dessa studenter en sådan episod och valde att delge sin beskrivning av upplevd synvända. Samtliga 38 deltagande studenter genomförde intervjun och lämnade en rikt detaljerad och situerad berättelse om upplevd synvända under sin utbildningspraktik.

En student uttryckte svårigheter att förstå frågeställningen, hävdade att hon aldrig någonsin ändrat sätt att se någonting, men ändrade sig sedan och lämnade en berättelse om, när någon annan ändrat sätt att se någonting. Bandspelaren stoppades och hon påmindes om frågeställningen och beslöt sig för att berätta om det efterfrågade. Hennes nya beskrivning kom så att handla om, när någon annan än hon själv visat sig ha haft fel. Studenten uppmanades slutligen vid ett tredje försök att åter beskriva någonting, som först tett sig på ett sätt, för att senare te sig på ett annat sätt för henne. Hon tycktes nu ”förstå” frågeställningen och lämnade en berättelse, som handlade om en upplevd synvända. En enda kort utsaga ur hennes tredje berättelse kunde under analysen kategoriseras utifrån innebörd hos upplevd synvända.

Vid medbedömarreliabilitetstest samt under handledning visade sig denna utsaga skilja sig markant från övriga utsagor avseende detaljer, situering och innebördsrikedom. Samtliga medbedömare och handledaren kommenterade spontant att utsagan upplevdes mer ”konstruerad” och mindre trovärdig som beskrivning av eget erfارande än övriga utsagor. Detta stämde med min egen



## *Metod*

bedömning och upplevda svårigheter att kategorisera utsagan. Den utslöts därför ur den slutliga resultatbilden, då den delgivits under andra förutsättningar än övriga utsagor, med större mått av gemensam konstruktion mellan mig och student och mindre mått av "fritt berättande" samt dessutom ej bedömts trovärdig som beskrivning av studentens eget erfalande.

För att utröna kvalitativ såväl som kvantitativ effekt av olika personers transkribering jämfördes utskrifter av samma intervju mellan mig själv samt två oberoende sekreterare, den ena med medicinsk bakgrund. Vid kontroll av överensstämmelse mellan transkriptioner och inspelade ljudband, visade sig transkriptionen från sekreteraren utan medicinsk bakgrund ligga närmast bandinspelningen. Inga fel skrivningar eller omtolkningar gentemot originalet återfanns och tidsåtgången var omkring hälften gentemot min egen utskrift. Min utskrift innehöll små fel skrivningar av ord som "och" och "men", som visade sig ha betydelse för innebörden hos utsagorna. I utskriften av sekreteraren med medicinsk bakgrund fanns ytterligare feltolkningar med betydelse för innebörden hos utsagorna.

Slutsatser av jämförelsen mellan olika transkriptioner var att närhet till intervjuerna samt till medicinska sammanhang, under utskriften hade tagit överhand för personer med denna bakgrund och därmed orsakat oönskade feltolkningar med avgörande betydelse för analysen. Jag valde därför den kvalitativt och kvantitativt överlägsna metoden med utskrift av en sekreterare utan medicinsk bakgrund, för transkribering av intervjuerna. För att kompensera brist på närhet till data samt upptäcka eventuella fel skrivningar läste jag samtliga transkriptioner mot de bandinspelade intervjuerna. Att parallellt läsa och lyssna på intervjuerna innebar att återknyta till samtliga berättelser, vilket erbjöd ett första helhetsperspektiv på all data, samtidigt som jag fann och korrigerade ytterst få skrivfel i utskrifterna gentemot bandinspelningarna.<sup>5</sup>

## *Analys*

Först läste jag samtliga transkriberade intervjuer i avsikt att undersöka om berättelserna innehöll beskrivningar av upplevt förändrat sätt att erfara någonting under utbildningspraktik. Samtliga berättelser visade sig till största delen innehålla detaljerade och situerade beskrivningar av upplevda synvänder. Många berättelser innehöll beskrivningar av en synvända i form av kvalitativt skilda processer, ofta invävda i varandra i form av upplevda skeenden. Beskrivningar av vad man upplevt konstituera synvänderna markerades i texten. Under en andra genomläsning läste jag markerade stycken gentemot varandra, genom att fokusera likheter och skillnader hos beskrivningarnas innebörder. Vid en tredje genomläsning blev elva kvalitativt skilda kategorier synliga, av vad man upplevt konstituera ett förändrat sätt att erfara någonting.

---

<sup>5</sup> Jämför iakttagelser av Kvale (1996) avseende reanalys av tidigare gjorda utskrifter.

Utsagorna enligt de elva kategorierna lästes så gentemot varandra utifrån likheter och skillnader. Vissa kategorier visade sig då vara dimensioner av en och samma kategori och slutligen urskildes sex kvalitativt skilda kategorier av upplevt förändrat sätt att erfara någonting. Vid fördjupad analys av hela data-materialet framstod kvalitativ skillnad mellan två huvudkategorier med två respektive fyra underkategorier. De sex underkategorierna fanns i elva dimensioner och utdrag från samtliga berättelser hade inkluderats i kategorierna.

Ovanstående beskrivning av resultatanalysen kan för den oinvidige te sig snyggt, enkelt och prydligt. Så var dock icke fallet. För att komma fram till ovan beskrivna analys genomfördes i själva verket grundliga analyser av det omfattande datamaterialet i tre omgångar. Den första omgången visade sig mynna ut i en analys av *vad* studenterna sett på förändrat sätt, inte av vad de sett att *synvändan* inneburit. Studenternas fokus för sin uppmärksamhet i de beskrivna situationerna hade också blivit mitt fokus som forskare.

En andra analysomgång resulterade i att jag i berättelserna fokuserade beskrivna *synvändor*, dvs upplevda skiften från ett sätt att se till ett annat. Denna omgång utmynnade i beskrivningsnivåer som abstraherats för långt från själva beskrivningarna, för att kunna generera kunskap om synvändornas upplevda och situerade aspekter. Först under en tredje analysomgång lyckades jag i datan fokusera vad deltagande studenter beskrivit att man upplevt att en synvända bestått av i sitt speciella sammanhang, vilket således slutligen flera månader senare resulterade i den analys som presenteras i nästa kapitel.

## Motsättning som drivkraft

Eftersom denna studies forskningsobjekt, upplevt förändrat sätt att erfara någonting, har lett till fenomenografi som forskningsansats på grund av samstämmighet mellan forskningsobjekt och definitionen av lärande, som förändrat sätt att erfara någonting, har detta medfört följande komplikation: Hur kan jag i studien undersöka fenomenet synvända så förutsättningslöst som möjligt, då jag samtidigt undersöker en egen utgångspunkt? (Paradoxen med forskningsobjektets motsättning som dess drivkraft presenteras i kapitlet Bakgrund).

Först och främst skildes utgångspunkten från frågorna genom att studiens forskningsobjekt delades upp i följande tre frågeställningar: (i) Upplever människor synvändor? (ii) Kan de beskriva dem? (iii) Vad upplever man i så fall utgöra dem? Uppdelningen medgav möjlig kunskapsbildning på följande skilda nivåer: (i) Huruvida utgångspunkten stämmer – Att människor *upplever* förändrat sätt att erfara. (ii) Huruvida det i så fall går att *beskriva* förändringar hos det egna medvetandet som förändrat sätt att erfara någonting. (iii) Huruvida det går att bilda kunskap om, vad människor upplevt *konstituera* förändringar hos det egna medvetandet.

## *Metod*

Vidare har den motsättning som ryms inom studien, genom att den delvis undersöker sin egen teoretiska utgångspunkt, också beaktats genom att resultatanalys och teoretisk belysning tidsmässigt skilts åt. Öppenhet hos frågeställningarna såväl som hos analysen av data har eftersträvats och redovisas ovan. Förhållandevis långa utdrag ur deltagarnas berättelser redovisas dessutom i kapitlet Resultat, för att på så sätt ge läsarna möjlighet att bedöma deltagarnas beskrivningar av upplevda synvänder.

Under resultatanalysen har kategorierna genererats ur deltagarnas beskrivningar av vad man upplevt konstituera en synvända. Kategorierna har i sin tur varit vägledande för val av teorier för belysning, i avsikt att nå förståelse av de kvalitativt skilda innebörderna hos upplevda synvänder enligt respektive kategori. Teorierna har sökts och studerats utifrån fynden som framkommit under resultatanalysen, för att på så sätt öka tillförlitligheten hos resultatet och därmed giltigheten hos slutsatserna. Teorierna har således studerats utifrån vilka delar av dem som kunnat erbjuda belysning av fynden. Fokus under den teoretiska belysningen har varit den förståelse av fynden som respektive del av en teori kunnat erbjuda. Inga försök har gjorts att analysera eller redogöra för helheten av respektive teori, vilket hade varit ett mer rimligt angreppssätt vid en teoretisk studie.

## Medbedömarreliabilitet

Under resultatanalysen blev det viktigt att undersöka tillförlitligheten hos de kvalitativt skilda kategorierna i utsagorna. Avsikten var att undersöka i vilken mån kategorierna framstod som rimliga för människor med liknande respektive skild erfarenhet av forskning, undersökningsområde och dataanalysmetod. Därför deltog tre oberoende medbedömare i en medbedömningsprocess i tre led. För att erhålla spridning av erfarenhet deltog som medbedömare personer med respektive utan erfarenhet av forskning, med bakgrund inom naturvetenskap såväl som beteendevetenskap, med yrkesmässig erfarenhet från sjukvårdande verksamhet och utan sådan erfarenhet, samt med erfarenhet från fenomenografisk dataanalys och utan sådan erfarenhet.

Medbedömarna fördelade först, utan att erhålla någon kategoribeskrivning, samtliga 65 utsagor ur berättelserna bland två huvudkategorier, sex underkategorier samt elva dimensioner. I ett andra led vid ett senare tillfälle ombads samma medbedömare upprepa fördelningen, efter att ha erhållit en kortfattad skriftlig beskrivning av kategorier och dimensioner samt uppmaning att för varje utsaga först välja huvudkategori, därefter underkategori och slutligen dimension. I ett tredje led uppmärksammades de utdrag, där jag och medbedömaren ej valt samma kategori eller dimension. Medbedömaren gavs då tillfälle att förklara sitt val av kategorier och dimension, dock utan information om sitt tidigare val eller mitt val. Överensstämmelse mellan medbedömarnas och min kategorisering av

utdragen inom huvud- och underkategorier i första, andra och tredje led var respektive 64%, 89% och 98%, se bil 3.

### Reanalys av delstudien

Utifrån urskilda kategorier i huvudstudien kom delstudiens berättelser att reanalyseras. Delstudien bestod av skrivna berättelser från avgångsstudenterna vid utbildningarna till arbetsterapeut, sjukgymnast, sjuksköterska samt läkare. Avsikten med reanalysen var att jämföra delstudiens data med huvudstudiens resultatbild, genom att undersöka huruvida funna kategorier och fynd i huvudstudien kunde bekräftas eller förkastas av beskrivningar i delstudien.

Delstudiens 120 handskrivna berättelser hade transkriberats och analyserats utifrån hur- och vad- aspekter samt innebörd. Dokumentationen möjliggjorde jämförande granskning mellan tidigare utförd analys av delstudien och den nya reanalysen. En effekt av reanalysen var att innebörder hos urskilda kategorier i huvudstudien såväl som i delstudien blev tydligare. Skillnader i innebörd såväl som innehåll hos utsagorna i de båda studierna blev synliga, utifrån olika formulering hos frågeställningen i studierna samt om deltagarna lämnat skrivna eller muntliga berättelser.

Bland annat visade sig kategorierna i huvudstudien tydliggöra innebörder hos delstudiens berättelser i större utsträckning än vad delstudiens kategorier gör. Vidare visade sig fokusering av innehåll snarare än av innebörd ha skett under analys av delstudien. Huvudstudiens kategorier erbjuder således en tydligare analysmodell också för delstudien. Reanalysen av delstudien innebar dessutom, genom ökad variation i beskrivningar, att innebörder också hos kategorier i huvudstudien tydliggjordes ytterligare.

Uppmaningen i delstudien löd: "Beskriv en situation från Din kliniska praktik, där Ditt sätt att se situationen förändrats: Från att se den som problem till att se den som framgång." Följdfråga var: "Vad tror Du var avgörande för att Ditt sätt att se situationen förändrats?" Uppmaning i huvudstudien var: "Berätta om någonting under Din praktik, som Du först såg på ett sätt och senare kom att se på ett annat sätt." Reanalysen av delstudiens berättelser innebar att skillnader mellan utsagorna i de båda studierna blev synliga, som kan ha haft samband med frågeställningarnas skilda utformning.

Delstudiens berättelser var av mer allmän karaktär än huvudstudiens, där intervjuarens uppmärksamhet samt vissa följdfrågor kan ha uppmuntrat till mer detaljerade och situerade beskrivningar. Det är möjligt att följdfrågan i delstudien "Vad tror Du var avgörande för förändringen?" styrte deltagarnas berättande mot ett mer generellt innehåll. Det är också tänkbart att följdfrågan i högre utsträckning inbjöd till beskrivningar av *analys* av och *reflektion* över eget erfarande än till *beskrivning* av upplevda synvänder. Vidare kan följdfrågan ha

påverkat studenternas berättande mot beskrivningar av hur någonting förhållit sig snarare än av vad det erfarits som.

Huvudstudiens öppnare uppmaning att beskriva någonting, som man sett på olika sätt, kan ha möjliggjort beskrivningar av vad någonting erfarits som. Att flertalet deltagare i delstudien beskrev *hur* än *vad* blev synligt under reanalysen. Detta stärkte antagandet att huvudstudiens öppnare frågeställning i större utsträckning möjliggjort beskrivningar av såväl det erfarna som det egna erfandet, genom fokusering av det erfarna. Deltagarna i delstudien hade ombetts beskriva en situation, där deras sätt att erfara den förändrats. Deltagarna i huvudstudien hade istället uppmanats beskriva någonting, som de först erfarit på ett sätt och senare på ett annat sätt. Skillnaden i formulering antogs ha inverkat på den större andelen beskrivningar i huvudstudien, som synliggjorde det erfarna och det egna erfandet som samkonstituerat.

Det egna erfandet av någonting först respektive senare fokuseras oftare i delstudiens berättelser jämfört med huvudstudiens, samtidigt som förändringen mellan det första och det andra sättet att se, synvändan, utvecklas mer sällan. Även i beskrivningar av upplevda synvändor är viktiga led i skiftet ofta utslutna i delstudiens skrivna berättelser. Studenter beskriver ofta ”hur situationer blivit bra”, på sätt som inte alltid inkluderar upplevda och situerade beskrivningar av själva synvändan. Under reanalysen blev delar av berättelser i delstudien synliga, där en intervjuare kunnat be om en mer detaljerad beskrivning av antydd synvända. En metodologisk fråga, som därför under reanalysen ställdes till delstudiens resultat, var vilken roll skrivna berättelser i delstudien spelat jämfört med ett muntligt berättande i huvudstudien: Hade vald metod inverkat på skillnaden mellan delstudiens höga andel beskrivningar av mer allmän karaktär på högre abstraktionsnivå jämfört med de ytterligare situerade, detaljerade och rika beskrivningarna i huvudstudien?

### Uppnådd giltighet?

En studies giltighet är ett uttryck för hur pass väl resultatet beskriver det som varit studiens mål att bilda kunskap om, samt om beskrivningen av andra tillmäts mening eller relevans. För att uppnå giltighet är det viktigt att minimera för studiens vidkommande oviktiga faktorer, som annars kan komma att få felaktig såväl positiv som negativ betydelse för resultatet. Sådana ovidkommande faktorer, *bias*, har i den här aktuella studien bland annat minimerats genom val av deltagare enligt ovanstående beskriven urvalsprocess samt vald metod, som resulterat i hög svarsfrekvens och litet bortfall.

Bias, avseende svarens innehåll, minimerades genom en öppen frågeställning som fokuserade såväl det erfarna som erfandet. Bias, på grund av min yrkesbakgrund, kan ha haft betydelse i studien, i så fall mest påtagligt i huvudstudien med personliga intervjuer, mindre i delstudien baserad på skriftliga

svar i min närvaro och minst i förstudien baserad på postad frågeställning. Någon sådan skillnad avseende bias på grund av min yrkesbakgrund i de tre studierna har dock ej gått att utläsa, utan berättelserna i samtliga tre studier följer liknande variation avseende såväl innehåll som innebörd.

Bias under den teoretiska belysningen av data, på grund av studiens fenomenografiska ansats, minimerades genom att val av lämpliga teorier samt studier och analys av dessa skedde först efter en induktiv resultatanalys och därmed utförd kategorisering av data. Dessutom har, i samma avsikt, preliminära resultat utsatts för kritisk granskning vid ett flertal tillfällen (Ahlberg, 2000, 2001a, 2002a, 2002b, 2002c, 2002d; Ahlberg & Marton, 2003) samt medbedömarreliabilitetstest i tre led, se ovanstående stycke. Osäkerhet avseende hur väl data besvarar studiens frågeställningar minimerades genom att dessa innefattade varje deltagares förståelse av respektive frågeställning. Relevans under analysfasen uppnåddes, genom att signifikanta variationer i berättelserna kunde urskiljas, vilka gick att kategorisera i endast ett fåtal meningsfulla och begripliga kategorier, som i sin tur kunnat förklaras teoretiskt.

## Metodologisk reflektion

Fokus i denna studie har varit deltagarnas beskrivningar av någonting under utbildningspraktik, som de först erfarit på ett sätt för att senare komma att erfar på ett annat sätt. Frågeställningarna specificerade inte vad man skulle beskriva som erfaret, utan man blev uppmanad att berätta om någonting som man först sett på ett sätt och senare på ett annat sätt. Genom den öppna frågeställningen blev det möjligt för deltagarna att beskriva vad man erfarit någonting som vid ett tillfälle, vid ett annat tillfälle samt förändringen där emellan. Metoden möjliggjorde således kunskapsbildning om komplexa fenomen som inkluderade: (i) Deltagarnas erfارande. (ii) Det först erfarna. (iii) Det senare erfarna. (iv) Relationer dem emellan över tid.

Pedagogiska teorier har ofta utgått ifrån antingen den erfارande personen, hennes erfارande, det av henne erfarna eller relationen dem emellan. Variationsteori om lärande bygger istället på det fenomenografiska antagandet om samkonstitution, som innebär att det inte går att skilja åt erfارandet, det erfarna och relationen dem emellan. Kunskapsbildning om lärande behöver därför ske med metoder, som når såväl erfarandet, det erfarna och relationen dem emellan som interaktivt konstituerande varandra.



# RESULTAT

Frågeställningar i denna studie har varit: (i) Upplever universitetsstudenter under utbildningspraktik förändrat sätt att erfara situationers mening? (ii) Kan man i så fall beskriva sådana upplevda synvändor? (iii) Går det då att utvinna kunskap om vad man upplevt konstituera kvalitativt förändrat sätt att erfara? Resultatet visar att alla deltagande studenter, utom en, i 38 muntliga och 116 skriftliga berättelser beskriver upplevt förändrat sätt att erfara någonting under sin utbildningspraktik. Berättelserna innehåller beskrivningar av vad man först erfarit någonting som och vad man senare kommit att erfara det som. Berättelserna är förståeliga och analyserbara och resultatet kan således besvara studiens tre frågeställningar – (i) Deltagande studenter upplever förändrat sätt att erfara någonting. (ii) Man kan beskriva upplevda synvändor. (iii) Det går att utvinna kunskap om vad man upplevt konstituera synvändor.

Transkriberade utsagor av deltagande studenters berättelser, om vad man upplevt konstituera förändrat sätt att erfara någonting under utbildningspraktik, utgör data i studien. Det man beskriver är en förändrad relation mellan sig själv och det erfarna. Beskrivningarna har förmedlats som detaljrika berättelser om upplevt förändrat sätt att se fenomen, företeelsers eller situationers mening. Beskrivningar av sådana upplevda förändrade relationer mellan student och det erfarna utgör grunden för resultatanalysen i studien.

Strävan i resultatkapitlet är att återge något av dynamiken i de processer av förändrat sätt att erfara som deltagarna beskriver. Detta innebär försök att i text återge något av de fram- och tillbakagående rörelser mellan funna inslag av de olika kategorier som jag kunnat urskilja hos berättelserna. För att återge dessa rörelser, så som man beskrivit att man upplevt dem, innehåller de presenterade utdragen ur berättelserna, förutom utsagor från respektive kategori, även inslag av utsagor från andra kategorier. I avsikt att ge kropp åt de upplevda synvändor som man beskriver, återges i utdragen något av den rörelse som utmärker varje berättelse, i den form av såväl tankar, känslor och handlingar som synvändan tagit.

Frekvenser av utsagor fördelade över skilda kategorier redovisas i bil 1. En sammanfattning av kategoriernas innebörder avseende avgörande drag och struktur presenteras i slutet av resultatredovisningen. Därefter presenteras resultatet av en reanalys av delstudien, som utförts utifrån fynd och kategorier i huvudstudien. Slutligen diskuteras antaganden, implikationer samt frågor som



blivit synliga under resultatanalysen, utifrån avgörande drag hos fynden och relaterade till presenterad teori i kapitlet Bakgrund.

Resultatet av analysen är två kvalitativt skilda processer av förändrat sätt att erfa någonting. Utsagor i berättelserna är kategoriserade i huvudkategorierna ”Tillkomst av något nytt” och ”Omstrukturering av medvetandet”. Inom huvudkategori ”Tillkomst av något nytt” finns utsagor i underkategorierna *Information* och *Resultat*. Inom huvudkategori ”Omstrukturering av medvetandet” finns utsagor i underkategorierna *Figur/Grund*, *Skillnad/Likhet*, *Perspektiv* och *Helhet/Del*.

## Kategorier i huvudstudien

Fokus för den resultatanalys som ligger till grund för detta kapitel har varit deltagande studenters beskrivningar av upplevt kvalitativt förändrat sätt att erfa någonting samt variationen i vad man beskrivit konstituera den upplevda synvändan. Avsikten med följande presentation av urskilda kategorier, har varit att synliggöra innebörder hos vad man upplevt konstituera synvändan. Beskrivningarna tyder på att man upplevt hur ens förståelse av någonting kommit att förändras som situerat erfarande av detsamma. Man berättar hur man upplevt sitt sätt att se någonting som grundläggande för de möjligheter man haft till handling i olika behandlings-, omvårdnads- och bedömningsituationer med patienter.

Följande avsnitt innehåller exempel på utsagor samt analys av gjorda utdrag ur dessa. Först sker en sammanfattning av innebörder av beskrivna synvänder i de upplevda sammanhangen från samtliga utsagor inom respektive kategori. Därefter presenteras urskilda dimensioner av beskrivna synvänder. Sedan presenteras utdrag ur utsagor inom varje kategori. Fokus för val av utdrag ur utsagor samt analys av utdragen har varit studentens beskrivning av relationen mellan sig och det man förändrat sätt att erfa samt vad man sett konstituera denna förändrade relation.

Strävan i resultatpresentationen har varit att tydliggöra den beskrivna relationen mellan student och fenomen så nära berättelsen som möjligt. Avsikten är inte att förmedla kunskap om vad studenten i den beskrivna situationen faktiskt erfarit/sett/förstått/upplevt. Min tolkning av hur den förändrade relationen gestaltat sig i det beskrivna sammanhanget följer efter varje utdrag. Avsikten med tolkningen är att förmedla innebörder av urskilda dimensioner inom varje kategori. Utdragen är valda utifrån hur väl de tydliggör förändrat sätt att erfa någonting inom respektive kategori enligt de urskilda dimensionerna. Antal utdrag i texten representerar således inte antal utsagor från respektive studentgrupp i data. Frekvenser av presenterade utdrag och citat från utsagor från olika studentgrupper inom respektive kategori presenteras istället i bil 1, 2.

## Huvudkategori: Tillkomst av något nytt

Förändrat sätt att erfara någonting som ”Tillkomst av något nytt” kännetecknas av att man passivt accepterar av sig själv eller andra beprövad kunskap. Deltagande studenter beskriver i studien hur man upplevt att man ersatt ett tidigare sätt att se någonting med ett annat sätt att se detta, då nytillkommen information eller kännedom om någonting motsagt det första sättet att se det. Man beskriver hur man upplevt förändrat sätt att erfara någonting som konstituerat av tillkomsten av något nytt i form av ny information eller som omformande genom resultat av egen handling.

### **Underkategori: Information**

Det finns utsagor i studien om hur man upplevt att nytillkommen information inneburit förändrat sätt att erfara någonting. Deltagande studenter berättar här hur man erfarit att information eller kännedom om någonting tidigare ej känt inneburit, att man kunnat se/förstå en företeelse eller att man kommit att se/förstå den på ett förändrat sätt. Man beskriver även hur man först upplevt svårigheter att se var, vad, hur eller varför någonting förhållit sig i en situation. Man uttrycker att man senare erfarit hur man erhållit information eller kännedom om var, vad, hur eller varför någonting förhållit sig på ett visst sätt i situationen. Man menar slutligen att någonting först sett ut att förhålla sig på ett visst sätt, för att efter nytillkommen information visa sig förhålla sig på ett annat sätt.

Kännetecknande för utsagor inom denna kategori är hur man erfarit att nytillkommen information inneburit, att man kommit att se någonting på förändrat sätt. Utmärkande för dessa utsagor är också hur man erfarit tidigare sätt att se någonting som begränsande för sin syn på och förståelse av situationen. Utsagorna visar även hur man upplevt att nytillkommen information inneburit utökade möjligheter att se och förstå någonting.

### *Dimensioner*

I utsagor om hur man upplevt förändrat sätt att erfara någonting som att man erhållit ny information eller kännedom om något tidigare ej känt, beskriver man detta i två olika dimensioner av att: (i) Någonting visat sig vara på ett visst sätt. (ii) Någonting visat sig icke vara på ett visst sätt.

*Vara:* I dessa utsagor berättar man hur någonting, som man först inte kunnat förstå, kommit att framstå som begripligt genom att man fått samstämmig information från flera olika håll om hur detta förhåller sig. Man beskriver här således hur man kommit att förstå en företeelse, genom att erhålla information om hur företeelsen faktiskt är.

## Resultat

*Icke Vara:* I dessa utsagor berättar man hur man först trott att någonting förhållit sig på ett visst sätt, för att sedan visa sig förhålla sig på ett motsägande sätt. Man beskriver här således hur man kommit att förändra sitt sätt att erfara en företeelse, genom att få information eller kännedom om hur företeelsen inte är.

### *Utdrag ur berättelser*

Följande utdrag visar hur deltagande studenter erhållit nytillkommen information samt hur detta inneburit ett förändrat sätt att erfara någonting enligt dimensionerna vara eller icke vara.

Avbrott i berättelsen inom en mening är markerat med ... . Avbrott utöver en mening är markerat med /.../. Delar som på bandet varit svåra att höra, är skrivna ur minnet och markerade med [abc]. Förklaringar av facktermer samt gester och skratt är skrivna som (abc). Förkortningar för respektive student inom respektive studentgrupp är; arbetsterapeutstudent 1 (**AT 1**), läkarstudent 1 (**LÄK 1**), sjukgymnaststudent 1 (**SG 1**), sjuksköterskestudent 1 (**SSK 1**).

### *Exempel 1: "Det visste jag inte riktigt innan."*

Nedan berättar en läkarstudent från praktikplacering på en akutvårdsavdelning med inneliggande patienter, hur hennes sätt att se stora morgonronder förändrades då hon erhöll ny information.

Stora ronder där det är många, alla har ju likadana kläder på sej. Ett gäng med vita rockar och ett gäng med sjuksköterskekläder, då. Anhöriga och patienter undrar, varför dom aldrig får träffa doktorn eller nåt sånt. Och så kommer dom svepande förbi och så är dom inne i, så är man inne ungefär i två sekunder hos varje patient och så försvinner man ut och det är ju. Och det kanske jag också i och för sej tyckte som student i början, att det verkade ju ineffektivt och lite inhumant ... Så kanske man som student hade idéer om och reformera, att det var gammaldags med att springa runt till alla ronder då i en stor klump. Och då kanske jag har kommit och acceptera systemet lite mer. Ja, att jag vet att det är professorn som sitter på all erfarenhet och så är det två specialistläkare och så är det två AT-läkare (Allmän Tjänstgörande) som ska ha sin utbildning och så är det två kandidater som ska utbildas och så är det sjuksköterskor och sjuksköterskeelever i samma situation, då. Och att patienten inte är glömd ... Patienten är i centrum, fast man inte riktigt talar om det för den på nåt sätt. Och det går fort, men man har ju faktiskt avhandlat sittande i sitt rum patienten först. Man avhandlar först, man får rapport om hur det har varit i natt och så går man in och säger -"Men hur mår du nu?" och -"Är det bra?" och så. Och det kan tyckas väldigt kort och slafsigt, men så är det egentligen inte. Man har pratat igenom innan och man har fått sjuksköterskans och kanske undersköterskans berättelse och man har fått labbprover och man har fått röntgenplåtar och kanske nån som är duktig på just det där har sagt att -"Nej, men ni ska göra så och så." Och så har man

## Resultat

konfererat och så går man in och tittar och det man egentligen tittar på är ju kanske bara, då, efter vissa symptom eller förbättring och försämring men inte. Det är liksom inte. Ja, och det funkar medicinskt. Det är en modell som fungerar men den är inte, kanske inte från patientens synvinkel och kanske inte från kandidatens synvinkel perfekt heller, så det är kanske omvärderat eller accepterat (skratt) sorgligt nog, då /.../ Beslutsfattandet ligger ju ofta i morgonronden ... Eller just det här att man kanske inte vet, vad som föregår innan rondan. Att personalen faktiskt kommunicerar med varandra. Att det här luciatåget som drar förbi, då, har redan kommunicerat med varandra och fattat beslut. Och det missar man ju ofta. Det visste jag inte riktigt innan, då. Det ser jag med nya ögon. **LÄK 5.**

Studenten berättar här hur hon först upplevde stora morgonronden som ett gäng vita rockar, vilka kommer svepande förbi, stannar till hos patienten två sekunder för att sedan försvinna. Alltmedan anhöriga och patienter undrar varför dom aldrig får träffa doktorn. Hon beskriver hur hon i början tyckte att detta verkade ineffektivt och inhumant.

Studenten berättar vidare hur hon, från att ha haft idéer om att reformera systemet, kom att acceptera det. Hon beskriver hur hon upplevde en synvända, som innebar att hon fick kännedom om att det är professorn som har all erfarenhet och att det är två specialistläkare, sjuksköterskor samt två AT-läkare, två kandidater och sjuksköterskeelever, som alla är under utbildning. Hon menar att hon förändrade sätt att se stora morgonronden, genom att hon fick information om att patienten inte är bortglömd, utan att man faktiskt har avhandlat hans situation under sittande morgonrond först. Hon beskriver hur hon fick kännedom om att denna rapportering av patientens situation föregår morgonronden.

Studenten berättar här även hur hon fick kännedom om, att berättelser från sjuksköterskan, undersköterskan samt labbprover, röntgenplåtar och specialistutlåtanden på så sätt utgör grund för morgonronden. Hon beskriver hur denna nya kännedom innebar, att hon kom att se stora morgonrondens funktion som att bekräfta eller förkasta sitt rondans genomgång. Hon menar att hon därför kunde se, att man under stora morgonronden egentligen endast söker symptom på förbättring eller försämring hos patienten.

Studenten berättar slutligen hur hon kom att omvärdera och acceptera morgonronden som beslutsfattande process, genom att hon fick kännedom om hur den fungerar medicinskt. Hon beskriver vidare hur hon tidigare inte kunde förstå morgonrondens funktion, genom att hon då inte kände till vad som föregår den. Hon uttrycker att den nya kännedomen innebar att hon kom att se morgonronden med nya ögon.

Det som kännetecknar berättelsen ovan är att studenten först inte kunnat se den egentliga funktionen hos en företeelse, morgonronden, men att ny kännedom inneburit, att hon kunnat se morgonrondens funktion. Beskrivningen visar att

## Resultat

samma information från olika håll inneburit att studenten kommit att förändra sitt sätt att se morgonronden.

*Exempel 2: ”Jag trodde att det inte skulle vara så, men när jag väl kom ut såg jag att det var så.”*

Nedan berättar en läkarstudent från praktikplacering på en vårdcentral hur hans sätt att se på vårdcentraler förändrades, då han fick kännedom om att verksamheten där inte gick till som han trodde.

Man hör väldigt negativt om vårdcentraler och sånt. Så jag hade en väldigt dålig, negativ bild om vårdcentraler, som när jag kom ut på praktik där ... dom som jobbade på vårdcentraler var inte så duktiga ... det var rätt monotont arbete och det var rätt tråkigt. Och så när jag väl kom ut, såg jag att det var väldigt flexibelt och otroligt duktiga människor som jobbade där, vilket var jättekul tyckte jag, och så där, när jag mötte verkligheten. Och mötte dom personerna /.../ Jag trodde att det var eller just att dom gjorde verkligen mycket på vårdcentralen, att dom inte bara remitterar vidare, som jag trodde det skulle vara. Utan jag trodde att patienten skulle komma dit och så skulle det inte ske nån utredning, utan patienten fick prata litegrand och sen blev det remiss någonstans ... Läkare på sjukhusen har rätt lågt anseende om [vårdcentraler] och kanske media också, negativ kritik i media /.../ Dels var det väldigt duktiga människor som var där, duktiga läkare och duktiga sjuksköterskor. En positiv atmosfär tyckte jag att det var /.../ Jag trodde att det var rätt oinspirerade människor som skulle jobba där, och att det inte skulle vara det här samarbetet som det var mellan läkare och sjuksköterskor och sjukgymnast och så där ... Just att alla hade väl sin roll och visste, vad dom skulle göra, så att det flöt på så himla bra /.../ Dels behandlingen man kunde ge, att man ändå kunde göra nånting somatiskt, va. Men sen också att man på relativt kort tid kunde känna in, hur människor mådde. Om dom var psykiskt nere av nån depression eller nåt sånt där. Så, tyckte jag nog att dom fick fram det på ett bra sätt ... jag trodde att det skulle vara så bråttom och stressigt, så man skulle inte hinna med den biten, utan det skulle vara mycket fixerat på kroppen, det somatiska. **LÄK 4.**

Studenten berättar här hur han hade en bild av vårdcentraler som dåliga, innan han var där på praktik. Han menar att han hade hört mycket negativt om vårdcentraler; att de som arbetar där inte är särskilt duktiga; att det är monotont och tråkigt arbete. Han beskriver hur han kom att uppleva en synvända under sin praktik på en vårdcentral; då han kunde se att det i själva verket är flexibla och duktiga människor som arbetar där. Han uttrycker att synvändan innebar att han mötte verkligheten, genom att få kännedom om hur personalen på vårdcentral verkligen arbetar och fungerar tillsammans.

Studenten berättar vidare att hans bild av hur arbetet går till på en vårdcentral inte stämde med hur det i verkligheten visade sig vara. Han menar att hans bild

## *Resultat*

av vårdcentraler tidigare varit, att de endast fungerar som remitteringsinstanser. Han beskriver hur han trodde att patienter kommer dit, utan att någon utredning sker, att de bara fått prata av sig och att personalen består av oinspirerade människor som endast remitterar patienter vidare. Han menar att läkare på sjukhusen, som ser ner på vårdcentraler, samt negativ kritik i media förmedlat till honom, den bild han tidigare haft av vårdcentraler.

Studenten berättar hur han upplevde en synvända, då han kom ut på vårdcentraler och därigenom kunde se att personalen där i själva verket består av kunniga och skickliga läkare, sjuksköterskor samt sjukgymnaster. Han beskriver vidare hur han genom att möta verksamheten på en vårdcentral fick en ny bild av den. Han uttrycker att den nya kännedomen, om att verksamheten på vårdcentral fungerar väl och att man verkligen kan erbjuda patienter somatisk såväl som psykisk behandling, innebär att han kom att se verksamhet på vårdcentraler på förändrat sätt.

Det som kännetecknar berättelsen ovan är att studenten upplevt att han först sett företeelsen, verksamhet på vårdcentraler, på ett sätt utifrån hur han trott att den gått till, men att nytilkommen kännedom om hur den i verkligheten gick till, inneburit att han kommit att förändra sitt sätt att se den.

### *Sammanfattning av synvändors innebörd inom kategorin Information*

Utdragen ovan innehåller beskrivningar av förändrat sätt att erfara någonting som att ny information tillkommit enligt dimensionerna vara eller icke vara. Beskrivningarna visar hur, då man erhållit ny information/kännedom om en företeelse, detta inneburit att man förändrat sitt sätt att erfara företeelsen. Beskrivningarna innebär att ett sätt att se någonting blivit utbytt mot ett annat sätt att se det genom tillkomst av något nytt.

### **Underkategori: Resultat**

Det finns utsagor som visar att deltagande studenter i studien upplevt hur en känsla av otillräcklighet i en situation förbytts i en känsla av att istället räcka till, klara av samt ha kontroll över situationen. Man berättar här hur man kunnat bemästra en medicinskt krävande situation, som inneburit att man kommit att förändra sitt sätt att erfara situationen. Man beskriver således hur man upplevt förändrat sätt att erfara någonting, som att man lyckats uppnå resultat av egen handling i en situation.

I dessa utsagor berättar man hur framgång i att omsätta teoretisk kunskap i praktisk handling inneburit, att man kommit att erfara en situation på förändrat sätt. Man beskriver även hur man upplevt obehag inför en svår situation, som krävt att man skulle bemästra den. Man uttrycker slutligen hur man istället kommit att uppleva situationen positivt, då det visat sig att man kunnat bemästra den.

## Resultat

Kännetecknande för utsagorna inom denna kategori är hur man upplevt att resultat av egen handling i en medicinskt krävande situation, inneburit förändrat sätt att erfara situationen. Utmärkande för utsagorna här är också, hur man erfarit att en känsla av otillräcklighet i en situation varit begränsande, för hur man kunnat se och förstå situationen. Dessa utsagor visar att egen handling som givit resultat har lett till en känsla av att räcka till, att klara av samt ha kontroll över en svår situation. Utsagorna ger även uttryck för att man upplevt hur denna känsla av kontroll inneburit utökade möjligheter att se och förstå situationen.

### *Dimension*

I utsagor om att man upplevt förändrat sätt att erfara någonting som att uppnå resultat av egen handling, beskriver man detta i dimensionen av att: (i) Man har kommit att bemästra någonting.

*Bemästrande:* I dessa utsagor berättar man hur man först upplevt en situation som negativ, då man ej kunnat bemästra den. Man beskriver här vidare hur man senare kommit att erfara situationen som positiv, då man istället lyckats bemästra den. Man uttrycker även att man kommit att bemästra en situation genom att omsätta tidigare erhållen information i handling.

### *Utdrag ur berättelse*

I följande utdrag berättar en student i studien hur han upplevt resultat av egen handling och hur detta inneburit ett förändrat sätt att erfara någonting enligt dimensionen bemästrande.

### *Exempel 1: ”Så bemästrar man situationen och det är en kick.”*

Nedan berättar en läkarstudent från praktikplacering på en internmedicinsk avdelning med inneliggande patienter, hur hans sätt att uppleva en livshotande situation med en patient förändrades då han bemästrade situationen.

Det är just såna här situationer under utbildningen, när man konfronteras med och ställa sej i faktiska situationer. När internmedicin och liknande började, när man ombads och till exempel ingripa drastiskt i situationer och få elkonvertera, utan att man visste om det och såna här saker. Som just när situationen händer, så vill man bara gå därifrån, men som ... jag ser tillbaks efteråt var det som var roligt. Så det var då man trivdes. Det känner jag väldigt positivt, som jag känner att jag skulle ha velat ha varit med mer om. Aktiva handlingar under utbildningen i början så att säga. Och det känner jag ju efteråt, att det var ju det som var roligt och det var då jag trivdes. Första gången tyckte jag det var obehagligt, så att säga, att bli inslängd så här. Och efteråt har jag ju insett, att det var ju det som var roligt ... Att stå där i verkligheten och göra nånting som kunde gå ... När jag fick elkonvertera en person som fick, ja, nåt flimmer. Jag tror det var ett förmaksflimmer eller nånting, då. Utan att jag var förberedd på det säger dom -”Kan du

## Resultat

konvertera?!” Och det förstår jag sen. Då ville jag ju bara springa därifrån, men just när jag stod där, och så där, var det också väldigt obehagligt, men efteråt kände jag att det här /.../ Just när man står där så känner, då får man ju kortslutning nästan alltså. Man ska ta in allting man har lärt sej och liksom och omsätta det i verkligheten på ett snabbt och direkt sätt (skratt) Man vill gå därifrån ... Och kontentan blev att jag blev. Man levde på det ett par dar nästan. Man fick en kick, alltså, av att klara av och hantera en situation, där man inte själv trodde att det kanske. Att det skulle vara svårt och så bemästrar man situationen och det är ju en kick alltså /.../ Nu i efterhand känns det ju som, det var ju då man trivdes och då det var roligt att gå i skolan och det var då man fick en kick ... Så jag känner ju efteråt att det skulle ha varit mer av såna grejer, istället för att stryka omkring i korridoren och liknande (skratt) /.../ Därför man kommer att sättas inför dom här situationerna själv när man kommer ut som AT-läkare (Allmän Tjänstgörande) och då får man ju bemästra dom hela tiden /.../ Känslan är ju att man blir ju pigg och upplivad alltså och man känner att man kan fortsätta. Man klarnar i huvudet, istället för att liksom gå i dvala lite så där /.../ Och sen är det väl den här känslan att kunna. Du får ju en självkänsla, så att säga, som är väldigt skön ... Att man kan. Att man kan saker. Du blir inte, du blir en identitet, så att säga. Du blir inte, du blir ju läkare på nåt sätt. Läkare innebär att du kan bemästra saker, så att säga. Att du klarar situationer. Kandidat är väl lite mer (skratt) ... Så det är väl trygghetsskapande, det är nog det som känns mest obehagligt med att komma ut sedan, att du ska ta dom här besluten, just, som det handlar om /.../ Det är väl en del situationer, där man har haft patienter som, där man har lyckats eller misslyckats. Jag vet inte riktigt vad jag ska säga, men att man får fram saker som blottar sej, som är jobbiga och ta emot. För du är inte kapabel och dom öppnar sej för dej om saker och sånt och då kan man ju inte. Det känns ju tungt då ... Du får ju mer en sån här liksom panik, att man vill hjälpa den här personen och så sitter man ju (skratt) och inte kan göra så mycket och det är jobbigt. Så då blir det nog nästan tvärtom faktiskt ... För att där, vid konverteringen så blev det ju faktiskt resultat. Och där blev det bra, alltså. Annars så blottas det grejer, som inte jag kan göra nånting åt, så att säga ... Det är ju hopplöst jobbigt (skratt) ... Ledsen, alltså skulle jag vilja påstå nästan att jag blir faktiskt. **LÄK 7.**

Studenten berättar här hur han tidigt under utbildningen upplevde det obehagligt, när han blev konfronterad med faktiska situationer och fick ingripa drastiskt i situationer. Han beskriver exempelvis hur han blev ombedd att elkonvertera en person med förmaksflimmer utan att vara förberedd på det. Han menar att då detta inträffade, tyckte han att det var obehagligt att stå i verkligheten och göra någonting som kunde gå fel. Han uttrycker vidare att han upplevde en synvända; från att när det hela hände bara vilja springa därifrån till att han efteråt insåg, att det var sådana situationer som var roliga och att det var då han trivdes på utbildningen.



## *Resultat*

Studenten berättar vidare hur han kom att erfa situationer som inträffade under utbildningen som roliga istället för som panikartade, då han kunde bemästra dem genom aktiva handlingar. Han beskriver hur han då situationen inträffade ofta upplevde, att han i princip fick kortslutning, genom att han kände förväntan att ta in allting han tidigare lärt sig och omsätta det i verkligheten på ett snabbt och direkt sätt. Då det visade sig att han faktiskt klarade av och hanterade situationer som han inte trodde att han skulle klara, menar han att han istället fick en kick. Han uttrycker således att han i flera dagar kunde leva på att han bemästrat en krävande situation. Han beskriver vidare hur han blev pigg och upplivad samt klar i huvudet genom känslan av att ha bemästrat en situation. Han menar att han på så sätt fick en identitet som läkare, i det att han upplevde en självkänsla genom att han kunde någonting.

Studenten berättar slutligen också om situationer, där han inte var kapabel att hjälpa patienter. Då kändes det istället tungt och jobbigt, menar han. Han beskriver hur han fick panik av att vilja hjälpa personer men inte kunde göra så mycket för dem. Han uttrycker att han upplevde sådana situationer på motsatt sätt mot situationer, där han istället upplevde att det blev resultat av hans egna handlingar.

Det som kännetecknar berättelsen ovan är att studenten erfarit att en känsla av obehag förbyts i en känsla av välbehag, då han lyckats uppnå ett positivt resultat av egen handling i en patientrelaterad situation. Beskrivningen visar att han, genom att bemästra situationen, kommit att förändra sitt sätt att uppleva den från negativt till positivt.

### *Sammanfattning av en synvändas innebörd inom kategorin Resultat*

Utdraget ovan innehåller beskrivning av förändrat sätt att erfa någonting som resultat av egen handling enligt dimensionen bemästrande. Beskrivningen visar hur resultat av egen handling inneburit förändrat sätt att erfa situationen. Beskrivningen innebär att ett sätt att uppleva en situation blivit utbytt mot ett annat sätt att uppleva situationen genom tillkomst av något nytt.

## Huvudkategori: Omstrukturering av medvetandet

Förändrat sätt att erfa någonting som ”Omstrukturering av medvetandet” kännetecknas av upplevda skiften av sätt att se någonting som förändrad avgränsning, utgångspunkt eller struktur hos det egna erfandet eller det erfarna fenomenet. Deltagande studenter beskriver i studien skiftet som; upplevd förändring av vad man sett som figur/grund; jämförelse av skillnad/likhet; skifte av perspektiv eller att relationer mellan helhet/del blivit synliga. Man uttrycker således att man erhållit ny insikt genom omstrukturering av medvetandet.

### **Underkategori: Figur/Grund**

Det finns utsagor om hur deltagande studenter i studien upplevt att ett förändrat sätt att erfara någonting inneburit förändring av fokus för ens uppmärksamhet. Man berättar här hur man erfart riktadheten hos sin uppmärksamhet som avgörande, för vilket fokus för uppmärksamheten som blivit möjligt i en situation. Man beskriver här vidare skiften av riktadheten hos sin uppmärksamhet i dimensionerna rum, tid, styrning samt val. Man menar även att förändring av fokus hos uppmärksamheten inneburit förändring av, vad man kommit att urskilja som figur/grund i situationen samt med vilken skärpa och tydlighet man kunnat urskilja dessa. Man beskriver således hur man sett förändrad figur/grund som omstrukturering av det egna sättet att se någonting.

Kännetecknande för utsagorna inom denna kategori är, att man upplevt förändring av vad man sett som figur/grund i en situation som avgörande, för hur man kommit att erfara situationen. Utmärkande för utsagorna här är också, att man först urskilt en viss figur i en situation, men att man upplevt denna begränsande för vad man kunnat se, förstå och göra i situationen. Utsagorna visar vidare hur man upplevt en förändring av, vad man urskilt som figur/grund avgörande för utökade möjligheter att se, förstå och handla i situationer.

#### *Dimensioner*

I utsagorna om hur man upplevt ett förändrat sätt att erfara någonting som förändrad figur/grund beskriver man detta i fyra dimensioner av att den figur man kunnat se varit beroende av: (i) Rum. (ii) Tid. (iii) Styrning. (iv) Val.

*Rum:* I dessa utsagor berättar man hur man upplevt sin uppmärksamhet som rumsligt begränsad. Man beskriver här hur man erfart olika grad av utrymme hos den egna uppmärksamheten. Man uttrycker också att man upplevt uppmärksamheten som mer eller mindre uppfylld av vissa aspekter av en situation. Man berättar således hur man erfart att ens möjligheter att se vissa aspekter av en situation minskat, då ens uppmärksamhet varit fylld av andra aspekter av situationen.

I dessa utsagor beskriver man också det omvända, hur man upplevt en strävan att tömma sin uppmärksamhet, för att istället kunna fokusera någonting annat i en situation. Man berättar slutligen hur man erfart att man kunnat förändra vad man sett som figur/grund i en situation genom ändrat utrymme hos den egna uppmärksamheten.

*Tid:* I dessa utsagor berättar man hur man upplevt sin uppmärksamhet som tidsligt begränsad. Man beskriver här hur det man sett som figur/grund i en situation förändrats, genom hur mycket tid man haft till förfogande. Man uttrycker att det varit nödvändigt med ett visst mått av tid, för att man skulle kunna urskilja en figur överhuvudtaget. Man berättar även hur man sett vissa

## Resultat

aspekter av en situation som figur i början av sin utbildningspraktik, för att senare istället komma att se andra aspekter av situationen som figur.

*Styrning:* I dessa utsagor berättar man hur riktadheten hos en annan persons uppmärksamhet i en situation begränsat, vad man själv kunnat se som figur/grund i situationen. Man beskriver här även det omvända, hur man upplevt att riktadheten hos ens egen uppmärksamhet i en situation begränsat, vad en annan person kunnat urskilja som figur/grund i situationen.

*Val:* I dessa utsagor berättar man hur det varit möjligt att välja riktadhet hos sin uppmärksamhet, utifrån rumsliga och tidliga begränsningar samt styrning. Man beskriver här hur man kunnat välja att rikta sin uppmärksamhet mot ett av flera olika foki i en situation. Man uttrycker att man kommit att urskilja vissa aspekter av en situation som figur och andra aspekter som grund, utifrån de aspekter av situationen man valt att rikta sin uppmärksamhet mot.

I dessa utsagor berättar man vidare hur man upplevt att val att fokusera vissa aspekter av en situation, samtidigt inneburit val att inte fokusera andra aspekter av samma situation. Man beskriver här även hur man erfarit svårighet att se det man haft för avsikt att se i situationen, därför att någonting annat istället varit fokus för ens uppmärksamhet och att man därmed kommit att se detta som figur i situationen.

### *Utdrag ur berättelser*

I följande utdrag berättar deltagande studenter i studien hur man upplevt dynamiska processer av att urskilja förändrad figur/grund. Man beskriver här hur detta inneburit förändrat sätt att erfara någonting i dimensionerna rum, tid, styrning samt val.

*Exempel 1: ”Brast lite i uppmärksamhet, det behövdes mer tid och leddes till att vilja tro det.”*

Nedan berättar en arbetsterapeutstudent från praktikplacering inom primärvården, hur vad hon kunde urskilja under ett bostadsanpassningsärende var begränsat av utrymme, tid och styrning från andra personer.

Dom hade alltså ringt till primärvårdsrehabiliteringen, för att frun tyckte, att mannen hade större problem att ta sej runt i lägenheten. Hon tyckte att han gick på saker och så. Han var gravt synskadad ... Så jag gick på det här hembesöket, då, och träffade både frun och mannen. Han gick runt i lägenheten med ett sånt här gästöd. Jag tyckte att han klarade det väldigt bra, förutom, då, vid den här tröskeln in till sovrummet. För då var det knöligt att få runt det här stödet och sin egen kroppshydd, då. I övrigt så såg jag inga markanta problem. Men frun tyckte ändå och även han tyckte att -”Ta bort alla trösklar, för att hon är så ängslig. Så för att hon skall bli lugnare, så ta bort dom.” Så jag vet att jag frågade också om, hur det gick i

## Resultat

duch/badsituationen. Hur det var där, om dom klarade den biten. Dom berättade att det var väl lite jobbigt, men dom hade inte tänkt så mycket på det, för det var liksom trösklarna som låg närmast till hands. Så när jag fick det beskrivet för mej, så lät det svårt, det lät som det var en jobbig situation. Sen så blev det inte nåt mer av det. Utan jag var så upptagen med allt som skulle fyllas i, papper och sådant här, tillsammans med dom. Jag brast ju liksom lite där i uppmärksamhet. Så det blev inte, att jag inte fick se den situationen helt enkelt ... Det var ju mycket för att jag hade missat att se den här situationen, rent praktiskt den här i badrummet. För jag var så uppfylld av allt. Det var mitt första bostadsanpassningsärende och det var så mycket runtomkring som stökade i huvudet på mej ... Så kände jag det. Nej, jag får nog boka ett nytt hembesök. Det kändes som det behövdes mer tid, när jag fått fundera en stund ... Jag såg också med nya ögon, hur han rörde sej i lägenheten och det var faktiskt bara en tröskel som behövdes tas bort. Resten var nog bra att dom var kvar, för det är bra för en synskadad att ha hållhakar i miljön och så är det bra, för han tvingas lyfta på benen. Annars blir han ju passiv, när han går med rollator och det inte är några trösklar. Det kändes väldigt skönt, att jag fick lov att gå tillbaka och revidera vad jag såg första gången, med lite friska ögon ... Det kändes väldigt skönt att det gick och fanns utrymme, för att ändra vad man såg första gången, gentemot vad man såg andra gången. Så det blev bra och det kändes bra ... Jag tror att det var, att jag tog det lugnare, jag var inte så uppstressad. Det var inte längre det första besöket för en bostadsanpassning, utan jag kände mej lite mer rutinerad på något sätt, tog mej tid till att se verkligen: Vad var det jag upplevde? Och så att jag fick se den här badrumssituationen, som jag inte hade sett första gången. Jag fick bara den berättad första gången och andra gången fick jag se det med egna ögon, så att säga. Jag såg att det verkligen var ett stort problem där /.../ [Vad gäller gången] tror jag att det var det, att jag lyssnade mycket på vad frun sa ... Jag tror inte riktigt att jag lät mina ögon få lov att se, vad dom såg egentligen. Jag såg med bättre ögon andra gången. Jag såg allt på ett annat sätt, tillät mej att ta in det, så kändes det i alla fall ... För jag såg inte allt. Jag tror att det är väldigt ofta, som man skulle behöva se saker två gånger, för att ta ett beslut /.../ Det bästa för honom var kanske inte det som hustrun ville, att ta bort alla trösklarna. Hon trodde ju att det var hans bästa. Och det smittade ju lite över på mej också. Så att jag också trodde det. Jag ville tro det. Jag leddes till att vilja tro det. För att han var gravt synskadad. Och för att hon kände att det var så besvärligt. Hon led så väldigt mycket, för hon var så rädd. Hon ville ju gärna gå efter han och se till, att han inte ramlade eller gick emot nånting. Hon var orolig. **AT 3.**

Studenten berättar här hur hon vid ett hembesök först upplevde att en gravt synskadad man klarade förflyttningar i hemmet bra förutom vid tröskeln till sovrummet. Hon beskriver vidare, hur hon kom att se att mannen hade större problem att ta sig fram i lägenheten än hon först tyckte, eftersom hans hustru var ängslig och tyckte att man borde ta bort alla trösklar i hela lägenheten.

## *Resultat*

Studenten berättar också att hon vid förfrågan om dusch/badsituationen fick berättat för sig att det var besvärligt men underordnat problemen med mannens förflyttning över trösklarna. Hon beskriver hur hon var så upptagen med pappersarbete under hembesöket att hon inte fick se badsituationen. Hon uttrycker att hon var alltför uppfylld av annat i omgivningen för att kunna uppmärksamma badsituationen. På grund av sin fyllda uppmärksamhet, menar hon, att hon inte kom att se den faktiska situationen i badrummet.

Studenten berättar vidare att hon bestämde sig för att boka ett nytt hembesök, då hon behövde mer tid för att kunna se vilken bostadsanpassning mannen egentligen behövde. Vid detta besök, menar hon, att hon upplevde en synvända, som innebar att hon kom att se mannens förflyttningar med nya ögon. Hon beskriver hur hon då såg, att man endast behövde avlägsna en tröskel i lägenheten.

Studenten beskriver synvändan som att hon reviderade, vad hon såg första gången med friska ögon. Hon menar att synvändan innebar att hon kom att ändra vad hon såg första gången, gentemot vad hon såg andra gången. Hon beskriver hur hon vid andra besöket var lugnare, vilket gjorde att hon tog sig mer tid att se allting. Hon uttrycker att denna tid innebar att hon kom att se badrumssituationen med egna ögon, vilket gjorde att hon kom att se den som ett stort problem.

Studenten berättar slutligen att hon vid det andra hembesöket, istället för att styras av vad hustrun såg, kom att se mannens situation på ett annat sätt, därför att hon nu tillät sig att ta in allt hon såg. Hon uttrycker att hon vid det första besöket inte riktigt lät sina ögon se vad de egentligen såg, medan hon såg med bättre ögon andra gången. Studenten beskriver hur hon tidigare blev ledd att vilja se att samtliga trösklar skulle tas bort, genom hustruns oro för sin make som smittade över på hennes arbetsterapeutiska bedömning.

Det som kännetecknar berättelsen ovan är att studenten upplevt, hur riktadheten hos hennes uppmärksamhet i situationen varit begränsad av rum, tid samt styrning. Studenten beskriver hur hon erfarit riktadheten hos sin uppmärksamhet avgörande, för vilken figur hon kunnat urskilja i situationen. Berättelsen visar att hon upplevt hur skifte av fokus hos hennes uppmärksamhet inneburit förändring, av vad hon kommit att se som figur respektive grund i situationen. Utmärkande för beskrivningen är att studenten, för att kunna se vissa aspekter av en situation, sett det som nödvändigt att inte fokusera andra aspekter av situationen, vilket visar att hon upplevt sin uppmärksamhet rumsligt begränsad. Det verkar således som studenten erfarit rumslig begränsning avgörande för riktadheten hos sin uppmärksamhet, dess fokus samt vad hon därmed kommit att se som figur i situationen.

Vidare beskriver studenten hur hon upplevt de aspekter av situationen som hon kommit att uppmärksamma beroende av tidsfaktorer, vilket visar att hon erfarit sin uppmärksamhet som tidsligt begränsad. Utdraget visar således att hon

## Resultat

sett riktadhet hos och fokus för sin uppmärksamhet samt vad hon kommit att se som figur i situationen begränsade av tid. Studenten beskriver hur hon upplevt behov av ett nytt hembesök, för att därmed få tillräckligt med tid för att kunna se vad hon egentligen ser.

Studenten beskriver slutligen hur hon erfarit att, vad en person sett som figur i situationen styrt, vad hon själv kommit att se som figur i samma situation. Hon har således sett riktadheten hos sin egen uppmärksamhet möjlig att styra och att styrningen i sin tur begränsat, vad hon kommit att se som figur i situationen. Studenten berättar hur hon först sett att patienten haft stora problem med gången, eftersom patientens fru sett det så, men senare istället kommit att se att patienten klarade gång inomhus väl.

*Exempel 2: "Man ser allt det där andra också, men man ser inte det på samma sätt."*

Nedan berättar en sjuksköterskestudent från praktikplacering på en sjukhusavdelning med inläggande patienter hur hon erfarit, att vad hon såg som figur vid patientmöten förändrades över tid.

Mötet med patienter är nog det, som jag såg på ett sätt, kan jag säga, termin två och tre på praktiken där. Att man inte uppmärksammade det på så stort sätt. Att man inte hade det här, man kände inte, vad ska jag säga, man kände inte, man brydde sej inte om det på samma sätt. Det var inte samma ... dels sjuksköterskan, hon gick in och man följde med och man. Hon gjorde en massa saker, men man reflekterade aldrig över vad hon sa eller gjorde, utan det var det tekniska. Den tekniska biten var det stora. Nu bäddade hon sängen så, nu satte hon den nålen så och nu gjorde hon så. Medan nu termin sex och termin fem också, att man nästan kan känna varför hon gjorde så, varför hon sa så till patienten. Så kan hon väl inte säga. Och titta på patienten, hon är jätteledsen eller hon är jätteorolig. Hon uppmärksammar inte det. Att man helt plötsligt har fått en högre dimension ... Att man har liksom lyft sin blick lite högre ... Från den tekniska lilla biten till att försöka få en helhet. Det kan jag känna ... Och det känns jättetydligt. Och just det där, att man reagerar på vad sjuksköterskan säger, som man inte har gjort innan, som man inte brydde sej om ... Jag ser mycket kroppsspråk, mycket roll, mycket ansiktsuttryck. Det uppmärksammar jag tydligt ... Ja, röster. Men om man då säger den här biten kommunikationen, att man höjer rösten lite, ibland sänker man den lite, ibland sätter man sej på sängkanten eller vid stolen bredvid och ibland rusar man bara in till patienten och så säger man nånting snabbt och så rusar man ut igen och det. Och sen så ser man ju allt det där andra också. Hur hon sätter nålen och hur hon bäddar och hur hon gör (skratt) ... Det gör man ju också, men man ser inte det på samma sätt. Man har liksom gått ett steg längre, så kan jag känna /.../ Det försvinner lite. Det är viktigt, men det är en sak som jag måste göra, men det är inte bara det jag måste göra när jag går in till

## Resultat

patienten. Det är inte bara det tekniska /.../ Det blir inte så stort längre /.../  
Det försvinner inte, men det blir inte så stort. **SSK 4.**

Studenten berättar här hur hon kom att se mötet mellan sjuksköterska och patient på förändrat sätt under sin praktikplacering. Hon menar att hon först inte uppmärksammade det så stort. Hon uttrycker att hon i början av praktikplaceringen inte brydde sig om patientmötet på samma sätt som hon senare kom att göra. Hon beskriver hur hon först såg sjuksköterskan utföra en rad saker för patienten och menar att hon då inte reflekterade över sjuksköterskans bemötande av patienten, utan att hon istället var fokuserad på tekniken som hon såg som det viktiga i situationen.

Studenten berättar hur hon upplevde en synvända, från att fokus för hennes uppmärksamhet tidigt under praktikplaceringen var, på vilket sätt sjuksköterskan bäddade en säng, satte en nål och så vidare, till att senare under placeringen istället vara sjuksköterskans beteende gentemot enskilda patienter. Hon uttrycker att hon då kom att se det lämpliga och olämpliga i visst bemötande av patienter. Hon beskriver således hur synvändan innebar att hon senare under praktikplaceringen istället uppmärksammade patienters reaktioner samt aspekter av situationer som sjuksköterskan inte uppmärksammade.

Studenten beskriver synvändan som att hon senare under praktikplaceringen lyfte sin blick från den tekniska biten, till att försöka se en helhet och genom detta erfara en högre dimension. Synvändan innebar således att hon kom att uppmärksamma kommunikationen tydligare än hon gjorde tidigare. Hon menar att hon kom att lägga märke till; hur röster höjdes och sänktes; att sjuksköterskan ibland satte sig på sängkanten; medan hon ibland istället rusade in till patienten och snabbt sade någonting för att genast rusa ut igen.

Studenten beskriver vidare synvändan som att hon senare uppmärksammade också det hon såg tidigare, hur nålar sattes och sängar bäddades, men att hon då inte såg det på samma sätt. Hon menar att det försvann lite, att hon fortsatte att se det som viktigt men att det blev mindre stort för henne, genom att hon inte enbart fokuserade det tekniska.

Det som kännetecknar det här utdraget är att studenten upplevt, att de aspekter av en situation som hon kommit att urskilja varit beroende av tidsfaktorer. Hon beskriver hur hon sett det som nödvändigt med ett visst mått av tid, för att vad hon sett som figur/grund i situationen skulle kunna förändras. Utmärkande för berättelsen är således att studenten erfarit, att hon i början av sin utbildningspraktik fokuserat vissa aspekter av en situation för att senare komma att fokusera andra aspekter av samma situation. Hon har upplevt det avgörande med ett visst mått av tid, för vad hon kunnat se som figur/grund i situationen.

Studenten beskriver således hur hon tidigt under praktikplaceringen främst uppmärksammat hur de tekniska delarna av sjuksköterskans arbetsuppgifter utförts, som exempelvis bäddning och injektioner. Hon beskriver slutligen hur

## Resultat

hon senare under utbildningen istället kommit att fokusera sjuksköterskans kommunikation i mötet med patienten. Samtidigt har de tekniska delarna, vad som måste göras i möten med patienter, trätt i bakgrunden av hennes medvetande.

### *Exempel 3: ”Lägga mindre fokus på förståelsen och lägga mer fokus på det praktiska.”*

Nedan berättar en sjukgymnaststudent från praktikplacering inom primärvården om hembesök hos en kroniskt sjuk patient. Han beskriver hur han erfarit att vad han valde att se som figur/grund i situationen hade olika konsekvenser för hans förhållningssätt likaväl som för patientens fokus för sin uppmärksamhet.

Jag funderar runt en praktik och jag hade en MS-sjuk (Multipel Skleros) yngre kvinna, som jag tränade. Och jag var även hemma hos henne och tränade i hemmet ... Jag kände att jag lade ganska mycket energi på, att försöka sätta mej in i hennes situation. Hur hon tänkte runt sin sjukdom och hur hon hade det. Och vad jag har känt efteråt det kanske är att, det som hon behövde, min sjukgymnastiska behandling, det kanske blev lidande. Att jag lade fokus på fel saker, så att säga. Hon kanske hade varit mer hjälpt av, att jag hade gått mer rakt på sak, vad hon behövde, än att jag försökte hitta nån slags läge, där jag kunde förstå henne fullt ut. Att man kanske var för fokuserad på empati och den biten, för det kanske inte var vad hon behövde. Hon kanske behövde det här på ett helt annat vis. Jag kände väl litegrand, jag tänkte efteråt: Vad fick hon av mej egentligen rent konkret? Även om jag kunde känna empati med henne, så. Det var inget hon kunde bära med sej sen i sin situation, så att säga. Hon behövde ju det praktiska. Praktiska tips, om hur hon skulle kunna göra sin vardag lättare. Det var nog tiden. Man behövde tiden och tänka efter och det har man inte alltid i praktiksituationer så. Det kan bli lite stressat och man vet inte riktigt, man tänker väl inte riktigt klart i dom situationerna utan det blir, det blir som det blir på nåt vis va /.../ Man började rannsaka sej själv litegrand och vad gjorde jag egentligen för den här människan? Ja, då fick man liksom börja nysta i det. Vad var det jag gav henne egentligen? Och då såg man att det kanske inte var så mycket, va (skratt). Och vad kunde jag gjort istället, då? började man ju fundera. Att man kunde gått mer, mer rakt på sak och sett, vad är det hon behöver? Och så jobbar man med det. Utan att lägga för mycket kraft på förståelsen. Visserligen, man måste ju skapa en viss förståelse för patienten. Men man får ändå kanske, se varför man är där /.../ Jag kände att jag inte hade gjort, gett henne tillräckligt mycket ... Då tänkte jag, ja då tänker man ju, vad skulle jag ha gjort istället, vad fanns det för alternativ?... Ja, och då får man ju se, då, att alternativen det var ju och jobba direkt med problemen ... Det var att lägga fokus, lite mindre fokus på, kanske, förståelsen. Och lägga mer fokus på det rent praktiska. Vad behöver personen och hur kan vi komma fram till det? ... Mer praktisk funktionell träning i hemmet, kanske, på att utföra vissa sysslor ... Klara och göra frukost, kanske, vad behöver hon för att klara det?



## Resultat

Och se, liksom direkt, vilken funktion behöver hon, för att komma till toaletten, laga mat och ta sej lättast till sängen med minsta möjliga kraft? ... Vissa fall är svårare och koppla ifrån det här. Koppla ifrån känslorna så att säga ... Man får ju, man ser ju inte riktigt klart vad ens uppgift är. Man får inte riktigt fokus på det som är viktigt ... Att försöka se lite mer till vad patienten behöver. Inte vad jag behöver. Eller tona ner, kanske, mina känslor litegrand i det hela /.../ På nåt vis lyckas klargöra för mej själv, vad som är till gagn för patienten, istället för vad som är till gagn för mej kanske eller ... Egentligen lyssna mer på vad egentligen patienten behöver. Att man går litegrand, att man inte lägger sitt eget tänkande för mycket upp i det, utan att man går in mer ogrumlad på nåt vis i relationen ... Jag tror litegrand skala bort kanske lite fördomar runt vissa patientgrupper, att man försöker gå in lite mer ren kanske, för det är lätt att ha just kring såna patientgrupper som är mer obotligt sjuka. Man går in med mycket föreställningar om hur dom ska vara ... Hur svårt dom har det och litegrand den här känslan, att det är kroniska obotliga sjukdomar, som bara går åt ett håll. Jag tror det är lätt att överföra det till patienten, den känslan man har, att här kan inte jag göra så mycket. Att man känner sej lite hjälplös och att man lätt tar med sej det till patienten. [Istället för] att visserligen är den här patienten kroniskt sjuk och obotligt sjuk och att det går bara åt ett håll. Men jag kan ändå göra nånting konkret för dom här och nu. Man behöver, liksom, inte se ett år framåt eller två år framåt. Att det är så mycket sämre då. Att just nu kan jag faktiskt göra nånting. **SG 4.**

Studenten berättar här hur han under hemträning av en kvinna med MS försökte sätta sig in i hennes situation. Han beskriver hur han efteråt känt att det kvinnan egentligen behövt, hans sjukgymnastiska behandling, därför blev lidande. Han menar att kvinnan inte fick den hjälp hon skulle haft nytta av, genom att han fokuserade fel saker. Han uttrycker att istället för att försöka förstå kvinnan, borde han ha gått mer rakt på sak och uppmärksammat vad hon behövde. Han berättar att han insåg att han försummade att ge kvinnan vad hon behövde, genom att han var alltför fokuserad på empati.

Studenten berättar hur han upplevde en synvända då han efteråt insåg, att kvinnan egentligen inte erhöll någonting konkret av honom, utan endast hans empati. Han menar att synvändan innebar att han kom att se att empati varit fokus för hans uppmärksamhet och inte praktisk träning för att underlätta kvinnans vardag. Han uttrycker att han hade behövt mer tid för att kunna se, vad som egentligen var fokus för hans uppmärksamhet i situationen. Han beskriver hur han upplevde en synvända, som innebar att han kom att se, att han kunde ha prioriterat träning med kvinnan om han, istället för att lägga kraft på förståelse, hade fokuserat sina uppgifter som kvinnans sjukgymnast.

Studenten berättar också att han upplevde att det ibland var svårare att koppla ifrån egna känslor, för att istället se klart vad hans uppgift i situationen var. Han menar att han tidigt under praktikplaceringen inte kunde fokusera patienters

behov, därför att han istället såg sina egna. Han beskriver hur han upplevde en synvända som innebar, att han senare kom att se att han kunde tona ner sina egna känslor, för att tydliggöra vad som gagnade patienten istället för sig själv. Han uttrycker en önskan att gå ogrumlad in i relationer med patienter, genom att inte lägga sitt eget tänkande för mycket i situationen, utan istället gå in utan föreställningar om hur personerna ska vara. Han beskriver slutligen hur han insåg att han kunde överföra egna känslor till en patient, utifrån synen att han inte kunde göra så mycket för henne, likaväl som att han kunde förmedla att han faktiskt kunde göra någonting för henne, utifrån synen att det var möjligt.

Det som kännetecknar utdraget ovan är att studenten upplevt det möjligt att välja, vad han kommit att se som figur respektive grund i patientsituationer. Det som också utmärker utdraget är att studenten upplevt möjliga val att urskilja vissa aspekter som figur i en situation snarare än andra aspekter av samma situation samt att val att se vissa aspekter i en situation som figur samtidigt inneburit val att se andra aspekter av situationen som grund. Slutligen kännetecknas utdraget av att det han själv sett som figur i en situation kommit att styra, vad någon annan kunnat se som figur i situationen.

### *Sammanfattning av synvändors innebörd inom kategorin Figur/Grund*

Utdragen ovan innehåller beskrivningar av förändrat sätt att erfara någonting som förändrad figur/grund enligt dimensionerna; rum, tid, styrning samt val. Beskrivningarna visar hur skilda foki för uppmärksamheten i en situation inneburit förändring, av vad man kommit att se som figur/grund i situationen samt med vilken skärpa och tydlighet dessa blivit urskilda. Beskrivningarna innebär således att ett sätt att se någonting förändrats till ett annat sätt att se det genom omstrukturering av medvetandet.

### **Underkategori: Skillnad/Likhet**

Det finns utsagor om hur studenter i studien upplevt att förändrat sätt att erfara någonting inneburit att man kunnat urskilja skillnad/likhet mellan fenomen, företeelser, situationer eller aspekter av dessa. Man berättar här att för att en företeelse överhuvudtaget skulle bli synlig för en, har man behövt kunna urskilja skillnad/likhet mellan olika aspekter av företeelsen. Man uttrycker vidare att man haft behov av att urskilja förändring/avvikelse hos företeelsen för att kunna se vad som avgränsar den. Man menar även att man behövt urskilja skillnad/likhet hos företeelsen i pågående processer, för att på så sätt kunna se vad som avgränsar företeelsen på förändrat sätt. Slutligen beskriver man hur det varit nödvändigt med pågående processer av att urskilja förändring/avvikelse hos företeelsen, för att man skulle kunna bekräfta eller förkasta, vad man tidigare sett avgränsa företeelsen.

## Resultat

I dessa utsagor beskriver man således hur man sett urskiljande av skillnad/likhet som omstrukturering av det egna sättet att se någonting. Man berättar här hur man kunnat se vad som varit avgörande för uppkomna effekter, genom att jämföra skilda effekter av samma beteende i olika situationer. Man menar här även att man kunnat avgränsa det som fungerat bra i en situation, genom att urskilja skillnad mellan vad som fungerat bra och dåligt i situationen. Man uttrycker slutligen att man kunnat se vad som avgränsar en företeelse på förändrat sätt, genom att jämföra olika aspekter av företeelsen.

Kännetecknande för utsagorna inom denna kategori är att man erfarit att för att en företeelse ska framstå som synlig, avgränsad eller förändrat avgränsad, har man behövt kunna urskilja och jämföra skilda aspekter av företeelsen. Utmärkande för utsagorna här är också, att då man endast kunnat urskilja en aspekt av en företeelse, har man upplevt detta begränsande för att kunna se, förstå och handla utifrån företeelsen. Utsagorna visar att man behövt urskilja skillnad/likhet mellan olika aspekter av företeelsen för att därmed kunna utöka sina möjligheter att se, förstå och handla utifrån företeelsen.

### *Dimensioner*

I utsagor om att man upplevt förändrat sätt att erfara någonting som att urskilja skillnad/likhet beskriver man detta i tre olika dimensioner av att man upplevt att företeelser blivit: (i) Synliga. (ii) Avgränsade. (iii) Förändrat avgränsade.

*Synliga:* I dessa utsagor berättar man hur man kommit att se vad ett visst förhållningssätt inneburit, då man kunnat urskilja skillnad/likhet mellan skilda beteenden. Man beskriver här även hur ett visst förhållningssätt blivit synligt för en, då man kunnat urskilja skillnad/likhet mellan olika personers skilda reaktioner på det egna förhållningssättet.

*Avgränsade:* I dessa utsagor berättar man hur man behövt urskilja skillnad/likhet mellan skilda faser av samma sjukdomstillstånd, för att kunna se vad som avgränsar en specifik diagnos. Man beskriver här hur man behövt urskilja skillnad mellan olika bakgrund till samma skada hos flera personer, för att kunna se vad som avgränsar orsaken till skadan. Man uttrycker vidare att man kommit att se vad som avgränsar en skada, först då man kunnat urskilja skillnad mellan olika förhållningssätt gentemot samma skada. Man menar här även att, för att kunna se vad som avgränsar fungerande kommunikation, har man behövt urskilja skillnad mellan olika personers skilda gensvar på den egna kommunikationen samt skillnad mellan andra personers kommunikation.

*Förändrat avgränsade:* I dessa utsagor berättar man att man behövt urskilja förändring/avvikelse hos en företeelse, för att kunna se företeelsen som förändrat avgränsad samt att man behövt söka förändring/avvikelse hos företeelsen i pågående processer för att kunna bekräfta/förkasta, vad man tidigare sett avgränsa företeelsen.

### *Utdrag ur berättelser*

I följande utdrag berättar deltagande studenter i studien hur man upplevt dynamiska processer av att urskilja skillnad/likhet. Man beskriver här hur detta inneburit ett förändrat sätt att erfara någonting enligt dimensionerna synliga, avgränsade och förändrat avgränsade företeelser.

*Exempel 1: ”Eftersom jag var likadan var det något annat som var annorlunda.”*

Nedan berättar en arbetsterapeutstudent från praktikplacering på en rehabiliteringssavdelning, hur hon kunde urskilja och bekräfta vad som avgränsade en fungerande patientbedömning, genom att urskilja skillnad mellan lyckade och mindre lyckade bedömningar.

Första gången, då, första terminen jag såg detta lilla ordet P-ADL. Det lät så enkelt. P står ju för personlig vård och ADL, A står ju för aktiviteter och D för aktiviteter i det dagliga livet. P-ADL, det är en av dom bedömningarna som arbetsterapeuter gör ... Efter att jag hade gått här ett tag, var jag med och skulle göra detta P-ADL, som lät så enkelt. Först innan man gör det, träffar man ju patienten ... dan innan och pratar med den här personen ... om det går bra att man kommer nästa morgon och är med på morgonen. Och att man inväntar, men personen får göra vad den kan. Och att man sen går in och hjälper och att man står lite vid sidan av. Men det är inte alltid så enkelt. För sen när man kommer nästa morgon så. Det är väldigt olika hur dom här patienterna kan uppleva det, att man kommer in vårdpersonal som bara står vid sidan av och inte gör det som, räcker skjortan och hjälper med att ta på skjortan. När det är så enkelt att den personen kunde göra det. Och en del tycker att det går jättebra och en del patienter reagerar inte. Men jag har också varit med om att dom reagerar, på att jag står där och inget gör. Blir upprörda och har glömt bort detta att man är där, då, för dom, ja. Jag ser att för att det ska bli bra, för att man ska slippa det här, att den här patienten upplever frustration över att en vårdpersonal står och bara tittar, helt enkelt står och tittar, så krävs det att man har en liten kontakt innan. Att man skapar en kontakt med den här personen, så att den är helt klar på syftet med, varför man gör detta. Det är liksom det allra viktigaste denna kontakten, för dom gångerna, alla dom gångerna då jag har haft den kontakten, där det finns en relation mellan och dom vet mycket väl att detta är i kanske i träningssyfte, då, eller bedömningssyfte, så är det nånting som blir bra. Då kan det bli väldigt bra. Så detta är det absolut viktigaste, att man skapar en kontakt med den personen som man, då, är med på morgonen /.../ Jag har insett det i min sista termin. Jag har ju varit med om, då, båda delarna ... Jag är ju med och pratar med patienten dan innan om att jag kommer. Jag kommer nästa dag och det går jättebra, det händer. Det fungerar jättebra, men sen så är det nån annan patient, då, som jag också pratar med dan innan och så där, men nästa morgon så. Ja, jag kan ju inte veta varför, men den här patienten blev

## Resultat

frustrerad, då, över att jag stod där. Och trots att jag liksom hade pratat med personen innan, då, så var denna patienten frustrerad över att jag stod där ... Jag försökte återigen förklara varför, men patienten tog inte till sej det ... Sen har jag haft andra dar som har gått bra och det är skillnaden, då. Är medveten om att jag kommer, vilken tid jag kommer, varför. Det är många gånger att man har en, att man har redan skapat en kontakt ... [Med den andre] var det bara en hastig kontakt dan innan /.../ Det är alltid det, om personen känner sej trygg och vet varför jag är där och vet vad som ska ske /.../ Att patienten vet, syftena och tryggheten och kontakten att den finns /.../ (Skratt) Naturligtvis så är jag ju medveten om att, att hur man uppträder och så har betydelse ... Men eftersom jag var likadan ... så var det nåt annat som var annorlunda, och det var detta att vi inte kände varandra ... Vi hade träffats fler gånger, då, så dom visste varför jag var där ... Jag är övertygad om att det var det som är avgörande, för hur bedömningen går tillväga, hur det blir, hur resultatet blir. Det märkte jag genom att i vanliga fall så är dom är lugna, istället var den här patienten frustrerad över den här personen som stod och tittade ... En stor skillnad. Det andra jag varit med om i detta ... har det hela tiden varit ett samspel, då, att man har haft kontakt och att dom har försökt och göra det dom kan först. Sen när det inte fungerar har jag gått in och hjälpt. Man har inväntat och det har heller inte varit nån irritation över att man är bredvid, eftersom dom har varit medvetna om varför jag inväntar, att det är i tränings syfte eller i bedömningssyfte. **AT 9.**

Studenten berättar här hur hon upplevde att P-ADL (personlig vård och aktiviteter i dagligt liv), som först lät så enkelt, inte alltid var så enkelt att utföra med patienter. Hon beskriver hur hon upplevde en synvända avseende träning/bedömning enligt P-ADL. Hon menar att det var väldigt olika hur patienterna upplevde och reagerade på träningen/bedömningen. En del tyckte att det gick bra och reagerade inte, medan andra reagerade på att hon bara stod och tittade på. Hon beskriver hur hon insåg att, för att undvika att patienten skulle uppleva frustration krävdes det, att hon skapade kontakt med personen innan, så att denne kände till syftet med träningen. Hon uttrycker att hon märkte att det viktigaste för om P-ADL skulle fungera, var att hon och patienten hade kontakt innan, att hon hade etablerat en relation dem emellan samt att patienten kände till att hon var där i tränings- eller bedömningssyfte.

Studenten berättar vidare hur hon upplevde synvändan, genom att hon kom att urskilja skillnader mellan olika bedömningar. Hon beskriver hur hon urskilde skillnad mellan tillfällena, då patienten var vidtalad och accepterade hennes närvaro och tillfällena, då hon också hade vidtalat patienten, men där denne trots detta inte accepterade hennes närvaro. Hon uttrycker att hon kom att urskilja skillnad mellan tillfällena, då personen var medveten om att hon skulle komma, vilken tid och varför, kände sig trygg och visste vad som skulle ske, samt tillfällena då så inte var fallet. Hon menar vidare att hon, genom att urskilja skillnad mellan olika patientreaktioner, kunde se att den avgörande faktorn för

## Resultat

om bedömningen skulle fungera var, att patienten kände till syftet, var trygg och att det fanns en etablerad relation dem emellan. Hon berättar att hon var medveten om att hennes beteende också hade betydelse, men att hon kom att se att eftersom hon uppträdde likadant i situationerna, var det något annat som var annorlunda.

Det som kännetecknar utdraget ovan är att studenten behövt urskilja skillnad och likhet mellan olika patienters skilda reaktioner gentemot skillnader i sitt eget beteende, för att kunna se vad som avgränsat en fungerande bedömning. Det som också utmärker beskrivningen är att hon kunnat bekräfta, vad som avgränsat patienters acceptans, genom att urskilja skillnad mellan bedömningar, då hon tidigare etablerat kontakt med patienten och bedömningar då hon ej etablerat kontakt.

### *Exempel 2: ”Man fick se skillnaden i samma sjukdomsförlopp.”*

Nedan berättar en sjukgymnaststudent från praktikplacering inom primärvården hur han kom att se vad som avgränsade en specifik diagnos, genom att han kunde urskilja skillnad mellan skilda sjukdomsförlopp och orsaker hos olika patienter med samma sjukdom.

Jag träffade ett par personer som led av samma diagnos, men stod på olika platser i fasen av denna sjukdomen, då. En som inte var speciellt funktionshindrad, en som led väldigt av det i sin vardag och en person som var väldigt funktionshindrad och direkt beroende av hjälp nästan hela dygnet. Och man fick träffa dom samma dag många gånger, då, och se skillnaden i samma sjukdomsförlopp. Fick en ju att se att hans små problem störde honom mycket, mycket mer än. Kvinnan var väldigt funktionsstörd. Hon var glad för det hon hade kvar och såg till det, medans han såg till det han hade förlorat. Och det blev total kontrast mellan dom två. Så där handlade det om, snarare om, att försöka jobba bort det han hade förlorat och förklara för honom, att han skulle vara glad för det han hade. Hos henne handlade det om att jobba med det hon behöll, då, och vara glad för det ... För i början blev det, ju alltså, lite så att när man tittade på dom, så såg man hennes funktionshinder som massivt, så stort, då. Men hon var glad för det hon hade kvar och han såg sina små funktionshinder som väldigt stora och livsavgörande för honom, då. Bland annat att han kanske skulle få behöva byta jobb och gå ner i arbetstid, en stor social grej för honom, medans hon hade levt med sin sjukdom ganska länge /.../ Det har ju med erfarenhet, att man har sett många av samma skada. Man har sett många av samma problem och dom kommer ifrån så olika håll allihop, så att det kan omöjligt bero på en orsak alltihop, utan det måste ju vara olika orsaker, då. Personerna lever olika sorters liv, har olika behov av vardagen, är olika gamla /.../ Vissa behöver jag ju kanske direkt hålla i handen och leda fram till en specifik uppgift och vissa kanske bara behöver en push i rätt riktning, för att klara det själva, då. Eller en förklaring av vad det är som har skett, för att dom ska förstå vad dom behöver ändra. Medans

## Resultat

vissa, som är helt förnekande, kanske aldrig kommer att komma till insikt, vad det är dom gör, då, eller vad det är dom har gjort. Och det kanske är det som är det fascinerande också, att det inte är samma sorts personer man träffar dagligen heller, utan det är olika typer av människor. Vissa behöver bara lite hjälp och vissa behöver mycket hjälp eller behöver otroligt mycket vägledning. **SG 5.**

Studenten berättar här hur han kom att förstå vad en diagnos kan innebära i människors liv, genom att han mötte olika personer med samma diagnos men i skilda faser av sjukdomen. Han menar att han upplevde synvändor genom att jämföra skillnader i sjukdomsförlopp hos olika patienter. Han beskriver att synvändorna innebar, att han kom att uppleva kontraster mellan olika patienter. Han menar exempelvis att när han först mötte patienter såg han den enas funktionshinder som massivt, trots att patienten själv njöt av de funktioner hon hade kvar, medan mindre funktionshinder hos en annan patient av denne upplevdes som livsavgörande.

Studenten berättar vidare att han kom att se vad som utgjorde en diagnos, genom att han mötte många personer med samma skada. Han beskriver hur han kom att inse att orsakerna till problemen varierade, genom att han såg många personer med samma problem men med olika orsaker. Han menar slutligen att han kom att se vad som avgränsar en diagnos, genom att han dagligen träffade olika sorts människor med olika behov.

Det som kännetecknar utdraget ovan är att studenten behövt urskilja skillnad och likhet mellan olika bakgrund, symptom och förlopp hos skilda patienter, för att kunna se vad som avgränsat en diagnos. Det som vidare utmärker beskrivningen är att studenten kunnat urskilja skillnader i personernas sjukdomsförlopp, genom att han mött flera personer med samma diagnos men olika faser, liv, behov och ålder. Att urskilja skillnad mellan dessa har inneburit att han kunnat se, vad som avgränsat en specifik diagnos.

### *Sammanfattning av synvändors innebörd inom kategorin Skillnad/Likhet*

Utdragen ovan innehåller beskrivningar av förändrat sätt att erfara någonting som att urskilja skillnad/likhet hos en företeelse enligt dimensionerna synlig, avgränsad och förändrat avgränsad. Beskrivningarna visar hur man upplevt att företeelser blivit synliga, avgränsade eller förändrat avgränsade genom att man kunnat urskilja skillnad/likhet hos dem. Beskrivningarna innebär således att ett sätt att se någonting förändrats till ett annat sätt att se det genom omstrukturering av medvetandet.

### **Underkategori: Perspektiv**

Det finns utsagor som visar hur studenter i studien upplevt att ett förändrat sätt att erfara någonting inneburit perspektivskifte. Man berättar här hur man sett att

## Resultat

skilda utgångspunkter att erfara en situation ifrån inneburit olika perspektiv på situationen. Man beskriver således hur man kommit att se en situation från en annan utgångspunkt än den ursprungliga och menar att man upplevt en situation på skilda sätt, beroende på om man befunnit sig i situationen eller utanför den samt ifrån andra personers skilda utgångspunkter. Man uttrycker således att man upplevt perspektivskiften som omstrukturering av det egna sättet att se någonting.

Kännetecknande för utsagor inom denna kategori är att man upplevt hur skifte av perspektiv i en situation inneburit att skilda utgångspunkter att erfara en behandlings-, bedömnings-, rehabiliterings- eller omvårdnads- situation ifrån blivit synliga för en. Utmärkande för utsagorna är också att man erfarit ett enskilt perspektiv som begränsande för att kunna se, förstå och handla i situationen. Utsagorna visar hur man upplevt att skifte av perspektiv inneburit utökade möjligheter att se, förstå och handla i situationen.

### *Dimensioner*

I utsagor där studenter i studien beskriver upplevt förändrat sätt att erfara någonting som perspektivskifte, beskriver man detta i två olika dimensioner av att man: (i) Bytt placering att erfara en företeelse ifrån. (ii) Någon annans utgångspunkt att erfara företeelsen ifrån blivit synlig för en.

*Inifrån/Utifrån Perspektiv:* I dessa utsagor berättar man hur man kommit att erfara en situation ifrån olika utgångspunkter, beroende på om man själv befunnit sig i situationen eller utanför den. Man menar att man kommit att se andra aspekter av en situation genom att byta placering i situationen.

*Andras Perspektiv:* I dessa utsagor berättar man hur skifte av det egna perspektivet på en företeelse blivit möjligt, genom att man kommit att se en annan persons utgångspunkt att erfara företeelsen ifrån. Man beskriver här vidare hur man kunnat skifta eget perspektiv på företeelsen, genom att försöka se företeelsen med utgångspunkt ifrån en annan person eller framtida yrke.

### *Utdrag ur berättelser*

I följande utdrag berättar deltagande studenter i studien hur man upplevt skifte av perspektiv. Man beskriver här hur detta inneburit ett förändrat sätt att erfara någonting enligt dimensionerna inifrån/utifrån samt andras perspektiv.

*Exempel 1: "Han har dom här igenkläggade venerna, men han måste fortfarande ha ett liv."*

Nedan berättar en sjukgymnaststudent från praktikplacering på en avdelning i medicinsk rehabilitering, hur skifte av det egna perspektivet på infarktrisk hos en patient blev möjligt, genom att handledarens perspektiv på risken blev synligt för henne.



## Resultat

Under min senaste praktik så hade jag en man, som hade fått en infarkt i hjärnan. Och när jag läste i papprena, så stod det även att hans båda vener i halsen var väldigt tilltäppta. Vilket gjorde att jag blev lite rädd, eftersom jag tänkte att hur ska jag få honom att röra på sej? För han hade väldigt dålig kondition. Kände att jag måste utöka hans kondition, alltså förbättra den. Men kände mej väldigt rädd för att provocera honom rent uthållighetsmässigt, på grund av att jag var rädd för vad som skulle hända ... Och på nåt vis så fick jag, jag ändrade min attityd litegranna, att han har dom här igenkläggade venerna, men han måste ju fortfarande ha ett liv. Så skulle det vara så, att det händer nånting med dom här, så är det inte hela världen. På grund av att han måste, annars har han ju ändå inget liv, litegranna så där. Så att jag fick litegranna mera mod till mej och tänka att om det skulle hända, så är det inte mitt fel. För att detta som jag gör med honom är sånt, som han behöver göra ändå. Han behöver kunna ha såpass mycket kondition att duscha och ta sej till affären och sånt där. Och då kan det likaväl hända där /.../ Jag frågade min handledare hur allvarligt det var, om hur mycket jag kunde pusha på honom. Och hon sa så här -"Ja, du kan ta i, du kan liksom, du behöver inte vara så rädd. För skulle det hända nånting, så vet vi vart vi ska ringa. Och det kan ju hända nån annanstans. Det är bara och ringa en ambulans. Precis som det skulle vara, om det skulle hända vem som helst nånting." ... Det fick mej och se annorlunda på så vis att, antingen så kan jag eller kan jag inte genomföra den rehabilitering han behöver. Eftersom i början hade jag. Hade jag gått på den linjen som jag hade från början, att inte våga, då hade jag inte heller gett honom den. Alltså, hade han inte fått den rehabilitering som han behöver. Det var därför han var där, för att han behövde komma igång litegranna. Och så tror jag, att han hade gått där förgäves ... Det är inte hela världen om det händer, för det finns hjälp att få. Likaväl som att om nånting händer hemma, så finns det även här ... Det kändes som att det var mitt ansvar om det hände nånting där. Men det är det inte. För det är på nåt vis en följd av hans problem, var han än befinner sej. Och vi är ju om jag säger, jag är ju inte obarmhärtig (skratt), utan att jag. Skillnaden är mellan att kunna eller att inte kunna genomföra det som jag hade tänkt. **SG 7.**

Studenten berättar här hur hon tränade en man med hjärninfarkt och att hon först var orolig för att provocera honom uthållighetsmässigt, då hon läste i hans journal att hans båda halsvener var mycket tilltäppta. Hon menar att hon upplevde att hon måste förbättra mannens kondition, samtidigt som hon var rädd för vad som kunde hända om hon gjorde det. Hon beskriver hur hon upplevde en synvända genom att ändra sin attityd till att mannen, trots tilltäppta vener, måste ha ett liv samt att om något skulle hända under träning, skulle detta inte vara hela världen. Hon uttrycker att hon fick mod att tänka att om någonting skulle hända, var det inte hennes fel. Hon menar att synvändan innebar att hon istället kom att se det, som att det hon gjorde med mannen måste han ändå göra i sitt dagliga liv.

## Resultat

Studenten berättar vidare att hon kom fram till synvändan, genom att hon frågade sin handledare hur allvarlig situationen var. Handledaren uttryckte då att studenten inte behövde vara rädd, därför att om någonting skulle hända kunde man ringa efter en ambulans, precis som om det skulle ha hänt någon annanstans. Studenten menar att synliggörande av handledarens perspektiv gjorde det möjligt för henne att förändra sitt eget sätt att se situationen. Hon uttrycker att synvändan innebar att hon istället kom att se, att hon antingen kunde genomföra den rehabilitering som mannen behövde eller inte. Hon resonerar vidare att om hon istället hade handlat utifrån sitt ursprungliga synsätt att inte våga, hade mannen inte fått den rehabilitering han behövde utan kommit förgäves.

Studenten beskriver slutligen sitt tidigare synsätt, som att hon då upplevde att det var hennes ansvar, om någonting skulle hända med mannen under träning. Hon menar att hon kom fram till att så inte var fallet, utan att det istället var en följd av hans problem, oavsett var han befann sig. Hon uttrycker också skillnaden mellan sitt ursprungliga och sitt förändrade sätt att se situationen som den, mellan att kunna eller att inte kunna genomföra det hon avsåg med mannens rehabilitering.

Det som kännetecknar utdraget ovan är att studenten upplevt, att hon först haft ett perspektiv på en situation och att en annan persons skilda perspektiv på samma situation senare blivit synligt för henne. Studenten beskriver hur, genom att den andra personens perspektiv blivit synligt för henne, detta inneburit att hon kunnat skifta sitt eget perspektiv på situationen. Utmärkande för beskrivningen är således att studenten upplevt möjliga val mellan olika perspektiv på situationen. Beskrivningen visar att studenten även upplevt att perspektivskiftet medfört, att hon kunnat se olika konsekvenser för rehabiliteringen, utifrån de skilda perspektiven.

*Exempel 2: ”Undrar hur tanten egentligen skulle känna om hon inte var dement.”*

Nedan berättar en sjuksköterskestudent från praktikplacering på ett sjukhem, hur perspektivskiften i flera led innebar, att hon kom att förändra sätt att se en situation. Hon beskriver hur hennes sätt att erfara situationen förändrades, från att ha upplevt att ett vårdbiträde skojade med en patient, till att se händelsen som ett övergrepp på patienten.

Då jag var på sjukhem och då var det ett manligt vårdbiträde som var väldigt rolig och snäll och trevlig och han skojade väldigt mycket. Och så var det en tant som var blind och dement och satt i rullstol, som han skulle skoja med. Så han kittlade henne och tog henne på bröstet, så att hon började skratta och tyckte det var jättekul. Och jag reagerade inte alls mycket ifrån början ... Sen kom jag på att så där kan man ju inte göra (skratt). Men jag hade inte tänkt, inte reflekterat så mycket över det just då. För det var ju flera som såg det

## Resultat

också. Men det ändrade jag verkligen syn på ... Sen tyckte jag att det var hemskt, vad han hade gjort. Och jag tänkte att om han gör det igen, så måste jag säga till ... Just det här att tanten var dement och han får ju inte ta henne på bröstet överhuvudtaget. Och just att han gjorde det för att han verkligen -"Titta här!!" och visade mej och tyckte det var roligt. Han utnyttjade ju henne där! Även om hon skrattade, så vet man inte varför hon skrattade ... [Först] tyckte jag bara jaha! (Skratt) ingenting särskilt. Jag tyckte väl inte att det var roligt, men jag tyckte ju inte att det var nåt konstigt heller, för att han var sån /.../ Jag kom på det på nåt sätt efter. Kom fram att han tog henne faktiskt på bröstet och tänk om hennes anhöriga hade sett det! ... Särskilt det där om anhöriga skulle sett och varför han lite så där, undrar hur tanten egentligen skulle känna, om hon inte var dement? och så /.../ Första gången så var det så mycket folk runtomkring. Och jag såg att alla lät det passera. Men andra gången, då kanske det var bara han och jag och tanten /.../ Han sa till en annan undersköterska att hon skulle titta liksom. Och då, när han visade för nån annan, så såg det annorlunda ut, än när han visade det för mej första gången ... Då blir det ju nästan lite pinsamt /.../ Många saker tycker jag är så, att man kan, att det kan passera när det är till en själv. Men när man ser det helt utifrån så ... Då stod jag ju utanför och såg på och var inte inblandad om man säger. Och då är det lättare att reflektera. **SSK 3.**

Studenten berättar här hur hon upplevde en situation på sjukhem med ett manligt vårdbiträde som var rolig, snäll och trevlig. Hon menar att hon först upplevde att han skojade med en blind, dement dam i rullstol. Hon beskriver att vårdbiträdet kittlade patienten och tog henne på bröstet, så att hon började skratta och tyckte att det hela var jättekul. Hon uttrycker att hon från början inte reagerade på situationen, men senare kom att tänka att, så kan man faktiskt inte göra.

Studenten berättar att hon just då situationen inträffade inte reflekterade över det hela. Hon uttrycker att hon upplevde en synvända, genom att hon senare verkligen kom att ändra syn på incidenten. Hon menar att synvändan innebar att hon då istället upplevde, att vad vårdbiträdet gjort var hemskt. Hon menar att hon då såg, att om han skulle göra detsamma igen, skulle hon rapportera detta. Hon ger uttryck för att synvändan innebar, att hon insåg att damen var dement och att vårdbiträdet överhuvudtaget inte hade rätt att ta henne på bröstet. Hon uttrycker förskräckelse över att han faktiskt utnyttjat patienten och att även om hon skrattat, kunde man inte känna till varför hon skrattat.

Studenten kontrasterar sitt nya synsätt med hur hon först såg situationen, då hon upplevde det inträffade som en rolig händelse, utifrån att mannen var som han var. Hon beskriver hur hon efter det inträffade upplevde en synvända, genom att hon kom att tänka på, hur det hela skulle te sig om damens anhöriga skulle se händelsen. Hon menar vidare att hon funderade över, hur damen själv skulle uppleva det hela om hon inte var dement. Hon uttrycker också att situationen tedde sig annorlunda för henne vid första tillfället, eftersom det då var många andra människor där som lät det hela passera. Vid andra tillfället

## Resultat

däremot fanns endast vårdbiträdet, damen och studenten där. Vid detta tillfälle vände sig vårdbiträdet till en undersköterska för att få hennes uppmärksamhet. Studenten menar att incidenten då tedde sig på ett annat sätt för henne, eftersom mannen visade det hela för någon annan. Hon avslutar med att konstatera att saker ter sig på ett sätt när hon själv deltar, men på ett annat sätt när hon istället ser det hela utifrån, genom att hon då står utanför och ser på utan att själv vara inblandad.

Det som kännetecknar utdraget ovan är att studenten först haft ett perspektiv på en situation och att andra personers tänkta skilda perspektiv på samma situation senare kommit att bli synliga för henne. Studenten berättar hur hon upplevt att detta gjort det möjligt för henne att skifta sitt eget perspektiv på situationen. Utmärkande för beskrivningen är också att hon upplevt att det inneburit ett visst perspektiv på situationen att befinna sig i den, medan det inneburit ett annat perspektiv på situationen att befinna sig utanför den.

### *Sammanfattning av synvändors innebörd inom kategorin Perspektiv*

Utdragen ovan innehåller beskrivningar av förändrat sätt att erfara någonting som perspektivskiften, enligt dimensionerna inifrån/utifrån samt andras perspektiv. Beskrivningarna visar hur perspektivskiften inneburit förändrad placering att erfara en situation ifrån eller att andra personers skilda perspektiv blivit synliga för en, vilket medfört möjlighet att välja ett annat perspektiv än det ursprungliga. Beskrivningarna innebär att ett sätt att se någonting förändrats till ett annat sätt att se det genom omstrukturering av medvetandet.

### **Underkategori: Helhet/Del**

Det finns utsagor där studenter i studien upplevt att förändrat sätt att erfara någonting inneburit att relationer mellan en helhet och dess ingående delar blivit synliga. Man beskriver här hur man erfarit att när relationer mellan en helhet och dess delar blivit synliga, har detta inneburit att man förändrat sätt att erfara såväl helhet som del. Man talar således om hur man upplevt att man förändrat sätt att erfara en enskild del av någonting, genom att helheten och dess relationer till delen blivit synliga för en. Man beskriver även motsatta processer, hur man upplevt att man förändrat sätt att erfara en helhet, genom att en ingående del och dess relationer till helheten blivit synliga för en.

### *Helhetens betydelse för att erfara delen*

Det finns utsagor om hur studenter i studien upplevt förändrat sätt att erfara en enskild del, då en helhet och dess relationer till delen blivit synliga. Man beskriver här hur man därigenom kunnat se en enskild del, dess mening, förändrade mening eller relationer till fler delar. Man berättar här också hur man upplevt svårigheter att se vad som utmärker en enskild del i en situation. Man

## Resultat

beskriver vidare hur man erfarit att fokusering av detaljer begränsat ens möjligheter att förstå delars mening.

Man uttrycker även att man kunnat se förändrad mening hos en enskild del, först då relationer mellan delen och en helhet blivit synliga för en. Man berättar slutligen hur man kunnat se delens relationer till ytterligare delar, genom att man kommit att se en helhet och dess relation till delen. Man beskriver således hur man, genom att relationer mellan helhet och del blivit synliga för en, kommit att omstrukturera det egna sättet att se någonting.

Kännetecknande för utsagorna inom denna kategori är att man upplevt att hur en enskild del kommit att erfaras, varit beroende av att man kunnat se en helhet och dess relationer till delen. Utmärkande för berättelserna här är också, att man erfarit begränsade möjligheter att se, förstå och handla i en situation då man endast kunnat urskilja en enskild del. Berättelserna visar att man upplevt utökade möjligheter att se, förstå och handla i situationen, genom att man kunnat urskilja en helhet och dess relationer till den enskilda delen.

### *Dimensioner*

I utsagor om att man upplevt ett förändrat sätt att erfara en del, som att man kommit att se relationer mellan en enskild del och en helhet, beskriver man detta i fyra olika dimensioner av att man kunnat: (i) Urskilja en enskild del. (ii) Förstå dess mening. (iii) Se förändrad mening hos delen. (iv) Se relationer till fler delar.

*Urskilja:* I dessa utsagor berättar man hur man upplevt svårigheter att urskilja en enskild del i en situation. Man beskriver här hur man erfarit det nödvändigt att delens relationer till en helhet blivit synliga för en, för att man skulle kunna urskilja den enskilda delen.

*Mening:* I dessa utsagor berättar man hur man genom att fokusera detaljer endast kunnat se enskilda delar men inte någon helhet. Man beskriver här hur detta begränsat ens möjligheter att förstå, bedöma och behandla i situationer. Man uttrycker här även att man inte kunnat använda delkunskaper, då samband mellan enskilda kunskapsdelar och en teoretisk helhet ej varit synliga för en. Man menar vidare att man kunnat förstå enskilda delars mening, först då relationer mellan delar och en helhet blivit synliga för en.

*Förändrad mening:* I dessa utsagor berättar man hur man upplevt successiva processer med plötsliga inslag av insikt, som inneburit att man kunnat se förändrad mening hos delen, genom att en enskild dels relationer till en helhet blivit synlig för en. Man beskriver här även hur man i situationer försökt finna samband mellan en enskild del och en helhet. Genom att relationer mellan en del och dess helhet på så sätt blivit synliga för en, menar man, att man kunnat se förändrad mening hos enskilda delar av fenomen, företeelser och situationer.

## Resultat

*Relationer:* I dessa utsagor berättar man hur fokusering av detaljer begränsat ens möjligheter att bedöma en enskild del. Man beskriver här hur synliggörande av en helhet och dess relationer till en enskild del däremot utvidgat ens möjligheter att bedöma delen. Man uttrycker här vidare att genom att helheten blivit synlig, har detta inneburit att delens relationer till andra delar blivit synliga, vilket medfört att man kunnat se även näraliggande områden.

### *Utdrag ur berättelser*

I följande utdrag berättar studenter i studien hur man upplevt dynamiska processer, där relationer mellan helhet och del blivit synliga för en. Studenter beskriver här, hur detta inneburit förändrat sätt att erfara en enskild del enligt dimensionerna urskilja, mening, förändrad mening samt relationer.

*Exempel 1: ”Förut har jag varit nere i delarna hela tiden och försökt att få en bild.”*

Nedan berättar en arbetsterapeutstudent från studier inför en sluttentamen, hur hon kom att förstå ett kunskapsfält, likaväl som arbetsterapeuters arbetsområde, först då hon kunde se relationer mellan spridda delkunskaper och en teori.

När jag började plugga på sluttentan, då föll liksom alla bitar på plats, det är nog därför jag säger helt plötsligt, för att då. Ja, det var väldigt mycket som föll på plats där ... Vi har ju jobbat med så många saker under dom här åren, så jag tyckte inte förrän jag kom till att jag skulle plugga på sluttentan, att jag fick en helhetsbild över alla bitarna jag hade jobbat med. Jag fick ett fågelperspektiv helt plötsligt. Och förut har jag varit nere i delarna hela tiden och försökt att få en bild. Jag hade väl fått en viss bild, men det lyfte sej när jag läste till sista tentan här /.../ Det har ju varit så frustrerande många gånger under utbildningen. Det perspektivet att jag fick fågelperspektivet över det teoretiska, så fick jag ju också fågelperspektivet över deras praktiska arbete och jag kunde förstå deras yrkesområde, då, utifrån det. Det var otroligt frustrerande. Jag såg ju inte sammanhanget, jag såg inte vad som höll ihop delarna ... Vi har ju arbetat med det här uppgiftsbaserade lärandet, där vi har fått studieuppgifter och vi har fått punktkunskaper, hela tiden. Jag kan lite om det och jag kan lite om det, men jag vet inte hur det hänger ihop. Och det kändes som det var alldeles för sent. Jag hade behövt ha fågelperspektivet från början, för att kunna förstå delarna bättre ... Det är klart att hade jag förstått det då, så hade praktikperioderna blivit mycket mindre frustrerande för mej. Jag tycker inte deras arbetsområde var självklart för mej ... Jag försökte bara få en bild av hur dom tänkte i sitt arbete. Och vad det var som gjorde att just dom gjorde det dom gjorde ... Jag hade kunnat gå in i delen på ett helt annat sätt. Och kunskapen hade fallit på sin plats på ett annat sätt än vad det gjorde nu. Om jag skulle läsa om delarna idag, eller fördjupa mej i någon del nu, då skulle det ju vara mycket lättare. För jag vet, vet var på kartan jag är någonstans ... Att jag ser delen i ett annat sammanhang och inte

## Resultat

bara som en del /.../ Det är så som det är upplagt systemet, uppgiftsbaserat lärande. Jag tycker inte om det, tror jag inte ... det har varit så frustrerande så många gånger. Att dom har givit en uppgift och sagt -"Gå ut och ta reda på. Välj själv litteratur. Det är upp till er allting." Jag känner det som, att dom. Jag skulle ha velat haft riktiga föreläsningar, där nån visat att, så här och så här är det och så här kan man se Kielhofner (Arbetsterapeutisk forskare, 1997). Och så att man höll på att jobba med Kielhofner i kanske två veckor och tentade av Kielhofner och att dom kraven kanske inte hade behövt vara så jättehöga. Att man kunde det så otroligt bra. Men att man ändå hade förstått sammanhanget i Kielhofner och sedan tagit nästa teori, Mosey (Arbetsterapeutisk forskare, 1986). Vad säger Mosey egentligen? Att man hade haft föreläsningar, att man hade några uppgifter, att man fick sitta hemma och plugga lite och så kom man in och tentade av Mosey, för att sedan gå djupare i deras teorier. Nu känns det som vi har fått uppgifter, som har gjort att vi har gått på djupet i många teorier, utan att ha förstått liksom. Utan att ha helheten först. Och det har gjort att det har varit så frustrerande, att vi har fått så otroligt lite hjälp utav lärarna här. När man tittar på föreläsningssanteckningar så har vi ju ingenting. Vi har litegrand, men det är ingenting du kan använda och plugga på, tycker inte jag, när jag ser tillbaka på det nu. [Om helheten presenterats först] hade jag när jag haft en uppgift sedan, för att dyka in på en del, så hade jag hela tiden vetat i vilket sammanhang delen var. Det har jag inte vetat ... Det blir ju kunskap, som jag inte kan lägga i någon karta eller något fack. Utan det blir bara en kunskap som hänger i luften. **AT 2.**

Studenten berättar här hur hon upplevde en synvända först då hon studerade inför en sluttentamen. Hon menar att synvändan innebar att delkunskaper föll på plats, så att hon kunde urskilja en helhetsbild över de skilda delar, hon arbetat med tidigare under utbildningen. Hon beskriver vidare hur synvändan innebar att hon äntligen fick ett övergripande perspektiv över teori och praktik, från att tidigare ha försökt forma en bild utifrån enskilda delkunskaper. Hon uttrycker att hon ofta upplevt frustration under utbildningen, då hon inte kunde förstå vare sig teori eller praktik, som hon menar berodde på, att hon inte kunde se delarnas sammanhang.

Studenten berättar vidare att hon under utbildningen erhöll delkunskaper utan möjlighet att kunna se delarnas inbördes relationer. Hon uttrycker att hon istället velat ha ett övergripande teoretiskt perspektiv från början, för att därmed kunna förstå delarna bättre. Hon menar att hon då kunnat engagera sig i delen och att kunskapen hade fallit på plats istället för att bli hängande i luften.

Studenten berättar slutligen att hon kunde se vad som utmärker arbetsterapeuters arbetsområde, först då hon kom att förstå arbetsterapeutiska teorier i ett helhetsperspektiv. Hon beskriver hur hon tror att hon däremot kunnat förstå enskilda delar av sin utbildningspraktik, om hon tidigare i utbildningen kunnat se deras sammanhang.

## Resultat

Det som kännetecknar utdraget ovan är det inte varit möjligt för studenten att se meningen med delkunskaper, utifrån att de urskilts som enskilda delar. Meningen har blivit synlig för henne, först då hon kunnat se en helhet mellan teori och praktik samt teoriers relationer till enskilda delkunskaper. Det som också utmärker beskrivningen är att hon upplevt delkunskaper som oanvändbara, då hon inte kunnat placera dem i ett sammanhang.

*Exempel 2: ”Oj, vad mycket det är bakom bara en liten duschpall egentligen.”*

Nedan berättar en arbetsterapeutstudent från praktikplacering inom primärvården, hur hon under en hjälpmedelsutprovning i en patients hem kom att förändra sitt sätt att se meningen med en duschpall, då patientens hela livssituation blev synlig för henne.

Praktikperioden när jag skulle vara med och prova ut duschpall och dyner och sånt här. Och då tänkte man att man skulle fråga arbetsterapeuten, -”Hur tänker du?” Och så svarar dom -”Jo, dom borde ju sitta bra och så.” Och då tänkte man: Är det allt? Ska man inte tänka på något mera? Men den sista praktikperioden, då gjorde jag ju detta själv. Och då märker man hur otroligt mycket man tänker på, fast det är egentligen bara är patienten, som skall sitta rätt. Man märker att: Oj, vad mycket det är bakom bara en liten duschpall egentligen. Att det inte bara är så enkelt, som det verkar på första praktikperioden. Utan att det är mycket mera bakom, att man inte. Man tänker ju mera på patienten i sin helhet hemma. Man tänker inte på bara, att han skall kunna sitta när han duschar, utan det möjliggör att patienten får större frihet och inte behöver ha så stor hjälp. Innan var det bara sittpositionen som jag tänkte på: Det är viktigt att sitta ner. Nu ser jag mer det här att man. Ja, man tänker mer, vad gagnar det patienten, förutom själva sittandet då? Oberoende och liksom självkänsla, att kunna klara sej själv just i denna situationen. Mer en helhetsbild skulle man väl kunna säga ... Det är nån sorts process i tankeverksamheten, som gör att man förstår att det här med att se helheten. Liksom individen i sin situation ... Det är just det här att tänka på patienten i termer av självkänsla och upprätthålla sin självbild, att även om det bara handlar om ett hjälpmedel, så kan man hjälpa personen väldigt långt på vägen /.../ Som första gången, så tänker jag ju på, första gången jag stötte på det här i utbildningen och då var det liksom varuleverans kändes det som. Hon ska sitta ner när hon duschar, häst- eller vändduschpall (olika modeller)? Och så var det inte så mycket mer med det. Och då tänkte man: Vad är frågan då, vad tänker du? Och då var det så kort svar och jag tänker ju så otroligt mycket bara omkring en duschpall idag. Just det här att stötta eller hjälpa patienten att upprätthålla en ny självbild, att man. Jag vet inte hur man ska förklara det på nåt annat vis. Konkret, när jag kommer hem till honom med duschpallen och han prövar och sen träffar jag honom igen, så märker man, att han var jättenöjd. Nu kan han duscha själv. Nu behöver



## Resultat

det inte vara nån hos honom. Då märkte man att: Oj, nu har jag hjälpt honom på vägen, mycket större. Alltså, nån mer grej än bara det här, att inte halka i duschen. Det är inte bara det det handlar om. Så tycker jag på nåt vis. **AT 4.**

Studenten berättar här hur hon under sina första praktikplaceringar upplevde ett behov att beakta fler saker, än hur patienten sitter vid utprovning av exempelvis duschpallar. Hon beskriver hur hon upplevde en synvända avseende hjälpmedelsutprovningar, genom att hon under den sista praktikplaceringen kom att beakta en större bild runt patienten, än enbart en korrekt sittposition för honom. Hon uttrycker att synvändan innebar att hon själv kom att klara av att utföra hjälpmedelsutprovning, utifrån att hon kunde se och bedöma hela patientens livssituation.

Studenten berättar således hur hennes syn på duschpallen förändrades. Först såg hon pallen enbart som ett sittredskap. Senare kunde hon även se dess roll i patientens liv, genom att hon såg hur den möjliggjorde ökad frihet, oberoende, självkänsla och självständighet för honom. Hon beskriver hur hennes syn på duschpallen således förändrades, från att se den som ett separat sitthjälpmedel till att se den som en del av patientens hela liv.

Det som kännetecknar utdraget ovan är att studenten upplevt det möjligt att se förändrad mening hos en enskild del, duschpallen, först då en helhet, patientens liv, och dess relationer till delen, duschpallen, blivit synliga för henne.

*Exempel 3: ”Med ökade kunskaper relaterar jag till den här situationen.”*

Nedan berättar en sjuksköterskestudent från praktikplacering på en geriatrisk avdelning hur hon kom att förändra sätt att se ett tidigare upplevt patientbemötande, då hon senare kunde relatera patientens beteende till ökad kunskap om hennes sjukdomstillstånd.

Jag tänkte på att personalen på det här stället bedriver en god omvårdnad. Men att jag kanske inte först kunde se brister i kunskaper hos personalen ... Men att jag senare kunde se, att dom behövde mer kunskap inom vissa områden ... När det gällde omvårdnaden av en patient som var dement och aggressiv, att jag tyckte kanske först att ... dom gjorde det bästa dom kunde utav situationen. Men sen med kunskapen man får själv, att dom behövde mer utbildning i varför patienten kanske är som han är, aggressiv ... Jag kom att se det att den här personalen kanske inte hade så mycket kunskap, som hon kanske borde ha haft eller hon kanske har haft en gång men behövde och fylla på ... I och med att hon försökte förklara för den här aggressiva, dementa personen, som kanske ryckte och slet i henne och försökte förklara att -”Nu måste du göra si och så och göra si och så.” Jag förstår ju att patienten, med min kunskap jag har nu, att patienten inte förstår. För den här patienten hade även haft en cerebral insult (hjärnblödning), om jag inte minns fel, så att patienten förstår inte ... Vi har faktiskt haft föreläsningar om just demens och även att man har fått mer kunskap om cerebral insult /.../ Just om man

## Resultat

upplevde situationen som sådan. När man står där, så är man så inne i den situationen, vad som händer här och nu. Och sen kan det liksom gros ett litet frö just när man står där att: Är detta riktigt rätt egentligen? Det här kanske inte är så rätt. Och så har man fått det där fröet. Och sen så går man vidare i utbildningen. Och så får man dom här aha-upplevelserna ... Jag kunde väl se dom här bristerna litegrand redan då hos personalen. Men jag kände väl redan då, att det här är inte riktigt rätt. Och sen så hade jag just den situationen färsk i, eller vad man skall säga. Den finns härinne (rör vid sin bröstkorg) ... På nåt sätt vilande om man säger så ... Man får egen erfarenhet. Man blir säkrare på sej själv och man får ... ökade kunskaper och då relaterar jag till den här situationen, då. Att det var inte att personalen var elak, utan att det var brist, alltså ... Det kändes inte riktigt rätt, då, det som blev sagt. Att hon försökte förklara att -"Nu är det så här och det är si och det är så och du kan inte göra så." Och då tänkte jag ju redan då, att den här patienten förstår inte vad hon pratar om. Han förstår ingenting. Det spelar ingen roll ... Om man har en skada i hjärnan så. Och nu med facit i hand, att patienten kanske inte ens såg henne. Jag minns ju inte, men jag tror vi stod på den sidan där synfältet är borta ... Det har jag fått lära mej... Just det här med att man kanske inte kan ta in information ... Man kan inte ge information själv, om man vill säga nånting ... Man kanske inte ser ... Halvsides förlamad och även då att man, man har ju en hjärnskada ... Jag kom ihåg att det var en föreläsning om ... hon hade en föreläsning om demens, det har vi haft. Dom kommer jag ihåg ... Jag kopplade lite då, men sen blir det starkare. Ju längre tiden går, så kopplar man bättre och bättre ... Det var inte rätt sätt att lösa situationen för patienten. Det var meningslöst ... Ja, det här lilla fröet, att det inte riktigt kändes rätt, när vi stod där och sen. Men sen kan man ju inte alltid gå på en känsla, att det här känns inte rätt. Jag menar att man måste ju ha kunskap också. Och då kommer ju den kunskapen med tiden. Jag tror till exempel att all den här informationen är ingen idé och ge. Det är ingen idé att stå och rabbla en massa. För det fick vi ju lära oss också, på den här föreläsningen. Att man kan inte stå och bara rabbla, rabbla, rabbla. För det går inte in ändå. Det är bara ett kaos för patienten. **SSK 1.**

Studenten berättar här hur hon först inte kunde se kunskapsbrist hos en vårdare, som orsak till hennes felaktiga bemötande av en dement och aggressiv patient. Hon beskriver hur hon först tyckte, att vårdaren gjorde det bästa av situationen, men senare under sin utbildning kom att inse att vårdaren istället behövde utbildning om patientens aktuella sjukdomstillstånd; hjärnblödning och demens.

Studenten menar att hon upplevde en synvända, utifrån att hon kunde relatera minnesbilder av det tidigare händelseförloppet med egen växande kunskap från föreläsningar, vilka gav upphov till aha-upplevelser. Hon berättar hur synvändan innebar att hon kom att ändra syn på vårdarens bemötande, från att se det som elakhet till att se det som bristande kunskap. Hon beskriver hur hon successivt kom att relatera ny kunskap som hon fick under utbildningen, om effekter på tal,

## Resultat

syn, förståelse och kommunikation av hjärnskador och demens, med patientens reaktioner i den tidigare upplevda situationen.

Det som kännetecknar utdraget ovan är att studenten upplevt det möjligt att se förändrad mening hos en enskild del, vårdarens bemötande av patienten, först då en helhet, kunskap om demens och hjärnblödning, och dess relationer till delen, patientbemötandet, blivit synliga för henne.

*Exempel 4: ”Såg helheten redan i början, visste inte exakt hur man skulle ta sej dit, men kunde ana, att det finns flera sätt att göra en bedömning eller bedöma samma sak.”*

Nedan berättar en sjukgymnaststudent från studier inför en praktisk examination, hur hans möjligheter att bedöma en patient utökades, då han kunde se en helhet redan i början av behandlingsomgången.

Man var ju väldigt detaljinriktad. När man kom ut och tittade, så såg man mer till behandlingstekniker. Man var väldigt teknikfixerad. Men så gick det upp en talgdank ... att det är ju inte tekniken som är det viktiga, utan det är tänkandet bakom. Att man har liksom en gång att gå efter. Tekniken i sig är ju ganska ointressant, utan det är liksom att du har ett tänkande och att du har en avsikt med din behandling, va. Det var nånting som var en riktig aha-upplevelse faktiskt att ... har du tanken klar, så gör det inget om man liksom kastar om eller byter behandling. Utan det är ju liksom, att du har strategin klar för dej ... Det var väl just att på nåt sätt så föll alla pusselbitarna ihop, va. Tidigare så har jag ju haft liksom det ena och så lite utav det andra. Men här kom allt på en gång i princip, då va .... Om man tänker sej Uppfinnar Jocke och en glödlampa, att det liksom: Jaha, så här är det! Och sen när man liksom börjar tänka på det sättet, så upptäckte man, att det var mycket, mycket lättare att arbeta utefter det. Därför att då var man inte så låst. Då var man inte så panikslagen, som om man hade en enda behandling och inte det här funkade. Utan då tänkte man: Jaha, då går vi vidare här nu då, va. Då tänkte man på ett annat sätt. Utan då kan man se samma sak utifrån en annan synvinkel. Men du har ändå samma bakgrundsmaterial. Men du kan liksom gå runt den här, liksom, första problemet /.../ Tankeprocessen var väl, att vi skulle ju ha en praktisk examination. Och inför det satt ju alla och råpluggade och pluggade in allting. Och då upptäckte man plötsligt mitt i det här inpluggandet, att man tyckte, att det här kanske inte är så jätteviktigt, att du drar i dej alla detaljer. För man upptäckte att, har du strukturen. Och då började man experimentera. Att om man tänkte på ett sätt, så kunde man komma till samma punkt. Och så upptäckte man också nackdelen med att tänka så. Bara för att man var ju väldigt utelämnad. För var det nånting du inte kunde eller lärt dej utantill, då stog du där med rumpen bar, va. Och här kunde man på nåt sätt. Du var inte så fruktansvärt beroende utav dom yttre attributen. Utan hade du liksom en tankekedja eller en tankestruktur klar, redan kanske i anamnes (kartläggande intervju med patient vid första besöket)

## Resultat

ögonblicket, så var det mycket lättare att gå vidare. Och inte bara tänka ett förslag. Utan då hade man istället, för att tidigare ha tänkt, här har jag nu en väg. Då tänkte man liksom: Jaha, det kan vara det och det och det och det. Och så började man prova den troligaste vägen, då va. Men skulle den nu inte funka, så hade du liksom fem vägar kvar att prova. Så hade jag inte tänkt tidigare. Utan då var det mer så här: Jaha, här har vi det här och denna åkomman. Och då behandlar vi den så här då, va. Man kan väl säga att du utvidgade möjligheterna, va. Man kan säga att man upptäckte istället för bara en motorväg, så upptäckte man, att vid sidan av gick det fem ganska bra vägar, som gick att ta, om motorvägen skulle vara avstängd ... Då blev det ju så här, att även om du kunde nå samma. Du kunde nå målen på flera olika sätt. Även om en del kanske gick lite långsammare, va. Att det tog längre tid, då va ... Alltså kort och koncist: Man fick, man såg helheten redan i början liksom. I början såg man slutet. Och man visste inte riktigt exakt hur man skulle ta sej dit, men man kunde ändå liksom ana, att det finns flera sätt att göra en bedömning eller bedöma samma sak, va. **SG 10.**

Studenten berättar hur han i början av sin praktik var väldigt detaljinriktad, teknikfixerad och mest såg till behandlingstekniker. Han beskriver hur han upplevde en synvända genom att han så småningom kom att inse, att det inte var tekniker i sig som var betydelsefulla utan ett bakomliggande tänkande. Han menar att han kunde växla mellan olika behandlingar, först då han kunde se ett grundläggande system, ett tänkande eller en avsikt med sin behandling.

Studenten berättar att synvändan medförde att han kom att inse att en strategi gav honom större chans att lyckas med patientbehandlingar. Han uttrycker förtjusning över att det nya tänkesättet innebar att han kunde gå vidare, genom att se samma sak från en annan synvinkel men med samma bakgrund. Han menar också att synvändan innebar att han kunde undvika problem, genom att den fick honom att se hur han kunde relatera fynd under patientbehandlingar till en tankestruktur omkring patientens behov.

Studenten berättar slutligen hur synvändan innebar att han insåg att utantillkunskaper gjorde honom väldigt sårbar, om de visade sig inte fungera under en behandling som han trodde att de skulle göra. Han beskriver vidare hur synvändan också innebar att han insåg, att om han istället kunde se en tankekedja vid patientens första besök, kunde han fortsätta behandlingen även om en viss teknik inte fungerade. Han uttrycker således att han, genom att se en helhet redan i början av en behandlingsomgång, kom att utvidga sina möjligheter att behandla patienter. Han beskriver också hur han, genom att från början se slutet av en behandlingsomgång, kom att öppna upp för flera olika vägar att nå samma behandlingsmål, utan att veta exakt hur han skulle uppnå målet.

Det som kännetecknar utdraget ovan är att studenten upplevt att, då relationer blivit synliga mellan enskilda delar, behandlingstekniker, och en helhet, tankestruktur, har detta inneburit att fler relationer till andra delar, alternativa behandlingssätt, också blivit synliga för honom.

## Resultat

### *Sammanfattning av synvändors innebörd inom kategorin Helhet/Del; Helhetens betydelse för att erfara en del*

Utdragen ovan innehåller beskrivningar av förändrat sätt att erfara en enskild del enligt dimensionerna urskilja, mening, förändrad mening och relationer. Beskrivningarna visar hur en enskild del, dess mening, förändrade mening samt relationer till andra delar blivit möjliga att urskilja, först då en helhet samt dess relationer till delen blivit synliga. Beskrivningarna innebär att ett sätt att se någonting förändrats till ett annat sätt att se det genom omstrukturering av medvetandet.

### *Delens betydelse för att erfara en helhet*

Likaväl som att studenter i studien berättar hur man förändrat sätt att erfara en enskild del genom att en helhet blivit synlig för en, beskriver man också omvända processer. Man beskriver här nämligen även hur man förändrat sätt att erfara en helhet genom att en enskild del blivit synlig för en. Man menar här att man kunnat se en helhet, dess mening samt relationer till andra delar och till ytterligare helheter då en enskild del, dess avgränsning och relationer till andra delar samt till en helhet blivit synliga. Man ger vidare uttryck för svårigheter att se en helhet då enskilda delar ej varit synliga. Man beskriver här också hur man erfart det möjligt att se mening hos en helhet, först då enskilda delar och vad som avgränsat dem blivit synliga. Man berättar slutligen hur man kunnat se andra delar, delens relationer till dessa samt till andra helheter först då en enskild del blivit synlig.

Kännetecknande för utsagorna inom denna kategori är att man kommit att erfara en helhet genom att en enskild del, vad som avgränsar den, samt dess relationer blivit synliga för en. Utmärkande för utsagorna är också att en helhet, dess mening samt relationer till fler helheter blivit synliga för en, först då man kunnat se en enskild del. Utsagorna visar att man behövt se en enskild del och dess relationer till helheten, för att kunna urskilja, förstå och använda sig av helheten.

### *Dimensioner*

I utsagor om att man upplevt förändrat sätt att erfara en helhet som att relationer mellan en helhet och en enskild del blivit synliga, beskriver man detta i tre olika dimensioner av att man kunnat: (i) Urskilja en helhet. (ii) Se dess mening. (iii) Se dess relationer till fler helheter.

*Urskilja:* I dessa utsagor berättar man hur man kunnat se grunden för behandlingar, omvårdnad och rehabilitering, genom att en enskild del, dess avgränsning och relationer till andra delar samt till en helhet blivit synliga. Man beskriver här även hur man kunnat urskilja en helhet, först då en enskild del, dess relationer till andra delar samt till en helhet blivit synliga. Man uttrycker

## Resultat

slutligen att man kunnat säkerställa en diagnos eller urskilja en helhet, först då en tidigare saknad del som man upplevt väsentlig blivit synlig.

*Mening:* I dessa utsagor berättar man hur man kunnat förstå meningen med en bedömning först när enskilda delars relationer till en helhet eller till andra ingående delar blivit synliga för en. Man beskriver här även hur man kunnat se mening hos ett område, genom att vad som avgränsar olika delar från varandra blivit synligt för en. Man uttrycker slutligen att man upplevt svårigheter att förstå mening hos områden då man ej kunnat se en enskild del.

*Relationer:* I dessa utsagor berättar man hur man kunnat se delars relationer till en helhet, då delarnas relationer till andra delar blivit synliga för en. Man beskriver här också hur fler helheter blivit synliga för en, då man kunnat se delars relationer till en struktur. Man uttrycker slutligen att man kunnat se fler handlingsmöjligheter i en situation, genom att man kunnat se en dels relationer till en helhet.

### *Utdrag ur berättelser*

I följande utdrag berättar studenter i studien hur man upplevt att relationer mellan del och helhet blivit synliga för en. Man beskriver här hur detta inneburit ett förändrat sätt att erfara helheten enligt dimensionerna urskilja, mening samt relationer.

#### *Exempel 1: "Alla dom här bitarna kom på rätt plats i huvudet."*

Nedan berättar en arbetsterapeutstudent från praktikplacering vid dag-rehabilitering hur hon kunde se vad ett arbetsterapeutiskt tänkande, frukost-bedömning samt köksträning innebar, först då enskilda delar samt deras relationer till en helhet blev synliga för henne.

Jag läser till arbetsterapeut. Och det är en väldigt bred utbildning, så det kan vara lite svårt att veta, vad är det egentligen som arbetsterapeuter gör och vad är det för speciellt just med det yrket? Och i början när jag var på min praktik, så kände jag det. Att jag hade svårt att veta, vad är det som arbetsterapeuten gör och hur hon tänker och så där. Och varför gör hon just det i den situationen? Jag förstod varför hon gjorde, men kanske inte till hundra procent, så att säga, varför hon gjorde just så. Och det kan jag känna nu, att man har ... fått det tänkandet som arbetsterapeut ... Det är ju inte så synligt vad arbetsterapeuterna gör. Det som är synligt är ju rullstolar och hjälpmedel och bostadsanpassningar. Men det är ju så mycket mer och just att få det tänkandet. Att få det arbetsterapeutiska tänkandet, hur man kan hjälpa en person att klara sina dagliga aktiviteter, att bli självständig. Och med dom här små sakerna egentligen, dom små justeringarna, som kan göra så mycket. Det kan jag känna nu, när vi gick den sista praktiken, den långa praktiken ... Då kan jag känna, att alla dom här bitarna kom på rätt plats i huvudet. Och

## Resultat

det tyckte jag kändes så skönt att just det, så här är det. Ja, så här måste det vara som arbetsterapeuterna tänker /.../ Det kändes så skönt faktiskt. Att man kände att, nu kan man faktiskt säga vad en arbetsterapeut gör. Och man ser också att om jag gör så och så, så blir det så mycket bättre. Och att jag även kan säga vad jag gör och varför det är bra ... I början hade man köksträning, köksaktiviteter. Och i början kanske det var svårt, att se att det var träning. Och att man även kunde se, att man kan träna så många bitar i köket. Om man säger bakning, att man både kan träna, då, det fysiska, men även kognitivt. Och i början kan jag känna att det är svårt, men nu jag kan ju känna att, ja just det, det är nåt som brister i det kognitiva. Man kan gå in och göra en frukostbedömning. Och då ser man så mycket. Och man får fram så mycket, som gör att jag kan säga det på rondan att -”Här är det nåt som inte stämmer. Den här personen kommer ihåg, att den ska gå till kylskåpet, men sen glömmer den av vad den ska hämta. Så får han gå tillbaka till frukostbordet och se, vad var det jag skulle hämta?” Och i det tänkandet kan jag känna, att man får fram så mycket i aktiviteter. Och det såg jag inte från början. Då kan jag mer säga att det var trevligt och självklart var det bra träning. Men man såg inte allt som man kan se nu, att: Wow! /.../ [Från början] kan jag känna, att jag förstod inte riktigt vad syftet var, vad var det egentligen hon ville få fram? Och när vi gjorde frukostbedömningen, så såg jag att hon hade fysiska problem, men inte dom kognitiva problemen, som är det svåra, kan jag känna. Dom som är lite mer osynliga. Man ser t ex om dom har svårt att sträcka sej och hämta nånting. Men dom här kognitiva sakerna, det är nästan det som är det svåra. Och det såg jag inte i början. Men nu när jag kan se dom kan jag känna, att nu kan jag gå in och säga så här att -”Nu skulle det vara bra med en frukostbedömning, för att jag behöver se det och det och det.” Jag kan nog känna, att nu kan man se på ett annat sätt, att här behövs det göras en frukostbedömning. Jag kan tänka mej om vi har till exempel en patient med stroke (Hjärnblödning) och vi känner att här är det nåt som inte stämmer. Man får ej fram det i ADL-träningen (Aktiviteter i Dagligt Liv), men det är något. Och då kan det vara bra att se hur dom fungerar i köket. **AT 1.**

Studenten berättar här hur hon upplevt att hon i början av utbildningen inte kände till arbetsterapeuters egentliga arbetsuppgifter, deras tänkesätt samt vad som var utmärkande för yrket. Hon beskriver att hon upplevde en synvända, som innebar att hon senare under utbildningen själv kom att erhålla ett arbetsterapeutiskt tänkesätt. Hon uttrycker det som problematiskt att arbetsterapeuters arbetsuppgifter inte var helt synliga för henne. Hon menar att endast vissa delar var synliga, nämligen rullstolar, hjälpmedel och bostadsanpassningar. Hon beskriver hur ett arbetsterapeutiskt tänkande dock visade sig innebära mycket mer, i det att man ska underlätta för människor att självständigt klara sina dagliga aktiviteter.

Studenten berättar hur hon upplevde en synvända som innebar att hon under sin sista praktikplacering kom att se relationer mellan olika delar, så att de kom

## Resultat

på rätt plats i hennes medvetande. Hon menar att detta medförde att hon kom att förstå det arbetsterapeutiska tänkandet. Detta innebar i sin tur att hon kunde se vilka insatser som medförde förbättringar för patienter samt vad enskilda insatser innebar och varför de fungerade. Hon beskriver hur hon i början av utbildningen hade svårt att se köksaktiviteter som träning och att hon i en köksituation kunde träna olika förmågor med patienter. Hon uttrycker att synvändan innebar att hon kunde se, att hon i köket kunde träna såväl fysiska som kognitiva förmågor genom exempelvis bakning.

Studenten berättar hur synvändan innebar att hon insåg, att hon kunde använda frukostbedömning för att synliggöra patienters kognitiva brister. Hon beskriver skillnaden mellan sitt första sätt att se köksträning, som att det var trevligt och bra med träning i största allmänhet, medan hon senare kunde se det underliggande syftet med träningen. Hon berättar slutligen hur hon tidigare under frukostbedömningar endast kunde se patienters fysiska problem men däremot inte deras kognitiva problem. Hon menar att det var nödvändigt att också kunna urskilja de kognitiva problemen för att kunna göra en helhetsbedömning av när en frukostbedömning var påkallad.

Det som kännetecknar utdraget ovan är att studenten först ej kunnat urskilja den helhet som köksträning, frukostbedömning respektive ett arbetsterapeutiskt tänkande inneburit. Synvändan har inneburit att hon kommit att se dessa som hela företeelser, först då hon kunnat se relationer mellan de delarna, som redan tidigare varit synliga för henne; rullstolar, hjälpmedel och bostadsanpassningar, och de delar som hon tidigare ej kunnat se; kognitiva förmågor, problem och brister.

*Exempel 2: ”Jag ser att det är den här lilla biten, som gör att patienten har problem.”*

Nedan berättar en arbetsterapeutstudent, från praktikplacering inom habilitering av utvecklingsstörda personer, att hon kunde förstå grunden till en aktivitet, först då enskilda delar av aktiviteten blev synliga för henne.

Ja, kanske i början på min praktik, att jag såg mer till det rent fysiska och nu kan man även. Mer ser det kognitiva om man säger. Man är mer uppmärksam på såna saker ... Ja, till exempel minne eller planeringsförmåga, struktureringsförmåga och såna saker /.../ Ja, man kan ju anpassa aktiviteten också. Det ser man ju i dom här delarna att. Ja, om man delar upp dom i olika delar, så är det kanske bara en liten del i aktiviteten, som patienten har svårt och klara. Och då kanske man kan göra t ex en anpassning av miljön och då gör det, att patienten klarar hela situationen /.../ Då kan man ju på ett tydligare sätt se aktiviteten. Vad som är svårt för patienten och vad som inte är svårt. Vad den klarar av, vilka delar som går att göra nånting åt som arbetsterapeut, då. Vissa delar kan man ju anpassa eller underlätta ... För dom bitarna där man klarar, dom vill man att patienten ska utföra själv och dom



## Resultat

bitarna som man inte klarar, vill man ju helst kunna hjälpa, så att den kan göra det själv. Så att patienten ska vara så aktiv som möjligt inom alla delarna. Ja, för att om jag bara skulle ha en enhetsbedömning av hela aktiviteten, så skulle jag ju antagligen se, att patienten ändå inte klarar den här aktiviteten. Men om jag delar upp den i många bitar, så ser jag att det är den här lilla biten, som gör att patienten har problem. Vad kan jag göra, för att ändra på den lilla biten? Och bara om jag ändrar på den lilla biten, så kanske det kan göra, att den kan klara hela aktiviteten /.../ Ja, det kan ju vara t ex om man arbetar med personer med utvecklingsstörning, så har man. Då kan det ju vara det här med att dom ska gå upp på morgonen. Dom har svårt och förstå tid och då kan det ju vara så, att det fungerar helt enkelt inte på morgonen. Personen vet inte när den ska gå upp och behöver ju stöd hela tiden. Men om man då delar upp och ser, vad är det egentligen som är svårt i denna situationen? Man delar och då kanske man förstår att personen är förvirrad, för dom inte vet vad klockan är, just när dom vaknar /.../ Ja, man får väl tänka på alla stegen, som det här att gå upp vid en viss tid på morgonen, alla stegen som innefattas i den. För det första är det ju vissa fysiska delar, som det kräver. Det kräver att man ska kunna resa sej själv upp och sätta sej på sängkanten. Sen kräver det ju då tidsuppfattning och då får man ju ta med den biten. Sen kräver det logisk förmåga, att man vet vad man tar i. Vad är nästa steg? Nu har jag gjort detta. Vad är då nästa steg? Och så vidare, så tänker jag nog /.../ Jo, då kanske jag ser att den har den fysiska förmågan. I vissa fall kanske dom har den här planeringsförmågan då, men dom har inte tidsuppfattningen. Och då kan man ju gå in där och göra en åtgärd med kanske ett hjälpmedel, då ... underlätta tidsuppfattningen. Så att den görs på ett lättare sätt och inte bara med en vanlig klocka (skratt). **AT 8.**

Studenten berättar här hur hon upplevde att hon i början av sin praktik i större utsträckning uppmärksammade fysiska aspekter av aktiviteter, medan hon senare även kom att se kognitiva aspekter. Hon beskriver här hur hon upplevde en synvända som innebar, att hon kom att se också minne, planerings- och struktureringsförmåga hos patienter. Hon menar vidare att synvändan innebar att hon kunde se även kognitiva aspekter hos delar av en aktivitet. Genom att kunna särskilja olika delar av aktiviteten blev det tydligt för henne, att det endast var en viss del av aktiviteten som patienten inte klarade av. Hon uttrycker att hon kunde se att endast en smärre anpassning behövdes, för att patienten skulle klara en hel aktivitet.

Studenten berättar här vidare att synvändan innebar att en hel aktivitet framstod tydligare för henne. Genom att urskilja enskilda delar av aktiviteten kunde hon se vari patientens svårighet bestod, vilka delar hon kunde åtgärda och vilka delar patienten kunde utföra själv. Hon menar vidare att för att stödja patienten att bli aktiv i en hel aktivitet, behövde hon kunna se de enskilda delarna och deras relationer till hela aktiviteten.

## Resultat

Studenten resonerar här kring synvändan genom att jämföra, hur hon först såg en aktivitet med hur hon senare kom att se den. Det första synsättet innebar en enhetsbedömning, utifrån vilken hon bara kunde se att patienten inte klarade aktiviteten, menar hon. Enligt det förändrade synsättet kunde hon däremot se, att det endast var en enskild del som orsakade patientens problem, menar hon vidare. Synvändan innebar således att hon kunde se, vilken insats som behövdes för att förändra den enskilda delen, så att patienten därmed kunde klara hela aktiviteten själv, avslutar hon resonemanget.

Studenten berättar att hon upplevde en synvända, då hon arbetade med personer med utvecklingsstörning, som kan ha problem att stiga upp på morgonen. Hon beskriver hur svårigheter att förstå tid innebar att personen inte visste när han skulle gå upp, vilket medförde att han behövde stöd under hela uppstigningen. Hon menar att då hon kunde urskilja olika delar av aktiviteten, kunde hon se att det som orsakade personens problem att stiga upp var, att han inte förstod vad klockan var då han vaknade.

Studenten berättar hur hon kom att urskilja de olika delar som det innebär att stiga upp en viss tid. Hon beskriver hur hon då insåg att det kräver fysiska delar, som att resa sig upp och sätta sig, tidsuppfattning samt logisk förmåga, att man vet vad man tar i, och så vidare. Hon menar att genom att urskilja de olika delar som uppstigning innebär, kunde hon se att personen hade fysisk förmåga, planeringsförmåga men saknade tidsuppfattning. Hon berättar hur, då olika delar av aktiviteten blev synliga för henne, detta innebar att hon kunde åtgärda personens uppstigningsproblem, genom att underlätta hans tidsuppfattning med ett hjälpmedel.

Det som kännetecknar utdraget ovan är att studenten kunnat förstå helheten, först då ingående delar och deras relationer till en helhet blivit synliga för henne. Det som således utmärker beskrivningen är att hon först endast kunnat se delar, enskilda konsekvenser av ett handikapp, utan att kunna förstå helheten, grunden till handikappet. Hon har därför kunnat förstå grunden till patientens handikapp och åtgärda detta, först då hon kunnat se relationer mellan delarna; fysisk förmåga, tidsuppfattning, logisk förmåga, planeringsförmåga och den hela aktiviteten, att stiga upp på morgonen.

*Exempel 3: ”Den här tanken ledande till nästa fråga eller nästa bedömning var inte lika klar.”*

Nedan berättar en arbetsterapeutstudent från praktikplacering inom primärvården, hur hon vid hemträning av en patient kunde se grunden för hjälpmedelsutprovning, först då olika delområden och deras inbördes relationer blev synliga för henne.

Jo, med hjälpmedelsutprovning har jag sett en förändring då ... I början på praktik under första terminen visste man inte, hur arbetsterapeuten tänkte, när hon provade ut hjälpmedlet. Men på dom senare praktikerna så kan jag ju

## Resultat

själv prova ut, vet jag varför, vad det krävs för att få hjälpmedel. Så det är ju en tydlig förändring, tycker jag. Jag tänkte väl att det är bra att dom ska. På nåt sätt ska ju personerna få rätt hjälpmedel. Men jag visste inte hur jag skulle bedöma personerna, för att veta att jag hittade rätt hjälpmedel. Nu kan jag se, nu kan jag bedöma en person och veta vilket hjälpmedel som passar. Ja, man gör en ADL-bedömning (Aktiviteter i Dagligt Liv) på morgonen till exempel, och så upptäcker man att, ja, hon når inte och tvätta sej på ryggen t ex. Och då kan hon ju behöva en förläng [-ning]. Och når hon inte och tvätta sej på ryggen, hur är det då att tvätta håret, eller hur är det och ta på sej skorna? Jag tänker vidare nu ... mer än jag gjorde tidigare. Då, dels var det ju mycket att man gick med arbetsterapeuten. Och då blev det ju, ja, hon fick en sån (skratt) och hon fick en sån, och det var ju bra, för hon behövde ju det. Men jag visste inte hur själva tankearbetet gick bakom. Ja, det är ju det med bedömningar, att man. Att, vad ska jag säga, ser helheten på ett annat sätt. Jag ser att hon behöver det, hon har svårt och röra sej på det sättet. Då behöver hon det och har hon svårt i den situationen, så kan hon ha svårt. Då kan x antal situationer komma upp, som man kan tänka att hon har svårt med. Så då kan man prova vidare och fråga om. Då såg jag ju bara att hon fick det och det hjälpmedlet. Ja, jag förstod ju varför hon fick det och det är klart jag förstod. Men den här tanken ledande till nästa fråga eller nästa bedömning var inte lika klar. Alltså hon har svårt och tvätta sej på ryggen. Ja, då kanske hon har svårt och göra nåt annat. Att det leder vidare. Ja, då kanske hon har svårt med axelleden. Då kanske hon har svårt och ta ner tallrikar ur skåpet. Hon kanske har svårt och ställa upp. Och det kan vara allt möjligt. Hon kan ha svårt och hänga upp gardiner. Hon kan ha svårt att tvätta håret och det är svårt och torka, ja ... Då kan jag fråga vidare om det och bedöma det vidare. Och på det sättet hjälpa henne med dom situationerna också, genom och kompensera eller med hjälpmedel. Jag ser en kedja eller vad man ska säga, en följd. Hennes handikapp, då tänker jag vidare på, vad kan hon mer ha problem med eller vad kan hon, hur ska man kompensera och göra i andra situationer? Medan förut var det mer, ja, hon har svårt med det, då åtgärdar man det ... Då hade jag svårare och se dom andra problemområdena ... Ja, förut såg jag en åtgärd och så blev det den åtgärden. Och idag ... ser jag att hon har problem med det och då leder det till följdfrågor och följder. Och då upptäcker jag ju fler områden med problem (skratt) /... / Om man tar en funktionsnedsättning, då är ju problemet, sitter ju i axeln kanske och då medför ju det vissa problem, men gemensamt har ju dom att det är axeln, som hindrar i aktiviteten. **AT 7.**

Studenten berättar här hur hon upplevde en synvända avseende hjälpmedelsutprovning. Hon beskriver hur hon vid praktikplacering under sin första termin inte visste hur arbetsterapeuten tänkte, när hon provade ut hjälpmedel. Hon menar att synvändan innebar en tydlig förändring, i det att hon på senare praktikplaceringar själv kunde prova ut hjälpmedel, genom att hon då kände till vad som krävdes för att få ett visst hjälpmedel. Hon resonerar runt synvändan

genom att jämföra de båda synsätten. Hon menar att hon först endast såg att personerna på något sätt skulle få rätt hjälpmedel, utan att kunna bedöma deras behov av lämpligt hjälpmedel, medan hon senare kom att se hur hon skulle bedöma en persons hjälpmedelsbehov.

Studenten berättar att hon kom att förändra sitt sätt att erfara hjälpmedelsutprovning genom att, vid exempelvis ADL-bedömning (Aktiviteter i Dagligt Liv), hon upptäckte att någon inte nådde att tvätta sig på ryggen utan förlängning. Hon beskriver vidare att insikten att personen inte nådde att tvätta sig på ryggen, ledde till frågor om hur det gick att tvätta håret eller ta på sig skorna. Hon menar att hon genom synvändan kom att se ett vidare perspektiv än tidigare. Tidigare såg hon endast att personen fick ett visst hjälpmedel men förstod inte hur tankearbetet bakom utprovningen gick till.

Studenten beskriver hur synvändan innebar att hon kom att se en hjälpmedelsutprovning som en helhet, i det att då en person hade behov av ett visst hjälpmedel, kunde hon se att denna troligen även hade svårigheter med andra aktiviteter. Hon menar att tanken, som ledde till nästa fråga eller nästa bedömning, likt en kedja eller en följd, inte var lika klar tidigare. Hon uttrycker att hon, genom det förändrade synsättet, kom att upptäcka fler av patienternas problemområden, utifrån att hon kunde se vad de hade gemensamt.

Det som kännetecknar berättelsen ovan är att studenten inte kunnat se bedömningsgrunden för en hjälpmedelsutprovning som en helhet, då hon endast kunnat se separata åtgärder men inte tänkandet bakom. Det som utmärker beskrivningen är att då relationer mellan åtgärd och handikapp eller enskilda problemområden blivit synliga för henne, har hon även kunnat se relationer till andra problemområden. Hon har, då dessa utvidgade relationer blivit synliga för henne, kommit att urskilja bedömningsgrunden vid hjälpmedelsutprovning som en helhet.

### *Sammanfattning av synvändors innebörder inom kategorin Helhet/Del; Delens betydelse för att erfara en helhet*

Utdragen ovan innehåller beskrivningar av förändrat sätt att erfara en helhet enligt dimensionerna urskilja, mening och relationer. Beskrivningarna visar att man kunnat se en helhet, dess mening samt relationer, då enskilda delar samt deras relationer till helheten blivit synliga. Beskrivningarna innebär att ett sätt att se någonting förändrats till ett annat sätt att se det genom omstrukturering av medvetandet.

## Sammanfattning av kategoriernas innebörd

I det följande sammanfattas innebörder av samtliga utsagor i studien enligt de kategorier som urskildes under resultatanalysen.

## Huvudkategori: Tillkomst av något nytt

Ett förändrat sätt att erfara någonting som tillkomst av något nytt innebär, att man kommit att uppleva någonting på förändrat sätt, genom att man erhållit information eller kännedom om någonting nytt eller genom resultat av egen handling. Studenter berättar här hur man passivt accepterat tidigare beprövad kunskap eller provat den praktiskt i avsikt att bekräfta/förkasta den. Man uttrycker således inte att dessa processer inneburit, att man erhållit någon ny insikt som bygger på omstrukturering av medvetandet.

### **Underkategori: Information**

Ett förändrat sätt att erfara någonting som information om något tidigare ej känt innebär, att man kunnat förstå en företeelse eller förstå den på förändrat sätt, då man fått ny information eller kännedom om någonting nytt. Studenter i studien berättar här hur man upplevt, att man kommit att passivt acceptera av andra tidigare beprövad kunskap. Man beskriver vidare hur detta inneburit, att man ersatt ett sätt att se någonting med ett annat sätt att se samma fenomen, företeelse eller situation, då ny kunskap eller information motsagt det första sättet att se. Man uttrycker således inte att dessa processer inneburit, att man erhållit någon ny insikt som bygger på omstrukturering av medvetandet.

### **Underkategori: Resultat**

Ett förändrat sätt att erfara någonting som resultat av egen handling innebär, att man omsatt nytillkommen information i praktisk handling som lett till resultat. Studenter i studien berättar här, hur man aktivt provat av andra tidigare beprövad kunskap. Man beskriver vidare hur detta inneburit, att man ersatt ett sätt att erfara fenomen, företeelser eller situationer med ett annat sätt att erfara detsamma, då man uppnått resultat av egen handling. Man uttrycker således inte att dessa processer inneburit, att man erhållit någon ny insikt som bygger på omstrukturering av medvetandet.

## Huvudkategori: Omstrukturering av medvetandet

Ett förändrat sätt att erfara någonting som omstrukturering av medvetandet innebär förändrad utgångspunkt, avgränsning eller struktur hos det egna erfandet eller erfarna fenomenet. Studenter i studien berättar här om pågående förändringar över tid med inslag av plötsliga insikter och aha-upplevelser. Man beskriver vidare hur detta inneburit rörelse bakåt och framåt i tid avseende referenspunkter i tidigare erfarenheter samt kopplingar till förväntad framtid. Man uttrycker således att dessa processer inneburit att man erhållit ny insikt som bygger på omstrukturering av medvetandet.

### **Underkategori: Figur/Grund**

Ett förändrat sätt att erfara någonting som förändrad figur/grund innebär att man upplevt riktadheten hos den egna uppmärksamheten avgörande för dess fokus. Studenter i studien berättar här, hur man erfarit rum, tid, styrning och val avgörande för förändrad riktadhet hos sin uppmärksamhet samt därmed för dess fokus. Man beskriver vidare hur förändrat fokus hos uppmärksamheten inneburit skifte, av vad man kommit att se som figur och grund samt med vilken skärpa och tydlighet detta skett. Man uttrycker således att förändrad figur/grund inneburit, att man erhållit ny insikt som bygger på omstrukturering av medvetandet.

### **Underkategori: Skillnad/Likhet**

Ett förändrat sätt att erfara någonting som urskiljande av skillnad/likhet innebär att man kunnat urskilja skillnad, likhet, förändring eller avvikelser hos fenomen, företeelser eller situationer. Studenter i studien berättar här, att detta inneburit att någonting blivit synligt, avgränsat samt förändrat avgränsat, vilket bekräftat eller förkastat tidigare sätt att erfara detta. Man uttrycker således att urskiljande av skillnad/likhet inneburit att man erhållit ny insikt som bygger på omstrukturering av medvetandet.

### **Underkategori: Perspektiv**

Ett förändrat sätt att erfara någonting som skifte av perspektiv innebär att man kommit att erfara förändrad utgångspunkt att erfara någonting ifrån. Studenter i studien berättar här hur man kommit att se fenomen, företeelser eller situationer från en annan föreställd eller påtaglig utgångspunkt än den ursprungliga. Man beskriver den förändrade utgångspunkten som egen placering i eller utanför en situation samt som försök att se någonting utifrån, hur man föreställt sig någon annans eller framtida yrkes utgångspunkt. Man uttrycker således att skifte av perspektiv inneburit, att man erhållit ny insikt som bygger på omstrukturering av medvetandet.

### **Underkategori: Helhet/Del**

Ett förändrat sätt att erfara någonting som synliggörande av relationer helhet/del innebär att man kunnat urskilja relationer mellan en helhet och dess ingående delar. Studenter i studien berättar här om förändrat sätt att erfara såväl helhet som del. Man beskriver hur man förändrat sätt att erfara en enskild del, då man kunnat se delens relationer till en helhet. Man beskriver likaväl hur man förändrat sätt att erfara en helhet, då man kunnat se dess relationer till ingående delar. Man menar att ett förändrat sätt att se någonting som synliggörande av relationer helhet/del inneburit, att man kommit att förstå en helhet eller del, som

man tidigare inte kunnat förstå, då man ej kunnat urskilja dess ingående delar eller övergripande helhet. Man menar vidare att man fått en förändrad, mer fullständig förståelse av helheten respektive delen, genom att man kunnat urskilja en tidigare ej urskild del eller helhet. Man uttrycker således att synliggörande av relationer helhet/del inneburit, att man erhållit ny insikt som bygger på omstrukturering av medvetandet.

## Reanalys av delstudien

Den enda skillnad som kunnat urskiljas mellan deltagande studentgrupper i studien är fördelningen av utsagor över de båda huvudkategorierna ”Tillkomst av något nytt” och ”Omstrukturering av medvetandet”. En skillnad blev tydlig under resultatanalysen av huvudstudien, mellan hur läkarstudenternas och de övriga studentgruppernas utsagor blivit kategoriserade, se bil 1. För att undersöka om skillnaden kunde urskiljas också bland de skrivna berättelserna i delstudien reanalyserades samtliga dessa utsagor i ljuset av urskilda kategorier i huvudstudien.

## Skillnad mellan studentgrupperna i huvudstudien

En analys av utsagornas kategorifördelning inom de olika deltagande studentgrupperna i huvudstudien visar en betydande skillnad mellan urskilda innebörder i läkarstudenternas och de övriga studentgruppernas utsagor, se bil 1. Läkarstudenternas utsagor är till övervägande del kategoriserade i huvudkategori ”Tillkomst av något nytt” (A) och av dessa är endast läkarstudenternas utsagor kategoriserade som resultat av egen handling. Den största delen av läkarstudenternas utsagor är kategoriserade som information/kännedom om något tidigare ej känt.

Bland arbetsterapeut-, sjukgymnast- och sjuksköterskestudenternas utsagor är däremot inte någon utsaga kategoriserad som resultat av egen handling och endast en utsaga från respektive grupp är kategoriserad som information/kännedom om något tidigare ej känt. Dessa studentgruppers utsagor är istället till övervägande del kategoriserade i huvudkategori ”Omstrukturering av medvetandet” (B).  $\chi^2$  test visar att sannolikheten att skillnaden av fördelningen över huvudkategorierna av utsagor från läkarstudenter respektive, arbetsterapeut-, sjukgymnast- och sjuksköterskestudenter beror på slump är försumbar ( $p < 0,001$ ), se tab 1.

**Tabell 1.  $\chi^2$  - test: Fördelning i huvudkategorier av studentgruppernas berättelser i huvudstudien.**

|                                     | Kat A | Kat A & B | Kat B | Totalt |
|-------------------------------------|-------|-----------|-------|--------|
| <b>LÄK berättelser</b>              | 5     | 2         | 2     | 9      |
| <b>SSK, AT &amp; SG berättelser</b> | 0     | 3         | 25    | 28     |
| <b>Totalt</b>                       | 5     | 5         | 27    | 37     |

Frihetsgrad = 2;  $\chi^2 = 20,42$ ;  $p < 0,001$

## Reanalysen befäster och tydliggör skillnaden mellan studentgrupperna

Delstudien, som genomfördes vid samma universitet som huvudstudien året innan, med skrivna berättelser från samtliga avgångsstudenter vid utbildningarna till respektive arbetsterapeut, sjukgymnast, sjuksköterska samt läkare har reanalyserats utifrån kategorierna i huvudstudien. Reanalysen innebar fördelning av delstudiens berättelser i huvudstudiens kategorier. Analysen befäster och tydliggör skillnaden i huvudstudien mellan innebörder i läkarstudenters och övriga studentgruppers utsagor, se bil 4. Också de skrivna berättelserna av läkarstudenterna är till övervägande del kategoriserade i huvudkategori ”Tillkomst av något nytt” (A). Huvuddelen av berättelser från arbetsterapeut-, sjuksköterske- och sjukgymnaststudenter är däremot kategoriserade i huvudkategori ”Omstrukturering av medvetenhet” (B).  $\chi^2$  test visar att sannolikheten att skillnaden mellan fördelning i huvudkategorierna beror på slump är försumbar ( $p < 0,001$ ), se tab 2. Slutsatsen att skillnaden mellan studentgrupperna berott på något annat än slump har således fått stöd genom reanalysen av delstudiens berättelser

**Tabell 2.  $\chi^2$  -test: Fördelning i huvudkategorier av studentgruppers berättelser i delstudien.**

|                                     | Kat A | Kat B | Totalt |
|-------------------------------------|-------|-------|--------|
| <b>LÄK berättelser</b>              | 30    | 6     | 36     |
| <b>SSK, AT &amp; SG berättelser</b> | 21    | 54    | 75     |
| <b>Totalt</b>                       | 51    | 60    | 111    |

Frihetsgrad = 1;  $\chi^2 = 29,99$ ;  $p < 0,001$



## Diskussion av fynden

Av resultatet framgår att deltagande studenter i studien erfarit det möjligt och meningsfullt att beskriva upplevt förändrat sätt att erfa någonting under utbildningspraktik. Man beskriver en stor variation av upplevda synvänder i fokuserade, detaljerade och situerade berättelser. Utsagorna har varit möjliga att kategorisera i två huvudkategorier av kvalitativt skilda processer: ”Tillkomst av något nytt” och ”Omstrukturering av medvetandet”.

Resultatanalysen visar en kvalitativ skillnad i innebörd mellan utsagor från arbetsterapeut-, sjukgymnast- och sjuksköterskestudenter å ena sidan och läkarstudenter å andra sidan. Studenter inom arbetsterapi, omvårdnad och sjukgymnastik beskriver till största delen processer, som innebär omstrukturering av medvetandet, medan studenter inom medicin nästan uteslutande beskriver processer, som innebär tillkomst av något nytt. I detta avsnitt blir fynden diskuterade utifrån slutsatser, antaganden, implikationer samt frågor som blivit synliga under resultatanalysen.

### Förändrat sätt att erfa upplevt och möjligt att beskriva

Resultatet av den här aktuella studien visar att alla utom en tillfrågade avgångsstudenter vid ett större svenskt universitet inom utbildningar i arbetsterapi, omvårdnad, medicin och sjukgymnastik under millenieskiftet 1999–2000 har beskrivit upplevda synvänder under utbildningspraktiken. En fråga som kan resas utifrån detta är, hur det kommer sig att i princip samtliga deltagande studenter beskrivit, vad man upplevt konstituera förändrat sätt att erfa någonting.

Utifrån något så svårfångat och flyktigt som en dynamisk process hos det egna erfandet, var ett rimligt antagande att endast ett fåtal av deltagande studenter skulle visa sig kapabla och villiga att lämna detaljerade beskrivningar av, vad man upplevt konstituera en synvänder. Tvärtom detta visar fyndet att man erfarit upplevd förändring hos det egna erfandet möjlig att beskriva, vilket reser frågor om vad detta innebär (se vidare kapitlet Teoretisk belysning).

Studien har utgått från fenomenografins definition av lärande som kvalitativt förändrat sätt att erfa någonting. Huruvida människor upplever och kan beskriva sådana förändringar har i studien blivit utsatt för empirisk prövning ur de lärandes perspektiv. Frågeställningarna i studien har således inkluderat huruvida universitetsstudenter upplever förändrat sätt att erfa någonting, om man i så fall finner det meningsfullt att beskriva sådana förändringar hos det egna erfandet samt vad man då erfarit konstituera dessa skiften. Att studenter inom skilda universitetsutbildningar beskriver sådana upplevda synvänder ger

således stöd åt antagandet att människor upplever förändrat sätt att erfara någonting.

### **Att se och uppdaga aspekter av någonting**

Utsagor i den här studien, vilka kategoriserats som omstrukturering av medvetandet, antyder att då relationer till andra delar av samma helhet eller till andra helheter blivit synliga, kan detta ha inneburit att nya aspekter av ett tidigare urskilt fenomen kommit att urskiljas. Dessa beskrivningar kan således ses i ljuset av Wittgensteins (1953) idéer om att olika aspekter av någonting blir uppdagade för oss. Deltagande studenter beskriver i dessa utsagor sin riktade uppmärksamhet som totalt fokuserad på fenomenet på sätt, som påminner om det Wittgenstein menade kännetecknar ”uppdagande” fasen (se kapitlet Bakgrund). Detta till skillnad från senare faser, då ett ”pågående aspekt-seende”, enligt honom, istället innebär att vi tar för givet, de aspekter av någonting som vi ser.

Vidare finns i dessa utsagor talrika exempel på hur man upplevt jämförelser och kontraster mellan skilda aspekter av någonting, utifrån de relationer till andra fenomen, som man för tillfället fokuserat. Sådana skillnader mellan de kontraster man kunnat urskilja och de jämförelser man gjort, kan också illustrera ”uppdagande” av aspekter hos någonting, enligt Wittgenstein (1953). Normalt tar vi fenomen för givna och är tveklöst medvetna om att alla fenomen hör till en viss kategori, som skiljer dem från andra fenomen, vilka vi i sin tur kategoriserat utifrån skillnader och likheter gentemot relaterade fenomen. Att vi på så sätt tar fenomenets kategorisering för given, kännetecknar pågående aspekt-seende, menade Wittgenstein (1953).

### **Pågående aspekt-seende som organisering och urskilda relationer**

I denna studies utsagor om upplevd omstrukturering av medvetandet, beskriver deltagarna olika mönster av organisering hos skilda sätt att erfara någonting. Skilda sätt att organisera vårt erfalande av någonting samt de aspekter hos fenomen vi tar för givna och de aspekter vi istället uppmärksammar synliggör tillsammans den relation vi har till fenomenet, enligt Wittgenstein (1953). Lärande som förändrat sätt att erfara någonting innebär således förändrade relationer, mellan de aspekter hos ett fenomen vi tar för givna, såväl som mellan de aspekter av fenomenet vi uppmärksammar. De deltagande studenter som berättar om upplevd omstrukturering av medvetandet, beskriver ofta hur detta inneburit förändrat förhållningssätt gentemot erfarna fenomen, eftersom man kommit att urskilja nya aspekter av dessa. Det nya förhållningssättet har i sin tur inneburit att man förändrat sätt att se också relaterade fenomen.

Ett ”pågående aspekt-seende”, eller att ”se någonting som”, är frågan om hållning eller attityd gentemot någonting och karaktäriseras av det speciella sätt

medvetandet urskiljer interna relationer hos fenomenet samt dess relationer till andra fenomen, menar Mulhall (1990). Det speciella sätt som detta sker på, beror på i vilken utsträckning vi tar vissa aspekter hos fenomenet för givna, skriver han vidare. Detta sätt att erfara fenomen är inte avhängigt av dess yttre form utan är istället en orientering, som erbjuder ett ramverk för vidare hypotesprövning, enligt Mulhall (1990). Utsagor inom kategorin omstrukturering av medvetandet innehåller detaljerade beskrivningar av förändrade sätt att urskilja aspekter hos fenomen, företeelser och situationer, som ibland har lett till fortsatt hypotesprövning (se Exempel 3 inom Helhet/Del tidigare i detta kapitel). Dessa beskrivningar kan illustrera Mulhalls idé om aspekt-seende som ramverk för vidare hypotesprövning.

### **Lärande som förändrat aspekt-seende**

I de utsagor i denna studie, vilka kategoriserats som omstrukturering av medvetande, beskriver deltagande studenter att nya förhållningssätt gentemot fenomen, företeelser eller situationer blivit möjliga genom förändrat sätt att erfara någonting. Det beskrivna förändrade sättet att erfara kan illustrera förändrat aspekt-seende, enligt Wittgenstein (1953), i och med att andra aspekter än tidigare förgivettagna aspekter hos fenomenet blivit uppdagade för studenterna. Man har kunnat urskilja de nya aspekterna genom att organisera sitt erfalande på nya sätt, där man uppmärksammat relationer mellan delar av fenomenet på förändrade sätt. De synvänder som studenterna i dessa utsagor beskriver kan således illustrera förmåga att urskilja nya aspekter av någonting enligt Wittgenstein. Man menar i dessa utsagor att sätt att erfara någonting påverkats av tidigare erfarenheter samt nuvarande möjliga perspektiv, jämförelse och fokusering, på sätt som kan illustrera Wittgensteins (1953) beskrivning av aspekt-seende.

Deltagande studenter beskriver i dessa utsagor dessutom att den upplevda synvändan har utvidgat ens handlingsmöjligheter, genom att möjliggöra förändrat förhållningssätt. Man beskriver här ibland hur ett visst begrepp kommit att framstå som någonting annat, än vad det ursprungligen framstod som, genom att man kunnat se begreppet i ett annat sammanhang. Dessa beskrivningar kan illustrera en särskild form av lärande, som Wittgenstein (1953) kallade att ett ord byter mening från ett "språk-spel" till ett annat.

### **Vad beskriver beskrivningar av erfalande?**

Resultatet av den här studien visar att deltagande studenter i stor utsträckning beskriver detaljerade, situerade och konkreta processer av, hur man kommit att erfara fenomen, företeelser och situationer på ett förändrat sätt. Fyndet reser frågor om vad för slags processer man beskriver.

### **Erfarande**

En fråga som resultatet i studien reser är huruvida det är rimligt att se beskrivningar av erfارande som goda indikatorer på erfارande. Trots att studien inte gör anspråk på att besvara den frågan, blir den aktuell genom synbara samband i resultatet mellan beskrivningar och erfارande. Frågan om eventuella samband blir teoretiskt belyst utifrån tidigare forskning inom pedagogik, filosofi och psykologi i kapitlet Teoretisk belysning.

För denna studies del har ett av kriterierna varit resultatets användbarhet för fortsatt pedagogisk forskning om lärande som förändrat sätt att erfara någonting. Metodologisk utgångspunkt har varit att det bästa datainsamlingsredskap inom kvalitativ forskning, som för närvarande finns tillgängligt för kunskapsbildning om sätt att erfara fenomen, företeelser och situationer, är vad människor väljer att berätta om sådana upplevda synvänder. Studiens resultat av detaljerad, förståelig och analyserbar data, enligt pedagogiska, psykologiska samt filosofiska teorier (se kapitlet Teoretisk belysning) har lett till antagandet, att beskrivningarna kan ses som kraftfulla indikatorer på hur deltagarna upplevt förändrat sätt att erfara någonting.

### **Meningsbildning**

I ett narrativt perspektiv kan man se det berättade som förståelseskäpande genom meningsbildning. Vi når, genom att berätta, förståelse av vår omvärld genom den koppling som då sker mellan dåtid, nutid och framtid (se kapitlet Metod). Det viktigaste sättet vi har att bilda mening är att berätta om händelser, därför att vi då bildar en enhet av sekvenser av händelser enligt en tidsdimension, som gör dem begripliga för oss. Händelser kan på så sätt framstå som meningsfulla i förhållande till temat hos berättelsen, organiserade enligt en början, en mitt och ett slut (Polkinghorne, 1988). Deltagarna berättar i den här studien, hur man upplevt någonting genom den mening man upplevt att fenomenet, händelsen eller skeendet haft, på sätt som kan illustrera dessa idéer om berättande som meningsbildande enligt tidsdimensioner. Man beskriver även hur man erfart någonting som sammanbundet av tidigare, nuvarande och förväntat erfارande, vilket associerar till idén om ett integrerat erfarande, genom den mening, som sammanbinder erinring, varseblivning och förväntning (ibid).

Berättandets styrka finns således i dess kraft att bilda ett enat händelseförlopp av en sekvens skilda tilldragelser. Dessutom kan vi genom att berätta se den effekt som händelser har på varandra, genom att förena vår aktivitet med händelser, på sätt som bringar våra liv till en tidsmässig gestalt. Berättande som meningsstruktur organiserar vidare händelser och handlingar till en helhet, utifrån den betydelse vi tillskriver någonting på grund av dess effekt på helheten (Polkinghorne, 1988). Detta sätt att bringa samman vad vi erfara nu med vad vi

## *Resultat*

erfarit tidigare och det vi förväntar oss att erfara i framtiden till helheter i meningsbildande strukturer, kan illustreras av teman i deltagarnas berättelser.

Vi beskriver således inte meningen hos en händelse som ett isolerat fenomen, inneboende hos själva händelsen. Vi bildar snarare mening hos händelser i berättelser genom interaktion mellan händelsen själv och handlingen i berättelsen, på sätt som associerar till fenomenografins antagande om erfandet och det erfarna som samkonstituerande. Berättande är en av uttrycksformerna, genom vilken vi sammanfogar livshändelser till begripliga, meningsfulla och enhetliga teman (Polkinghorne, 19 ). Deltagarna beskriver i den här studien, hur de kommit att förstå fenomen, företeelser och situationer genom att sammanfoga sekvenser till begripliga teman, på sätt som associerar till dessa tankar om sammanfogande. Man ger i berättelserna också uttryck för, att man kommit att förstå någonting på förändrat sätt, genom att man infogat det i ett större skeende enligt handlingen hos det berättade.

# TEORETISK BELYSNING

Avsikten i detta kapitel är att belysa fynden i resultatet utifrån tidigare forskning. För att nå förståelse av fynden belyses de utifrån olika teorier, tankegångar och idéer samt frågor som sådana samband reser. Dessutom presenteras begränsningar och motsättningar som blivit synliga hos den teoretiska belysningen. I avsikt att öka förståelse för fynden i studien diskuteras de utifrån delar av teorier om mänskligt medvetande, meningsbildning och lärande, som jag funnit belysa, peka i samma riktning eller tydliggöra fynden i relation till varandra.

## Förändrat sätt att erfara meningsfullt och möjligt att beskriva

Att samtliga deltagande studenter, utom en, funnit det meningsfullt och möjligt att beskriva en upplevd synvända under utbildningspraktik besvarar två av den här studiens tre frågeställningar: (i) Om människor upplever förändrat sätt att erfara någonting som meningsfullt. (ii) Om de i så fall kan beskriva upplevda synvändor. Detta fynd visar att universitetsstudenter under utbildningspraktik har upplevt det meningsfullt och möjligt att beskriva erfarna processer av att urskilja olika aspekter av någonting, vilket sysselsatt filosofer som t ex Wittgenstein (1953) och Mulhall (1990) (se kapitlet Bakgrund). Fyndet ger således stöd åt antagandet att människor upplever kvalitativt förändrat sätt att erfara någonting.

För att finna svar på studiens tredje frågeställning: (iii) Vad som konstituerar de beskrivna upplevda synvändorna, behöver fyndet belysas teoretiskt. Frågan som ställts under teoribelysningen är; Går det att finna ut vilket slags processer de deltagande studenterna beskriver? De detaljerade och situerade beskrivningarna av upplevda synvändor i data har utgjort en grund att genom teoretisk belysning söka förståelse för, vad man upplevt konstituera ett förändrat sätt att erfara någonting.

I detta avsnitt undersöker jag ovanstående fynd, genom att belysa det utifrån relevanta delar av olika teorier. Först diskuteras vilket slags process som fyndet möjligen beskriver, utifrån Brentanos (1874/1995) definition av riktadheten hos mänskligt medvetande som intentionalitet. Så jämförs det med medvetande-

begrepp som utvecklats inom tidig fenomenologi (Husserl, 1907/1995). Därefter diskuterar jag fyndet utifrån pragmatisk teori om meningsbildning som grund för erfara (Dewey, 1910/1991). Dessutom belyses det utifrån gestaltteorins idé om organisationsprinciper för erfara (Köhler, 1947/1992; Koffka, 1935; Wertheimer, 1923; Rubin, 1915). Slutligen undersöker jag fyndet och dess teoretiska belysning i ljuset av en teori om lärande som omstrukturering av medvetandet, vilken i skrivande stund utvecklas inom variationsteori om lärande (Marton & Booth, 1997; Bowden & Marton, 1998; Marton & Morris, 2002; Marton m fl, 2004).

Genom att söka universitetsstudenters beskrivningar av upplevt förändrat sätt att erfara någonting under utbildningspraktik, var avsikten med denna studie att undersöka om man upplever synvänder i dagligt liv som meningsfulla, kan beskriva dem i situerade sammanhang samt vad man i så fall erfara utgöra dem i upplevda situationer. Svaren på frågeställningarna kom att synliggöra inte bara vad man upplevt utgöra en synvända, utan även vad man upplevt att *ett sätt att erfara någonting* i sig innebär.

Deltagarnas beskrivningar av erfarna synvänder visar att man upplevt, att ett sätt att erfara någonting består av såväl riktadheten hos det egna medvetandet, som den mening man kan se hos någonting. Detta fynd visar att deltagarna kunnat rikta sin uppmärksamhet mot och beskriva upplevda processer av förändring hos det egna medvetandet. Fyndet antyder således att det kan vara möjligt att bilda kunskap om lärande som riktade medvetandeakter, utifrån människors beskrivningar av dem. Detta är i så fall förenligt med förhoppningar inom tidig fenomenologi om möjlig kunskapsbildning om kunskapens väsen som processer i människors medvetande i form av riktade medvetandeakter (Husserl, 1907/1995).

Fyndet visar vidare hur man beskriver ett sätt att erfara någonting som samkonstituerat mellan urskild mening hos det erfarna fenomenet och riktadheten hos det egna medvetandet gentemot det erfarna fenomenet. Den urskilda mening hos fenomenet som man beskriver, är i berättelserna sammanflätad med riktadheten hos ens medvetande i ett *sätt att erfara någonting*. Detta kan illustrera pragmatisk teori om meningsbildning som grund för de aspekter hos någonting som kan särskiljas (Dewey, 1910/1991). Fyndet ser jag också som förenligt med samband mellan upplevd mening hos det erfarna och riktadheten hos medvetandet som de uppmärksammas inom gestaltteori (Köhler, 1947/1992; Koffka, 1935; Wertheimer, 1923; Rubin, 1915).

## Riktadheten hos medvetandet

Om kunskap om kunskapsbildningens processer överhuvudtaget är möjlig är det genom studium av mentala företeelser, enligt Brentano (1874/1995). Han menade att den deskriptiva psykologin var filosofins kärna och såg det därför

som avgörande hur mentala företeelser eller psykiska fenomen, som han benämnde dem, avgränsas gentemot andra företeelser (Haglund, 1995). Psykiska fenomenens riktadhet mot något annat än sig själv var, enligt detta synsätt, det som avgränsar dem gentemot andra fenomen. Psykiska akter riktar sig mot ett intentionalt objekt, som inte behöver ha en av akten oberoende existens och psykiska fenomen skiljer sig således från fysiska fenomen genom sin intentionalitet, sin förmåga att rikta sig mot något annat än sig själv.

Denna tanke kom senare att utvecklas och kallades då ”akt-filosofi” eller ”akt-psykologi”. Det är således endast då vår uppmärksamhet är riktad mot någonting annat än oss själva, som vi kan undersöka de mentala processer vilka riktas mot fenomenet och det mest påtagliga sätt vi har att bilda kunskap om medvetandet är att rikta uppmärksamheten mot ”tänkta fysiska ting” (Brentano, 1874/1995). Fyndet i denna studie, att den övervägande delen av deltagarna beskriver upplevda processer hos det egna medvetandet, kan ha uppnåtts genom att man riktat uppmärksamheten mot något annat än sig själv. Genom att man riktat uppmärksamheten mot tänkta fysiska ting kan man ha lyckats uppmärksamma och beskriva upplevda processer av förändrad riktadhet hos det egna medvetandet. Man kan således förstå ovanstående fynd i studien utifrån Brentanos tankar om riktad uppmärksamhet mot tänkta ting, som ett sätt att bilda kunskap om erfarna processer hos medvetandet.

## Medvetandet som relationellt

En av Brentanos lärjungar, Husserl (1907/1995), kom att vidareutveckla kunskapsbildningen om det mänskliga medvetandet, genom att ur deskriptiv psykologi utveckla deskriptiv fenomenologi. Husserl menade att det var möjligt att utan förutfattade meningar beskriva psykiska fenomen och deras föremål, vilka han såg som innefattade i det egna medvetandet, *immanenta*<sup>1</sup> (Haglund, 1995). För kunskapsbildning på sådan grund krävdes en ny filosofisk metod, menar Haglund och beskriver den i följande citat.

Man måste inrikta sin uppmärksamhet – inte, som i den naturliga inställningen, mot det objekt, det ting eller sakförhållande på vilket det studerade psykiska fenomenet faktiskt är inriktat, dess intentionala objekt – utan mot akten, det på sitt särskilda objekt inriktade medvetandetilståndet självt. Och detta är något som strider mot det vardagliga och det naturliga, och som därför enligt Husserl kan uppnås bara genom sträng och ihärdig träning. (Haglund, 1995, s 20)

Fyndet i denna studie att samtliga deltagare, utom en, beskriver upplevda processer av förändrat sätt att erfara någonting, kan förstås enligt citatet ovan.

<sup>1</sup> Synsättet kom senare att ifrågasättas av Husserl i den transcendentala fenomenologin (Personlig kommunikation Jan Bengtsson, 5 nov 2003).



Man har nämligen blivit uppmanade att beskriva någonting som man sett på två olika sätt och genom denna dubbla fokusering av ett intentionalt objekt kommit att beskriva också upplevda intentionala akter. Att fokusera processer hos det egna medvetandet ”strider mot det vardagliga och det naturliga” enligt ovan och kan därför enligt Husserl ”uppnås bara genom sträng och ihärdig träning”. Deltagarna i denna studie har i enlighet med ovanstående blivit uppmanade att beskriva någonting som man erfarit på två olika sätt. Man har således fokuserat det ”intentionala objektet” enligt den naturliga inställningen och därigenom kommit att beskriva två olika sätt att erfara detta samt två skilda sätt att uppleva en intentional akt, ”det på sitt särskilda objekt inriktade medvetandetillståndet självt”.

Fyndet att alla deltagare utom en kunnat uppmärksamma och beskriva upplevda förändringsprocesser hos det egna riktade medvetandet, kan således bero på att man fokuserat intentionala objekt. Fyndet kan förstås som att man, trots uppenbara svårigheter att rikta uppmärksamheten mot det egna medvetandet eftersom det strider mot den naturliga inställningen (Husserl, 1907/1995), kunnat uppmärksamma och beskriva upplevda intentionala akter och dessas föränderliga relationer till intentionala objekt. Fyndet visar att kunskapsbildning om såväl intentionala akter som intentionala objekt samt deras inbördes relationer, kan ske genom människors berättelser utifrån två skilda sätt att erfara ett intentionalt objekt.

Beskrivningar av vad man upplevt konstituera en synvända kan man, utifrån ovanstående, se som förändrade relationer mellan intentional akt och intentionalt objekt. Den intentionala akten, medvetandets riktadhet, och de därvid urskilda egenskaperna hos det intentionala objektet betecknar nämligen tillsammans, vad man upplevt konstituera sätt att erfara någonting före respektive efter förändringen. Själva förändringen av sätt att erfara någonting kan ses som förändrad relation mellan intentional akt och intentionalt objekt. Sådana förändrade relationer har man upplevt konstitueras av omstrukturering av medvetandet respektive tillkomst av något nytt, vilket är ett annat fynd i studien som blir belyst i nästa avsnitt.

I verket *Logical Investigations* diskuterade Husserl (1901/2001) fundamentala akter, enligt Haglund (1995), för att senare komma att fokusera mer konkreta eller vardagliga akter, som vanliga varseblivningsakter och vårt sätt att uppfatta vår omgivning. Förändringen av fokusering mot mer konkreta och föränderliga objekt innebar således behov av en kunskapsteori, som kunde förklara intentionala objekts relation till intentionala akter (ibid). Fokus på vardagliga akter och föränderliga, konkreta objekt gör att huvudsakligen dessa idéer hos Husserl varit användbara för belysning av fynden i denna studie.

Husserl (1907/1995) utgår i *Fenomenologins idé* från att kunskapens ursprung är människors ”uppfattande av fenomen”. Han utvecklar här i föreläsningssanteckningar teori om beskaffenheten hos av människor erfarna

## Teoretisk belysning

fenomen genom ”skådande av någontings väsen”. Väsensskådande, som enligt Husserl, gör skeenden närvarande i människans medvetande, kan ske i form av erinran, tänkt verklighet likaväl som fantiserad sådan. Att genom fenomenologin studera kunskapsbildning benämnde han således att skåda kunskapens väsen. Han använde det latinska begreppet *cogitatio* för att beteckna alla slags medvetanden och deras föremål och såg denna form av medvetande som grundläggande för kunskapsbildning om kunskapens väsen.

Existensen av *cogitatio*, upplevelsens vara under upplevandet och i ren [schlicht] reflektion därpå, är otvivelaktig; redan det skådande direkta fattandet och havandet av *cogitatio* är ett uppfattande; *cogitationerna* är de första absoluta givenheterna. (Husserl, 1907/1995, s 43)

Uppfattande såg Husserl sålunda som inneslutet i det egna medvetandet, *immanent*. Kunskapsbildning om uppfattande som inneslutet i det egna medvetandet utvecklades inom tidig fenomenologi. Bland natur- och human- samt matematiska vetenskaper såg man uppfattandet istället som överskridande, *transcendent*, i det att man försökte uppnå exakt kunskap om fysiska objekt utanför det egna medvetandet (ibid). Detta synsätt innefattar problemet att förklara överskridandet, *transcendensen*, från medvetande till fysiskt objekt, som Husserl menade undanröjs av fenomenologin. Överskridandet var problematiskt, menade han vidare, då det reser frågor som: ”Hur kan uppfattandet överskrida sig själv?” och ”Hur kan det nå någonting utanför medvetandet?” Problemet med överskridandet bortfaller, enligt Husserl, om vi istället studerar uppfattandet av *cogitatio*, dvs hur människor erfar sitt uppfattande av någonting.

Deltagarna i denna studie har blivit ombudda att beskriva någonting, som de först erfarit på ett sätt för att senare komma att uppleva på förändrat sätt. Genom frågeställningen, som således innefattat det egna medvetandet såväl som det föremål man varit medveten om, enligt ovan, har deltagarna kommit att beskriva det egna erfandet samtidigt som man beskrivit det erfarna. Det egna erfandet beskriver man tillsammans med urskilda egenskaper hos det erfarna som *sätt att erfara någonting*. Berättelserna i studien innehåller således beskrivningar av såväl upplevd intentional akt som upplevt intentionalt fenomen.

Man beskriver här också hur man upplevt *förändrat* sätt att erfara någonting, som en relation mellan omstrukturering av det egna riktade medvetandet och därmed förändrade urskilda egenskaper hos det erfarna. Fyndet antyder möjligheter för kunskapsbildning, om vad som upplevs konstituera lärande/kunskapens väsen som förändrat sätt att erfara någonting, genom människors beskrivningar av vad man erfarit före och efter förändringen.

Kunskap såg Husserl (1907/1995) som en *cogitation*, vilket innebär att den måste studeras utifrån hur människor uppfattar sitt upplevande av den. Först då blir kunskapsbildning om kunskapens väsen möjlig, menade han. Det forskningsfält som han definierade åt fenomenologin som kunskapskritikens

## Teoretisk belysning

grund var således ett fält av uppfattanden. Vetenskapliga objektiviteter ställdes åt sidan och det, varigenom någonting visar sig, dvs rena uppfattanden, skulle studeras som forskningsobjekt. I sådana studier kommer överallt samband mellan uppfattandefenomenet och uppfattandeobjektet att visa sig, enligt Husserl. Sakerna som uppfattas/skådas är inte i sig själva givna, utan konstitueras i upplevelser av specifik och växlande struktur såsom varseblivning, fantasi, erinran eller förutsägelse, skrev han vidare och såg det inte som problemfritt att nå kunskap om sådana upplevda processer (ibid).

Det är enkelt att tala allmänt om korrelationen, men mycket svårt att bringa till klarhet det sätt som ett uppfattandeobjekt *konstitueras* på i uppfattandet. (Husserl, 1907/1995, s 53–54)

Husserl (1907/1995) såg reflektion som ett redskap att nå kunskap om hur ”uppfattandeobjekt” konstitueras, i det att vi då blickar tillbaka på våra egna akter för att på så sätt ”bringa till klarhet det sätt som ett uppfattandeobjekt konstitueras på”. I reflexiv varseblivning upplever vi våra uppfattanden och sådana processer av att uppmärksamma riktadheten hos vårt medvetandet innebär förståelse av, hur det *transcendent*a objektet kan träffas (naturen uppfattas) samt hur ”uppfattandeobjekt” kontinuerligt konstituerar sig (ibid).

Hur ett fysiskt objekt resulterar i ett av människan erfaret fenomen såg Husserl (1907/1995) alltså som den stora utmaningen för en vetenskap om kunskapsbildning. Han framhävde härvid den dubbla betydelsen av ordet fenomen, i form av samband mellan det för människan *framträd*da och *framträd*andet i sig. Detta tydliggörande lade grunden för kunskapsbildning om framträdandets väsen, i det att framträdandet, *cogitatio*, blev fenomenet under reflektionen. Då Husserl menade att den grundläggande uppgiften för fenomenologin var att klarlägga kunskapens och kunskapsfenomens väsen, såg han det sålunda endast möjligt att klarlägga kunskapens väsen genom skådande i reflektion, igenom vilket vi genomlever tidigare varseblivning, kunskap, erfarenhet, föreställning och omdöme.

Jag kan emellertid även ha en aktuell varseblivning och betrakta den; jag kan vidare närvarandegöra en varseblivning för mig i fantasi eller erinran och betrakta den i dess givenhet för fantasin. Då har jag inte längre ett tomt tal eller en vag mening eller föreställning om varseblivningen, utan den breder liksom ut sig framför mina ögon som en aktuell eller fantiserad givenhet. Och det samma gäller för varje intellektuell upplevelse, för varje tanke- och kunskapsgestaltning. (Husserl, 1907/1995, s 69)

Avsikten med denna studie har varit att bilda kunskap om hur förändrat sätt att erfara någonting framträder för människor. Data har varit människors berättelser om upplevda synvänder, under reflektion över hur dessa framträtt för dem. Utgångspunkten har varit, att det är möjligt att bilda kunskap om människors sätt att erfara synvänder genom berättelser, om hur man upplevt att

synvänder framträtt inför en. Fokus för resultatanalysen har varit vad det beskrivna framträdandet inneburit.

Analysen har resulterat i kunskap om innebörder av upplevt förändrat sätt att erfa någonting som dess framträdandes kärna/väsen. Att alla deltagare, utom en, i studien beskriver hur de upplevt att någonting framträtt för dem först på ett sätt och sedan på förändrat sätt, visar att hur någonting framträder för människor går att nå kunskap om. Detta väcker associationer till Husserls (1907/1995) tankar om framträdandet av någonting som ett i reflektion nåbart fenomen. Deltagarnas uppmärksamhet har under deras berättande riktats mot egna intentionala akter i relation till ett intentionalt objekt, som de först sett på ett sätt och senare på förändrat sätt. Deras uppmärksamhet har under berättandet riktats mot såväl intentional akt som intentionalt objekt och resulterat i beskrivningar av upplevt förändrat sätt att erfa någonting. Fyndet kan således ses som ett bidrag till kunskapsbildning om hur ”uppfattandeobjekt” upplevs konstitueras.

För att uppfattandet av någonting ska kunna förstås pekade Husserl (1907/1995) på relationen mellan uppfattandet och det uppfattade som betydelsefull. För att säkerställa sådana relationer såg han uppfattandefenomenet som inneslutet, *immanent*, i medvetandet, varpå det kunde relateras till det i medvetandet inneslutna uppfattandet. Huruvida eller på vilket sätt fysiska, *transcendent*a, objekt existerar lämnade Husserl därvid därhän. I avsikt att säkerställa kunskapsbildning om kunskapens väsen, utvecklade han istället en teori om uppfattandefenomenet som inneslutna i medvetandet.

Husserl (1907/1995) tydliggjorde här en viktig skillnad avseende kunskapsbildning mellan väsenkunskap, *immanent*, och faktakunskap, *transcendent*, i deras respektive förhållningssätt till erfandet. Att som inom de naturliga vetenskaperna försöka dra slutsatser om, någonting vi endast känner till existensen av utan att faktiskt ha erfart det, ansåg han inte vara möjligt. Att försöka klargöra möjligheter genom logisk härledning, från ett icke intuitivt vetande samt att därur dra vetenskapliga slutsatser om kunskapens *transcendent*a objektivitet benämnde han således ”uppenbart *nonsens*” (Husserl, 1907/1995, s 77). Endast genom att uppmärksamma relationer mellan uppfattandeakter och uppfattandefenomen blir vetenskap utifrån kunskapens väsen istället möjlig, menade Husserl.

Skillnaden mellan att uttala sig om ett fysiskt, *transcendent*, objekt och det i medvetandet inneslutna, *immanenta*, fenomenet ligger alltså, enligt detta synsätt, i vad vi med säkerhet kan uttala oss om angående fenomenets egenskaper. Då vi uttalar oss om egenskaper som vi erfar hos ett fysiskt, *transcendent*, objekt beskriver vi i själva verket, enligt väsenkunskap, det i vårt medvetande inneslutna, *immanenta*, fenomenet. Att överhuvudtaget försöka uttala oss om absoluta egenskaper hos ett överskridande, *transcendent*, objekt, vilket man inom de objektiva vetenskaperna gör, är enligt Husserl (1907/1995) inte möjligt.

## Teoretisk belysning

Vi kan nämligen inte överskrida vårt eget medvetande i relation till ett fysiskt, *transcendent*, objekt. Därför kan kunskapsbildning utifrån kunskapens väsen endast härröra från det upplevda, i det egna medvetandet inneslutna, *immanenta*, fenomenet, menade han vidare. Att i reflektion undersöka hur någonting överskridande, *transcendent*, uppfattas inneslutet, *immanent*, i det egna medvetandet, blev således den metod som Husserl förespråkade som möjlig bas för kunskapsbildning om kunskapens väsen.

De flesta utsagorna i denna studie beskriver upplevda omstruktureringar hos den intentionala akten, uppfattandet/erfarandet, som inneburit att det i ens medvetande inneslutna fenomenet, det erfarna, kommit att konstitueras på förändrat sätt. Deltagarna beskriver här således upplevda relationer mellan intentionala akter och intentionala objekt. Man kan förstå de beskrivna relationerna utifrån Husserls (1907/1995) förhoppning om möjlig kunskapsbildning om kunskapens väsen, genom att utforska såväl intentionala akter som intentionala objekt. Resultatanalysen har nämligen synliggjort upplevda ömsidiga relationer mellan intentionala akter och intentionala objekt, vilket Husserl såg som utgångspunkt för utforskande av kunskapens väsen.

## Meningsbildning som grund för att erfara någonting

För att belysa också varför deltagarna i denna studie kan ha kommit att uppleva dynamiska och flyktiga fenomen av förändrade sätt att erfara/se/uppleva någonting, diskuteras fyndet i detta avsnitt utifrån pragmatisk teori om meningsbildning som grund för sätt att erfara någonting<sup>2</sup> (Dewey, 1910/1991). I en jämförande diskussion mellan fyndet i studien, att man funnit det möjligt och meningsfullt att beskriva upplevda synvänder, och Deweys tankar ställer jag i det följande en rad frågor. Frågorna har inte ingått i studiens ursprungliga frågeställningar utan blivit synliga under belysningen av fyndet genom Deweys teori. Denna belysning har dessutom visat sig erbjuda ökad förståelse av urskilda kategorier i data, vilket diskuteras i nästa avsnitt.

Följande frågor har bland andra blivit synliga under den teoretiska belysningen: Varför förändrades deltagarnas sätt att erfara/se/uppleva någonting? Vad kan vara bakomliggande orsak till deras upplevda synvänder? De svar som data erbjuder är att man beskriver situationer, företeelser och fenomen, där man upplevt sitt sätt att erfara någonting som otillfredsställande, otillräckligt eller ofullständigt, för att kunna uppnå resultat av egen handling. Man berättar hur man därav upplevt behov att se eller förstå mening eller förändrad mening hos någonting. Man uttrycker i berättelserna, som upphov till synvänderna, att man

---

<sup>2</sup> Dewey (1910/1991) beskriver i *How we Think* del II: *Logical Considerations* betydelsen av meningsbildning för förståelse. I kapitlet *Meaning: or Conceptions and Understanding*, s 116–134, utvecklar han tankar om strukturen hos meningsbildande processer.

aktivt sökt efter mening för att därmed kunna se mening eller förändrad mening hos någonting.

En teori om lärande som i grunden meningsbildande, utifrån friheten i den mänskliga förmågan att se saker från olika håll, vilket får samma sak att framstå på olika sätt beroende på det perspektiv man "valt", utvecklades av Dewey (1910/1991) under benämningen pragmatism. Enligt denna teori bygger förmågan att "vända på saker" på den möjlighet vi har att se någonting på ett visst sätt snarare än på ett annat sätt. Vi kan ifrågasätta tidigare förgivettagna sätt att se någonting genom att vända på det vi erfar. Hos varje företeelse finns många olika aspekter, som alla är delar av den totala företeelsen, men av vilka inte alla har avgörande betydelse för vad som kommer att erfaras (ibid).

Istället kommer de delar, som vi upplever är av betydelse, att bli synliga för oss. Vi synliggör således, enligt ovanstående synsätt, de aspekter som erbjuder oss mening, genom att särskilja dessa under insiktsskapande processer, vilka i sin tur bygger på tidigare erfarenheter. Först då vi behöver se en viss aspekt av någonting blir den urskiljningsbar för oss och endast då vi behöver karaktärisera någontings kvalitet, framstår en viss aspekt som distinkt och möjlig att urskilja. Man kan dock inte hos medvetandet dela upp en upplevd helhet i sina konstituerande delar, på samma sätt som man kan göra med fysikaliska processer, enligt Dewey (1910/1991). I motsättning till detta sätt att se lärande menade han, att vi i verkliga livet istället fokuserar och urskiljer aspekter av någonting, endast då de tjänar syftet att lösa en svårighet eller ett problem.

I denna studie beskriver deltagarna ofta att synvänder uppstått ur ett upplevt behov att finna en lösning på ett problem eller en grund för en bedömning. Man beskriver hur man aktivt försökt urskilja vissa aspekter snarare än andra hos någonting. De behov man beskriver, som grund för att urskilja någonting snarare än något annat, kan illustrera de processer av att särskilja fenomen, vilka Dewey (1910/1991) definierade som att de aspekter, vilka erbjuder mening, blir synliga för oss, först då vi behöver se en viss aspekt av någonting. Resultatanalysen visar dock att deltagarna upplevt det möjligt att också särskilja konstituerande delar hos upplevda helheter på sätt som avviker från Deweys slutsats, att vi i medvetandet ej kan dela upp en upplevd helhet i sina konstituerande delar.

## Vetenskapen om direkt erfارande

Fyndet att deltagarna i studien detaljerat och situerat beskriver upplevda förändrade sätt att erfara någonting under utbildningspraktik, visar hur man erfart samband mellan vad man sett, hört och känt samt den mening man sett hos någonting i *sätt att erfara någonting*. Fyndet väcker associationer till tidig gestaltteori. Att kunskapsbildning om olika sätt att erfara någonting skulle komma att utgå från beskrivningar av det erfarna menade Köhler (1947/1992), en av gestaltteorins förgrundsfigurer, var en lovande och trolig utgångspunkt för

framtida psykologisk forskning. Han utgick från att människors upplevelser hade stor betydelse för skilda sätt att se någonting.

Köhler menade exempelvis att man inom psykologin som disciplin tidigt hade haft som avsikt att vara ”vetenskapen om direkt erfارande, om dess externa och interna aspekter”<sup>3</sup> (ibid, s 8). Genom beskrivningar av direkt erfarande hoppades forskare inom psykologin erhålla översikt över erfarendets olika variationer samt kunskap om funktionella relationer mellan dessa. I försök att rädda det upplevda som bas för psykologisk forskning utvecklades så gestaltteorin, genom forskning av framförallt Wertheimer, Koffka och Köhler.

### Psykologin skyddad från upplevd mening

Inom psykologin har man, under den senare hälften av 1900-talet, framförallt ägnat sig åt mätbara förmågor och variabler (jfr Säljö, 1979, kapitlet Bakgrund). Det av människor upplevda har däremot inte varit bas för psykologisk forskning om erfarande. För att förstå uppkomsten av denna skiljelinje mellan det upplevda och det mätbara inom psykologin, tecknar jag i detta avsnitt en bakgrund till den uppdelningen i ett gestaltteoretiskt perspektiv enligt Köhler (1947/1992).

Gestaltteorin utvecklades som en riktning inom psykologin, i reaktion mot den dåvarande förhärskande behaviorismen, vilken i sin tur kan ses som en reaktion på den tidigare rådande introspektionen. Genom såväl introspektion som behaviorism har forskare försökt ”skydda” psykologin från upplevd mening. Inom vad som kallades ”objektivt erfarande” var man inom introspektionen särskilt aktiva, utifrån förvånansvärt lika premisser, som man senare kom att bli inom behaviorismen.

Man försökte isolera sinnesförnimmelse, med hjälp av kliniska experiment utan koppling till den personliga biografien, för att på så sätt erhålla kunskap omkring erfarendet. Den stora frågan blev då enligt vilka kriterier visst erfarande valdes ut som genuint sensoriskt, medan allt annat erfarande förkastades som produkter av lärande. Det erfarande, vilket tolkades som produkt av lärande, kom på så sätt att uteslutas, inte bara från den sensoriska världen, utan också från all vidare undersökning.

Detta avskiljande av sinnesförnimmelse från annat erfarande medförde, att även om vi någonsin skulle kunna uppnå fullständig kunskap om den ”sanna sensoriska världen” och alla dess lagar, skulle den kunskapen aldrig kunna leda oss tillbaka till den värld vi faktiskt lever i. Fyndet i den här studien, att alla deltagare utom en beskriver upplevda synvänder, visar att det går att bilda

---

<sup>3</sup> Min översättning hämtat ur det längre stycket: ”Let us now turn to psychology. For a while this discipline was supposed to be **the science of direct experience, of its external and internal aspects** [fet stil av mig], as contrasted with physical objects and occurrences. By description of direct experince the psychologist hoped to get not only an orderly survey of all its varieties, but also a great deal of information about the functional relations among these facts.” (Köhler, 1947/1992, s 8)

## *Teoretisk belysning*

kunskap om erfارande, utifrån människors berättelser om sitt sätt att erfara någonting i situerade sammanhang. Den kunskap som således bildats, både utgår från samt möjliggör slutsatser om erfarande i och av den värld vi lever i. Fyndet visar att man erfarit hur det man sett, hört och känt varit sammanvävt med meningsbildning i upplevda sammanhang.

Det särskilda värde som man inom introspektionen tillskrev rena sinnesförmågelser gentemot andra delar av dagliga erfarenheter gav en falsk bild av de förstnämnda som mer sanna än de senare. Man kan inte visa att sinnesförmågelser existerar oberoende av någons sätt att se dem och tesen att förändrat sätt att se någonting inte skulle påverka sinnesförmågelser överensstämmer inte med aktuella fakta, skrev Köhler (1947/1992). I en liknelse med undersökningar inom kemins domäner ställde han den retoriska frågan huruvida H<sub>2</sub>O (vatten) skulle upphöra att vara en kemisk substans, om jag känner till att det är en produkt av väte som oxiderats. Skulle vätet vara en "sann" kemisk substans, medan vattnet självt inte är det och undersöks inte vattnet av kemisten, undrade han vidare.

Introspektion som procedur tjänade syftet att skydda ett konstlat system inom psykologin mot en revolution av den typ som ses inom vetenskaperna, då intresse för ett avvikande fenomen innebär, att det man tidigare sett som undantag istället kommer att bilda själva kärnan av vetenskapligt arbete. Skyddet uppnåddes genom att utveckla en teknik, som tjänade syftet att förkasta särskilt intressanta fynd. Då målet med psykologisk forskning genom introspektion var att isolera sinnesförmågelser från upplevd mening innebar metoden, att det levda och situerade i människors sätt att erfara inte innefattades i forskningsresultaten (Köhler, 1947/1992). Det kan tyckas ironiskt att introspektion som forskningsmetod idag är borta, medan förkärleken för mätbara variabler hos sinnesförmågelser inom psykologin lever kvar kopplat till misstänksamhet mot metoder, som bygger på människors beskrivningar av sitt eget erfarande av upplevda sammanhang.

Inom introspektionen förbigick man således människors sätt att erfara dagligt liv, för att istället koncentrera sig på sällsynta fakta som endast kunde uppdagas genom konstlade procedurer. Att man på så sätt förbigick människors sätt att erfara världen, lade grunden till att både den egna professionen samt allmänheten till sist tappade tålamodet med inriktningen. Det fanns psykologer som följdriktigt såg introspektion som enda sättet att studera erfara och då istället valde att ägna sig åt något mer levande, nämligen att studera naturligt beteende. På så sätt startade behaviorismen, i stort som en reaktion mot introspektionens tillkortakommande avseende människors sätt att uppleva världen (ibid).

Emedan McDougall (1998) var den förste att definiera psykologi i termer av beteende, blev det den amerikanska psykologin som kom att använda den från början rent deskriptiva termen till att bilda skola, behaviorism, och därigenom



utveckla beteendeteori (Koffka, 1935). Skillnaden mellan McDougalls definition av beteende och den amerikanska behaviorismen beskrevs av Koffka som den mellan molart respektive molekylärt beteende. En mol vatten, 1,8 cl, kan jämföras med 1 av de  $6 \cdot 10^{23}$  molekyler, som finns i motsvarande mängd vatten.

Då jag betraktar en mol vatten, kan jag få en uppfattning om dess färg, form, konsistens, lukt och smak. Detta kan jämföras med den information jag kan få av en molekyl vatten, som istället handlar om sammansättning av grundämnen, molekylvikt och molekylär struktur. På liknande sätt menade Koffka, att behaviorismen genom att skilja på förnimmelse och erfارande möjliggjorde förståelse av delar av mänskligt beteende, men inte av de helheter som delarna konstituerar. Ett molart beteende reduceras på så sätt till molekylärt beteende, där mening och innebörd inte får någon plats. På grund av detta skulle psykologin som disciplin komma att bli för evigt sårbar för kritik från humanvetenskaperna (ibid).

Som reaktion mot att man inom behaviorismen skilt åt förnimmelse och erfارande utvecklades gestaltteorin utifrån en helhetsprincip, enligt vilken man inte såg människans sätt att erfara någonting som summan av gensvar på enskilda komponenter. Istället såg man människors sätt att erfara någonting som ett organiserat mönster, där varje del beror på helhetens organisering (ibid). Resultatet av denna studie visar, att deltagarna upplevt det möjligt att detaljerat beskriva komplexa upplevelser av, vad de sett, hört och känt sammanvävt med den mening de sett hos någonting i *sätt att erfara någonting* samkonstituerade med omvärlden. Det går att förstå detta fynd utifrån gestaltteoriens antaganden om samband mellan sinnesförnimmelser, upplevd mening och sätt att se någonting. Sådana urskilda samband mellan gestaltteoretiska antaganden och fyndet presenteras i nästa avsnitt, under rubriken Organisationsprinciper för erfارande.

## Sammanfattning av: Synvändor meningsfulla och möjliga att beskriva

Fyndet, att deltagarna i denna studie funnit det meningsfullt och möjligt att beskriva upplevda synvändor, har i avsnittet ovan blivit belyst av teori om riktad uppmärksamhet mot tänkta ting som ett påtagligt sätt att bilda kunskap om processer hos medvetandet (Brentano, 1874/1995), likaväl som av teori om riktad uppmärksamhet mot den intentionala akten som grund för kunskapsbildning om medvetandets processer (Husserl, 1907/1995). De beskrivna synvändorna har blivit belysta i ljuset av Husserls förhoppning om kunskapsbildning om kunskapens väsen, genom att utforska relationer mellan intentionala akter och intentionala fenomen.

Belysningen av fyndet utifrån Deweys (1910/1991) pragmatiska teori om meningsbildning visar på möjliga samband mellan upplevt behov av mening eller

förändrad mening hos någonting och uppkomst av en synvända. Gestaltteori om det upplevda som bas för psykologisk forskning (Köhler, 1947/1992; Koffka 1935; Wertheimer, 1923) har belyst fyndet att deltagarna beskriver erfaret samband mellan vad man sett, hört och känt samt upplevd mening i *sätt att erfara någonting*.

Det teoretiskt belysta fyndet i studien antyder således att forskning om medvetandet som utgår från människors berättelser om upplevda sätt att erfara sin omvärld, kanske kan undvika den återvändsgränd som isolerad kunskap om sensoriska fakta innebär. Fyndet visar nämligen att det är möjligt att bilda kunskap om medvetandet som riktad intentionalitet hos erfandet under upplevt meningsbildande.

## ”Tillkomst av något nytt” och ”Omstrukturering av medvetandet”

Det andra fyndet i den här studien är två urskilda huvudkategorier av innebörder hos deltagarnas beskrivningar av upplevda synvändor. Resultatanalysen visar en kvalitativ skiljelinje mellan utsagor som kategoriserats i respektive huvudkategori: ”Tillkomst av något nytt” ”Omstrukturering av medvetandet”. Utsagor, vilka kategoriserats som tillkomst av något nytt, handlar om att man upplevt hur tidigare sätt att se någonting bekräftats eller upphävts, utifrån om synsättet visat sig stämma eller inte med annan kunskap. Utsagor, vilka kategoriserats som omstrukturering av medvetandet, handlar istället om hur man upplevt förändrad utgångspunkt, avgränsning eller struktur hos det egna medvetandet.

## Den Naturliga och den Filosofiska tankehållningen

En skiljelinje mellan ”naturlig vetenskap” och ”filosofisk vetenskap” beroende på skillnad mellan en Naturlig tankehållning och en Filosofisk tankehållning<sup>4</sup> pekades ut av Husserl (1907/1995, s 57). I den Naturliga tankehållningen är vi skådande och tänkande riktade mot sakerna själva som på så sätt tas för givna och vi uttrycker vad det direkta erfandet erbjuder. Från det direkt erfarna drar vi så slutsatser, generaliserar och överför allmän kunskap på enskilda fall i

---

<sup>4</sup> Husserl (1907/1995) själv använder flera uttryck för dessa två synsätt, inklusive; *den naturliga intellektuella hållningen* (s 57); *den naturliga tankehållningen* (s 57, 59); *den naturliga inställningen* (s 60); *det naturliga tänkandet* (s 60); *den filosofiska intellektuella hållningen* (s 57); *den filosofiska tankehållningen* (s 59). Jag har valt att genomgående använda uttrycken *den naturliga tankehållningen* och *den filosofiska tankehållningen*.

analytiska processer, där kunskap visar sig stämma eller inte stämma med annan kunskap samt utifrån detta bekräftas eller upphävs av säkerställd kunskap (ibid).

Den kunskapsbildning som därmed kan ske inom de naturliga vetenskaperna bygger således på impulser från det direkt erfarna, sakerna själva, vilka tas för givna och undersöks utifrån omfattning, innehåll, element, förhållanden och lagar (Husserl, 1907/1995). Problemet med en sådan tankehållning är att även kunskapen blir till ett faktum och därmed objekt för naturlig forskning, samtidigt som kunskapens väsen istället i själva verket är den i medvetandet inneslutna, *immanenta*, mening med vilken människor relaterar till sakerna/tingen. I relationen mellan människans upplevelse av kunskapen, den mening hon ser däri samt tingen själva ligger ursprunget till problemet med kunskapens möjlighet (ibid). Husserl kontrasterade därmed en Naturlig tankehållning med en Filosofisk tankehållning, som istället medger reflektion över förhållandet mellan kunskap och ting.

Fyndet i den här aktuella studien av två skilda huvudkategorier, ”Tillkomst av något nytt” och ”Omstrukturering av medvetandet”, kan vara uttryck för olika kunskapssyn, vilket väcker associationer till ovanstående beskriven skillnad mellan en Naturlig tankehållning och en Filosofisk tankehållning. Naturlig vetenskap framspringer ur den Naturliga tankehållningen medan filosofisk vetenskap istället framspringer ur den Filosofiska tankehållningen, enligt Husserl (1907/1995, s 57). I utsagor om upplevd förändrad utgångspunkt, avgränsning eller struktur hos det egna medvetandet, inom huvudkategori ”Omstrukturering av medvetandet” beskriver deltagarna upplevda synvändor, som förändringar av den egna relationen till det erfarna i form av ny insikt. I utsagor om att tidigare beprövad kunskap bekräftats eller förkastats, inom huvudkategori ”Tillkomst av något nytt” beskriver studenter däremot inte upplevda synvändor som förändringar av sin relation till det erfarna i form av ny insikt.

## Förändrat sätt att erfara någonting som relation av förändrad mening

Den nya insikt, som deltagarna i studien beskriver att man erhållit, i utsagorna inom huvudkategori ”Omstrukturering av medvetandet” men inte i utsagorna inom huvudkategori ”Tillkomst av något nytt”, kan vara uttryck för att man upplevt förändrad mening hos det erfarna fenomenet. Omstruktureringen av det egna medvetandet kan således vara uttryck för en förändrad relation mellan en själv och det erfarna, i form av ny insikt som inneburit förändrad upplevd mening hos det erfarna. Dessa utsagor tyder på att man kan ha upplevt relationen som den mening man sett hos fenomenet. Man beskriver hur man upplevt den förändrade meningen i form av förändrad fokusering, jämförelse mellan skillnad och likhet, förändrat perspektiv och synliggörande av relationer mellan helhet och del.

## **Brist på upplevd mening leder till synvända**

Enligt belysningen i föregående stycke går det att förstå innebörden av den ena av de båda huvudkategorierna "Omstrukturering av medvetandet", som att då medvetandets riktadhet förändrats, har detta inneburit förändrad relation mellan deltagare och erfaret fenomen, i form av förändrad upplevd mening hos fenomenet. En sådan slutsats reser frågan om vad som konstituerat den förändrade upplevda meningen/riktadheten hos medvetandet.

Deltagarna i studien beskriver i dessa utsagor upplevt behov av mening eller förändrad mening som upphov till erfarna synvändor. Man beskriver hur man sökt efter mening, genom att förändra riktadheten hos det egna medvetandet i avsikt att förstå någonting. Man berättar hur man aktivt provat konsekvenser av olika upplevd mening hos någonting. Några deltagare beskriver även upplevda processer av reflexiv omvärdering efteråt, över vad som fungerat och inte inför framtida möten, behandlingar och lösningar. Man beskriver hur sökande av mening lett till förändrad upplevd mening hos fenomen/företeelser/situationer, genom förändrad riktadhet hos det egna medvetandet i form av; skifte mellan vad man sett som figur/grund; urskiljande av skillnad/likhet; förändrat perspektiv samt synliggörande av relationer mellan helhet/del.

Att bilda mening utifrån förmågan att se någonting från olika håll, leder till att vi kan "vända på saker" och bygger på möjligheten att se någonting på ett sätt snarare än på ett annat sätt (Dewey, 1910/1991). Delar av Deweys teori om vad som utgör sådana processer av att vända på det vi ser, presenteras i det följande utifrån fyndet i den här aktuella studien. Att ifrågasätta tidigare förgivettagna sätt att se någonting blir möjligt, genom att vi kan särskilja olika möjliga meningar hos det vi ser och därmed kan jämföra de skilda meningarna med varandra, menade han. Val att synliggöra de aspekter, som erbjuder mening, bland de många olika aspekterna hos en total företeelse är avgörande, för vad vi kommer att erfara och sker genom att vi kan särskilja olika möjlig mening hos fenomenet.

Processer av att särskilja bygger på tidigare erfarenheter av jämförelse, som innebär att vi närmar oss fenomen utifrån tidigare urskild mening hos dessa. Utvecklad förmåga att på så sätt särskilja vad som framstår som viktigt i sammanhang och lämna resten därhän, ser Dewey som kännetecknande för expertis inom vilket område det vara månne. En underliggande strävan att se mening hos någonting leder till, att till synes förvirrande, osammanhängande och obegripliga aspekter av detta bringas samman i processer av att urskilja, särskilja och jämföra. Genuint sökande efter mening i avsikt att förstå någonting skiljer sig från reflektionen efteråt. I undersökandets fas söker vi aktivt mening samt prövar olika alternativ och då sökandet avslutats med insikt, kan vi omvärdera dessa steg för att se vad som fungerat och inte. Analysen kan sedan stödja framtida möten med och lösning av liknande problem (ibid).

## *Teoretisk belysning*

Delar av Deweys (1910/1991) pragmatiska teori om meningsbildning, enligt ovan, har bidragit till att belysa möjligt upphov till beskrivna synvänder i denna studie, enligt belysning av Brentano (1874/1995) och Husserl (1907/1995). När deltagarna blev ombudade att beskriva någonting som man först sett på ett sätt, för att senare komma att se på förändrat sätt, var det processer av meningsbildning man beskrev. Man berättar om upplevda processer av att urskilja, särskilja och jämföra, utifrån att man erfarit behov av att se mening/förändrad mening hos någonting, på sätt som väcker associationer till Deweys (1910/1991) pragmatiska teori om meningsbildning. Att man kunnat se mening eller förändrad mening hos fenomen, företeelser och situationer, har man på så sätt upplevt innebära utökade handlingsmöjligheter i situationer under sin utbildningspraktik.

I utsagor inom underkategorin *nyttillkommen Information* beskriver man hur kännedom om något nytt inneburit att man kommit att acceptera ett annat sätt att se någonting än det egna, då det visat sig förenligt eller ej med annan kunskap. Man uttrycker däremot inte att man kommit att urskilja mening eller förändrad mening hos det erfarna. Inte heller uttrycker man i utsagor inom underkategorin *Resultat av egen handling* att meningsbildning spelat roll för ens upplevda bemästrande av situationer. I dessa berättelser beskriver man istället hur en känsla av obehag förbytts i känsla av välbehag då man uppnått resultat av egen handling.

I utsagor inom underkategorin *Figur/Grund* berättar man hur man valt att fokusera vissa aspekter av någonting som figur, medan andra aspekter istället kommit att framstå som grund. Gjorda val, menar man, har inneburit utvidgade möjligheter att förstå eller se mening hos företeelser och fenomen, utifrån vilket man sedan kunnat utöka sina handlingsmöjligheter i situationer.

Utsagor inom underkategorin *Skillnad/Likhet* kännetecknas av att man kommit att urskilja och jämföra skillnader och/eller likheter hos företeelser och fenomen. Detta har inneburit att någonting framstått som synligt, avgränsat eller förändrat avgränsat, vilket i sin tur inneburit att man kunnat se mening eller förändrad mening hos det framträdande.

Utsagor inom underkategorin *Perspektiv* karaktäriseras av att man upplevt val att se företeelser utifrån olika utgångspunkter. Dessa val har blivit möjliga genom att man kunnat erfara skillnader i konsekvens, beroende på vilken utgångspunkt man valt att se en situation ifrån. De skilda utgångspunkterna har inneburit att man kunnat särskilja olika aspekter hos fenomenet/företeelsen. De skilda aspekterna, vilka på så sätt blivit synliga för en, har i sin tur inneburit förändrad upplevd mening hos det erfarna.

I utsagor inom underkategorin *Helhet/Del* beskriver man helhetens betydelse för delen, genom att man kunnat se delens mening likaväl som förändrad mening hos den, först då delens relationer till en övergripande helhet blivit synliga för en.

Dessutom beskriver man det omvända, hur man kunnat se mening eller förändrad mening hos en övergripande helhet, först då en enskild del blivit synlig.

### **Särskiljande och utvidgning enligt Dewey**

Deltagarna i denna studie beskriver till övervägande del hur man upplevt meningsbildning av relationell karaktär. Man uttrycker att man sökt efter mening eller förändrad mening, som lett till man kunnat se, avgränsa och särskilja tidigare ej synliga, avgränsade eller särskilda aspekter och relationer hos någonting. Begreppsbildning och vetenskap, med den gemensamma kärnan meningsbildning, kan likställas, genom att båda ger möjlighet att identifiera enheter som kan särskiljas och placeras i övergripande system (Dewey, 1910/1991). Innebörder av detta sätt att se särskiljande och utvidgning som grund för begreppsbildning presenteras i det följande, utifrån hur de belyser fyndet i studien.

Uppfattningar ses i det sammanhanget som verktyg att identifiera någonting, genom att placera det i större system. Exempelvis behöver vi för att identifiera meningen hos en komets ljus, kunna se kometens ömsesidiga, interaktiva relationer till solar, planeter, meteoror och stjärndamm i övergripande system (ibid). Denna relationella aspekt av att uppfatta någonting i form av meningsbildning, kan jämföras med begreppet sätt att erfara någonting som det använts och undersökts i denna studie.

I utsagor inom huvudkategorin "Omstrukturering av medvetandet" beskriver deltagarna i studien hur man sökt efter ett sätt att se någonting, som varit användbart för att lösa en uppgift man haft under sin utbildningspraktik. Det beskrivna sökandet går att förstå enligt definitionen av erfaren mening, som verktyg för pågående sätt att uppfatta någonting (ibid). Det är i så fall föga förvånande, då deltagarna blivit ombdda att beskriva en situation där man förändrat sätt att erfara någonting under sin utbildningspraktik. Man har således i hög utsträckning valt att berätta om fenomen eller företeelser i konkreta situationer, där man upplevt behov att uppnå resultat av egen handling.

Som exempel på uppfattande som en aktiv attityd beskriver Dewey (1910/1991) hur barnet påbörjar meningsbildning, genom den betydelse hon uppfattar hos hunden hon sett, hört eller klappat. Så märker barnet, att hon överför förväntan av viss karaktär från erfarenheten med hunden till andra liknande erfarenheter med levande varelser. Sådan överföring av förväntan pågår till dess hon stöter på något liknande, men där någonting istället för att bli infriat blir kontrasterat. Då kommer hon istället att välja ut och fokusera andra drag hos det erfarna. På så sätt kommer processer av konstant förväntansprövning att bli bekräftade eller förkastade genom resultat, som innebär att uppfattningen blir tydlig (ibid).

Uppfattningar av någonting blir alltså, enligt ovanstående, överförbara till liknande fenomen tack vare sin användbarhet. Så fort man erfarit mening

fungerar uppfattningen som verktyg för att fortsätta uppfatta. Uppfattningen blir till ett instrument att förstå andra saker genom och på så sätt överförs mening också till dem. Sådan överförd meningsbildning benämnde Dewey utvidgning, *syntes*. Detta såg han således inte som att mekaniskt addera, utan som att tillämpa en insikt i ett fall, som drar andra fall till sig genom att man kan urskilja likhet av mening hos båda.

De utsagor i denna studie, vilka är kategoriserade som urskiljande av Skillnad/Likhet, kan illustrera synen på uppfattande som verktyg för fortsatt meningsbildning, enligt ovan. Dessa utsagor ger nämligen rika exempel på överförd meningsbildning, genom att man urskilt likhet i upplevd mening hos skilda fenomen. Deltagarna beskriver här hur man sett likhet hos fenomen genom att uppleva dess avgränsningar som utvidgade, vilket man erfarit innebära att mening överförs från ett fenomen till ett annat. Man uttrycker här också att man kunnat urskilja skillnad mellan fenomen genom att särskilja olika mening hos skilda fenomen. Man beskriver i dessa utsagor hur man bekräftat och förkastat förväntad mening i pågående processer, som väcker associationer till vad Dewey (1910/1991) kallade ”instrument att förstå andra saker”, genom utvidgande meningsbildning av överförd mening.

Hur sådan utvidgande meningsbildning av företeelser går till, enligt ovanstående teori, presenteras i det följande. Processer av överförd mening benämnde Dewey ”intension”, *särskiljande*, och de processer som leder till särskiljandet kallade han *definition*, i det att en viss företeelse avgränsas gentemot andra företeelser. Sammanfogning av distinkta avgränsade enheter kallade han ”extension”, *utvidgning*.

Begreppen särskiljande och utvidgning såg han som korrelerade, då respektive process är ömsesidigt beroende av varandra. För att kunna särskilja specifika delar, krävs jämförande processer av utvidgning, där man sammanfogar liknande delar. Meningsbildning som utvidgning vore således inte möjlig, om den inte berörde vissa delar som kunnat särskiljas. Delarna i sin tur vore isolerade och oberoende, om de ej kunde sammanfogas i grupper utifrån sin karaktäristiska mening. På så sätt utmärks organisering av mening av såväl särskiljande, definition och utvidgning (ibid).

De utsagor i studien, vilka är kategoriserade som omstrukturering av medvetandet, innehåller beskrivningar av definition, som lett till särskiljande och utvidgning, på sätt som associerar till ovanstående tankar om hur mening bildas. I utsagor om upplevd förändring av figur/grund beskriver deltagarna processer av definition som förändrad fokusering, vilket inneburit förändring av vad man kunnat särskilja hos enskilda fenomen/företeelser/situationer. I utsagor om urskiljande av skillnad/likhet beskriver man jämförande processer av att urskilja skillnad och likhet, som lett till att man kunnat se fenomen och dess avgränsning i definierande processer av utvidgning. Utsagor om förändrat perspektiv innehåller beskrivningar av jämförelse mellan särskiljande och utvidgning, där man

genom att byta placering kommit att se andra aspekter av fenomen/företeelser/situationer. I utsagor om synliggjorda relationer mellan helhet/del beskriver man processer av ömsesidigt särskiljande och utvidgning, där särskiljande lett till utvidgning och vice versa i meningsbildande processer, som utvidgat ens handlingsmöjligheter.

Begreppet *omdöme* som *uppfattande*, enligt Dewey (1910/1991), presenteras i det följande. Ett omdöme ser han som både *analytiskt*, genom att det innebär definition av det triviala, vilket leder till särskiljande från det viktiga, samt *syntetiskt*, genom att det erbjuder sammanfogning genom att urskilda delar blir relaterade, i utvidgning till övergripande helheter. Begreppet analys beskriver således särskiljande av enskilda delar och syntes beskriver dess motsats, utvidgning av delar till övergripande helheter.

Båda processerna är ömsesidigt beroende av varandra, i det att man i analys fokuserar det som definieras som figur i ett sammanhang. Syntes innebär istället att relationer mellan en figur som kunnat definieras och därmed särskiljas från dess grund blivit synliga, vilket innebär att en utvidgning eller sammanfogning av distinkta delar blivit möjlig. Först då en helhet således blivit synlig och går att förstå, kan enskilda delar av helheten framstå som begripliga. I processer av ömsesidigt synliggörande blir på så sätt fenomenets mening tydliga, i det att analys, särskiljande, leder till syntes, utvidgning, varpå syntesen i sin tur ytterligare tydliggör det som går att särskilja.

Sådana ömsesidiga processer av att särskilja och utvidga återfinns inom reflektion, där samhörighet och synliga relationer mellan delar och en övergripande helhet alltid är inblandade, varför akter av meningsbildning är grunden för förståelse och den centrala funktionen för reflektion. Alla omdömen och all reflektiv undersökning förutsätter viss brist på förståelse i partiell frånvaro av mening. Vi reflekterar således för att uppnå full och adekvat förståelse av det som sker runt om oss och genom utökad förståelse blir vi så medvetna om nya problem, samtidigt som koppling till det redan kända, gör att vi kan förstå och lösa nya problem inför oss, vilket Dewey benämnde ”den konstanta kunskaps-spiralen” (ibid).

Utsagor i denna studie, vilka är kategoriserade som synliggjorda relationer mellan helhet/del, väcker associationer till Deweys (1910/1991) tankar om ömsesidig växelverkan mellan analys/särskiljande, och syntes/utvidgning. Deltagarna beskriver här hur man upplevt att särskiljande av enskilda delar ej räckt till för att kunna urskilja mening hos någonting.

Man uttrycker i dessa utsagor att det varit nödvändigt att kunna se delars relationer till andra delar samt till en övergripande helhet för att därmed kunna förstå fenomenets mening. Man beskriver här även omvända processer, hur det varit nödvändigt att kunna särskilja enskilda delar för att förstå mening hos en övergripande helhet. I utsagor om att relationer mellan helhet/del blivit synliga för en ger man exempel på, hur sådana urskilda relationer lett till att också



närallgande problemområden blivit synliga. I utsagor om att relationer mellan delar och övergripande helheter blivit synliga uttrycker man även, att man upplevt reflektion över tidigare erfaren meningsbildning, på sätt som kan illustrera Deweys (1910/1991) definition av genuint sökande efter mening i reflektion.

### **Jämförelse möjliggör meningsbildning**

Meningsbildning i processer av tydliggörande enligt Dewey (1910/1991) presenteras i det följande. Det vi ännu inte förstått karaktäriseras av otydlighet likt den hos en odiskriminerad rörlig massa. Fenomen blir tydliga för oss genom att vi kan särskilja dem, vilket i sin tur gör det möjligt för oss att uppleva dess mening. Nödvändig faktor för meningsbildning är särskiljande, vars avgörande komponent är urskiljande av skillnad i pågående jämförelseprocesser. Avgränsning och därmed tydliggörande innebär således möjlighet till meningsbildning. Som exempel på ovanstående resonemang om betydelsen av konsistens, tydliggörande och särskiljande beskriver Dewey, hur ljud blir till meningsbärande språk för oss. Genom varseblivning blir ljuden tydliga för oss och deras konsistens gör det möjligt att bilda mening, som i sin tur innebär att förväntad mening blir tydlig för oss, vilket medför att meningen blir stabil och konstant. Genom att varje enskild mening hos ljuden blir tillräckligt särskild, kan vi sålunda erfara, använda och beteckna meningen hos ord (ibid).

### **Organisationsprinciper för erfارande**

Att en övervägande del av deltagarna i denna studie beskriver förändrat sätt att erfara någonting som omstrukturering av medvetandet väcker associationer till tidig gestaltteori, om varför vi erfara det vi erfara på ett sätt snarare än på ett annat sätt. Gestaltteorins bidrag till förståelse av erfara är en förklaringsmodell, som bygger på en teori om organisation av intryck utifrån vissa principer. Gestaltteoretikerna delade inte upp beteende och medvetande i ett antal olika funktioner som studerades isolerat. Man följde istället principer om organisation, utifrån vilken medvetandet kom att manifesteras under skilda förhållanden. Det man benämnde ”gestalt” var således en produkt av sådan organisation och möjlig att spåra i människors beteende och erfara likaväl som i våra förmimmelser och vårt lärande (Koffka, 1935).

Genom beskrivningar av människors direkta erfara hoppades gestaltteoretikerna erhålla översikt över erfarendets olika variationer samt kunskap om funktionella relationer mellan dessa. I det följande presenteras delar av denna översikt, vilka anknyter till fyndet i denna studie, utifrån en introduktion av gestaltteorin (Köhler, 1947/1992). Köhler jämför funktionella relationer hos erfarendet med iakttagelser som tidigare gjorts av Benussi angående människo-

kroppens anatomi och neurologi. Benussi menade att det krävs en dynamisk teoribildning, för att förklara blodbanans transport av olika komponenter av vätskan till dess rätta plats i kroppen samt att selektionen och ordningen som detta sker i, beror på relationer mellan de olika kemiska delarna hos blodet och olika vävnaders tillstånd.

Likaså hade fysiologiska studier visat individuella nervcellers funktion som dynamiskt samordnade, istället för den rådande uppfattningen att fibrer hos enskilda nerver var särskilda kanaler, där grundläggande skilda impulser färdades. Inom gestaltteorin utvecklade man kunskap om begreppsbyggnad, inte som en intellektuell aktivitet, utan som ett integrerat erfarande, utifrån kännedom om dynamiken hos nervsystemets organiserande av sinnesförnimmelser. Utifrån tidiga iakttagelser inom anatomi, fysiologi och neurologi restes frågan, vad som är den avgörande faktorn för sinnesförnimmelse. Utifrån detta utvecklade man så en teori om sinnesförnimmelsernas organiserande utifrån en segregationsprincip, se nedan.

Redan tidigare hade Koffka (1935) utvecklat begreppet ”psykologiskt fält”, för att därmed kunna utvinna kunskap om mänskligt beteende. Man hade funnit att beteende alltid sker i en upplevd omgivning. Begreppet fält bildades i avsikt att övervinna det problem, som uppstått inom psykologin vid denna tid, mellan en omgivning vilken uppfattades som objektiv och en individs upplevda omgivning för beteende samt relationen dem emellan. Genom att introducera begreppet psykologiskt fält med särskilda egenskaper grundlades en icke-dualistisk verklighetsuppfattning (Köhler, 1947/1992).

Förutom ett dynamiskt och ömsesidigt beroende inom detta fält finns det gränser, inom vilka dynamiska faktorer verkar mot ett mått av segregation snarare än mot enhetlig kontinuitet och innehållet i specifika områden hör ihop i de flesta synfält, som avskurna enheter från vilka deras omgivning utesluts. Det är denna ursprungliga segregation av avskurna helheter som möjliggör att den upplevda världen kan förefalla fullständigt genomsyrad med mening för den vuxna människan. I vårt gradvisa inträde i sådana fält följer mening de vägar, som den naturliga organisationen dragit och vi träder vanligtvis in i segregerade helheter (ibid).

I det följande görs ett försök att, utifrån dynamiken hos beskrivna upplevda synvänder hos deltagarnas berättelser i denna studie, genom tidig gestaltteori och fenomenologi belysa underkategorierna inom huvudkategorin ”Omstrukturering av medvetandet”. Enligt gestaltteori måste processer förklaras genom dynamiken hos det system inom vilket det uppträder och en konstant dynamisk relation mellan process och dess uttryck är således en av principerna inom gestaltteorin (Koffka, 1935). Enligt denna huvudprincip samverkar principen om val av likhet med principen om uppnående av större stabilitet. Genom sådana relationer mellan specifika och generella principer

pekas dynamiska möjligheter ut, medan man lämnar det öppet för framtida undersökningar att utröna huruvida så är fallet (ibid).

Resultatet i denna studie, att huvuddelen av deltagarna beskriver förändrat sätt att erfara någonting som omstrukturering av medvetandet, väcker associationer till några av ovanstående principer. I dessa utsagor beskriver man såväl processer av segregering som leder till figurskifte, likhet utifrån igenkännande, perspektivskiften på grund av förändrad placering som synliggörande av relationer mellan delar och helheter. Man berättar här om upplevda innebörder hos synvänderna, som kan illustrera principer om meningsbärande segregerade enheter såväl som erfarendets betydelse för förnimmelser och lärande, som de utvecklats av tidiga gestaltteoretiker (Köhler, 1947/1992; Koffka, 1935; Wertheimer, 1923; Rubin, 1915).

### **Huvudkategori: Omstrukturering av medvetandet**

Inom gestaltteorin utvecklades idén att man inom vetenskapen kommer att finna gestalter eller helheter inom alla olika områden, där kvantitet och kvalitet för en helhet/gestalt alltid kommer att vara detsamma (Koffka, 1935). De meningsbärande gestalter/helheter vi finner hos det mänskliga medvetandet kommer alltid att vara de rikaste. Därmed blir det svårast att översätta dessas kvalitéer kvantitativt, samtidigt som den meningsbärande aspekten blir mer manifest här än någon annanstans i universum (ibid). Deltagarna i denna studie beskriver i utsagor om omstrukturering av medvetandet hur man sökt och bildat mening som upphov för upplevda synvänder, vilket associerar till idén om meningsbärande som särskilt manifest hos det mänskliga medvetandet.

Utifrån utgångspunkten att såväl naturvetenskap som humanvetenskap är delar av en allomfattande vetenskap krävs samma fundamentala förklarande principer hos båda. Genom detta synsätt kom den framväxande gestaltteorin att, från olika vetenskapliga discipliner, låna begreppen kvantitet, ordning och mening. Begreppen kom att bilda utgångspunkt för den grundläggande principen, att varje del av naturen står i relation till en övergripande funktionell helhet, som kom att benämnas gestalt. Att applicera gestaltteori innebär således att finna ut vilka delar hos naturen, som har relationer till vilka helheter samt att finna deras relativa frihet och uppdelning av större helheter i mindre inbördes helheter (ibid).

### **Underkategori: Figur/Grund**

De utsagor, vilka är kategoriserade som förändrad figur/grund, kan belysas av gestaltteorins förklaring av vad som avgränsar upplevd figur och grund. Deltagarna beskriver här hur man förändrat sätt att erfara någonting enligt dimensionerna rum, tid, val och styrning. Detta innebär att man erfarit hur rumsliga och tidsmässiga dimensioner samt styrning erbjudit val av fokus för uppmärksamheten. Man berättar här vidare hur man övervägt skilda

konsekvenser i situationer utifrån olika valda foki. Val av fokus i en situation har således inneburit förändring av vad man kunnat se avgränsa skilda framträdande figurer i situationen.

I det följande presenteras delar av gestaltteorins segregationsprincip, enligt Koffka (1935), utifrån urskilda samband med innebörder i dessa utsagor. Frågan: "Varför ser vi saker och inte hålen dem emellan?" besvaras genom att introducera två viktiga principer för mänskligt erfalande. Först och främst verkar segregering och förening genom att separera områden med olika nivåer av interna förbindelser. På så sätt kommer områden med högre grad av förbindelse att bilda figur, medan resten kommer att flyta samman och forma grund. Hur en figur respektive grund framträder för oss belyses genom exemplet med ett foto av ett landskap. Där kan vi se formen hos tingen på bilden: Bergen, träden, byggnaderna. Däremot kan vi inte urskilja himlens form på fotot.

Den andra faktorn av avgörande betydelse för att urskilja figur respektive grund är principen av en kontinuerlig fortsättning och god form. De saker vi urskiljer som figur har bättre form och tydligare avgränsning genom sina konturer än de "hål", vilka vi teoretiskt skulle kunna se, men som vi faktiskt inte urskiljer på bilden.

Inom dåvarande traditionell psykologi såg man avgränsning av fält i figur och grund som resultat av lärande. Inom gestaltteorin såg man istället avgränsningen av figur/grund som direkt resultat av distributionen hos sinnesimpulser, det vill säga ett spontant organiserande av impulserna själva. Man tog således avstånd från en empiristisk förklaringsmodell, där själva avgränsningen av figur/grund utgår ifrån lärande och därmed orsakar framträdande av figurer. Istället menade man att det mänskliga medvetandets erfalande av någonting som figur uppkommer, då det etablerats som delar av individens upplevda omgivning.

Detta innebär dock inte att tidigare erfarenhet inte skulle kunna vara en av många faktorer, som avgör sådana avgränsningar, underströk man. Istället uttryckte Koffka (1935) en övertygelse om att tidigare erfarenhet troligen påverkar, vad människor ser avgränsa figur/grund i situationer samt att detta återstår att undersöka genom framtida studier. Precis som han efterlyste för snart sjuttio år sedan, visar denna studie att deltagarna upplevt att vad man sett avgränsa den figur, som framträtt för dem, varit påverkat av tidigare erfalande.

### **Underkategori: Skillnad/Likhet**

Principen om likhet erbjuder förståelse av de utsagor, vilka är kategoriserade som urskiljande av skillnad/likhet. Deltagarna beskriver här hur man kommit att se fenomen samt vad som avgränsar dem, genom att man kunnat urskilja delar som liknar varandra. Man uttrycker också hur de delar som liknar varandra kommit att forma enheter, genom att man kunnat se vad som avgränsar dem gentemot mer avvikande delar. Utsagor om att man jämfört segregerade

## Teoretisk belysning

enheter väcker associationer till principen om likhet, som utvecklats inom gestaltteorin och innebär att lika och liknande saker tenderar att forma enheter, vilka särskiljer sig från andra mer avvikande enheter (Köhler, 1947/1992; Koffka, 1935).

### Underkategori: Helhet/Del

De utsagor, vilka är kategoriserade som synliggörande av relationer mellan helhet och del, går att förstå utifrån gestaltteorins (Koffka, 1935) idé om övergripande funktionella helheter/gestalter som meningsbärande enheter för mänskligt erfارande. Denna idé erbjuder förståelse av de utsagor, där deltagarna genom att urskilja relationer mellan delar och övergripande helheter kommit att förändra sätt att erfara fenomen/företeelser/situationer. Man beskriver här hur man kommit att se både delen och helheten på förändrat sätt, vilket kan ses som att man erfarit en ny gestalt, då skilda relationer mellan helhet och del blivit synliga för en. Dessa beskrivningar av att förändrade relationer mellan helhet och del blivit synliga, vilket inneburit att en förändrad gestalt framträtt inför en, kan illustrera olika sätt att organisera intryck enligt segregationsprincipen.

### Konstitution av medvetandets omstrukturering

I avsnitten ovan blev innebörder av urskilda underkategorier inom huvudkategorin "Omstrukturering av medvetandet" i denna studie teoretiskt belysta. I detta avsnitt blir innebörder av huvudkategorin "Omstrukturering av medvetandet" belysta utifrån *Synsoplevede figurer, studier i psykologisk analyse*, en doktorsavhandling i psykologi av Rubin (1915). Resultaten i de studier som presenteras i hans avhandling kom att bilda utgångspunkt för gestaltteorins framväxande. I det följande presenteras de delar av avhandlingen som erbjuder teoretisk belysning av begreppet omstrukturering av medvetandet.

Som titeln anger handlar verket om människors synupplevelse av figurer. Rubin utgick i sina studier från igenkännandets betydelse för upplevelse av variation hos figurers synvinklar och storlek av färgade fält och ytor. Vid visuella experiment hade det visat det sig att igenkännande spelade roll, för vilka fält som kom att uppfattas som figur och vilka som kom att uppfattas som grund. Då det i studierna framkom att försökspersoner i hög utsträckning valde huruvida ett givet fält kom att upplevas som figur eller grund, innebar detta möjlighet att undersöka principiella frågor avseende erfarendets karaktär.

Den markanta skillnad som Rubin fann mellan personers sätt att uppleva ett och samma fält som figur respektive som grund, innebar att han gjorde det till sin uppgift att närmare undersöka och beskriva medvetandet. Utgångspunkt för detta särskilda forskningsintresse var, enligt honom själv, det allmänna antagandet att det vi upplever i varje enskilt ögonblick innehåller såväl

## *Teoretisk belysning*

uppmärksammade som ouppmärksammade delinnehåll, av vilka de senare tillskrevs en viss dunkelhet/oklarhet. Man hade ditintills endast i ringa grad försökt vetenskapligt belysa de ouppmärksammade delinnehållen, menade han vidare. Den bild man oftast använde för att beskriva detta förhållande, var den mellan en uppmärksammas förgrund samt det som fanns i en bakgrund, varför skillnaden mellan vad människor upplever som figur respektive grund blev hans forskningsobjekt.

En central ontologisk fråga, som Rubin (1915) reste, var om delinnehåll hos medvetandet existerar oavsett människors uppmärksamhet, vilken i så fall liknades vid en projektor, som lyser upp enskilda delinnehåll. I kontrast till en sådan verklighetssyn satte han sig före att påvisa, att en upplevd figur och en upplevd grund är två olika relationella fenomen, som under skilda villkor kan betingas av ett och samma objekt. Mycket av det man vid denna tid tillskrev uppmärksamheten, såg Rubin istället som egenskaper hos det upplevda fenomenet eller som relationer mellan upplevda fenomen, vilka det blivit möjligt att urskilja. Han bestämde sig därför att undvika utgångspunkt i människors uppmärksamhet för att istället undersöka det upplevda.

Resultatet i denna studie, som till skillnad från Rubins studier av det upplevda, undersökt människors riktade uppmärksamhet, visar att deltagarna beskriver förändrat sätt att erfara någonting som relationellt, kontextuellt, situerat och upplevt. Man beskriver synvänder, som upplevd relation mellan sig själv och ett fenomen/företeelse/situation, där man först erfarit den på ett sätt, för att senare komma att erfara den på förändrat sätt. Vad man upplevt konstituera relationen menar man här har berott på; tidigare erfarenhet, riktadheten hos den egna uppmärksamheten, egenskaper hos det upplevda fenomenet/företeelsen/situationen, den utgångspunkt man haft för erfandet samt vilka relationer mellan upplevda fenomen som varit synliga för en.

Förändrad riktadhet hos den egna uppmärksamheten beskriver man som förändrad figur/grund. Förändring av fenomenet beskriver man som urskiljande av skillnad/likhet mellan olika erfarna fenomen. Förändrad utgångspunkt för erfandet beskriver man som förändrat perspektiv. Förändrade relationer mellan upplevda fenomen slutligen beskriver man som synliggjorda relationer mellan helhet och del.

Rubin utvecklade genom sin forskning utgångspunkten till att delinnehåll hos medvetandet inte existerar i sig oavsett individens riktade uppmärksamhet. Hans forskning pekade istället emot att en upplevd figur och en upplevd grund är två olika relationella fenomen, vilka under skilda villkor kan betingas av ett och samma objekt. Det deltagarna i den här studien beskriver som upplevda synvänder, visar hur man upplevt att samma objekt under olika villkor betingat skilda relationellt upplevda fenomen, vilket kan ses som ett stöd för Rubins antagande om upplevd figur och grund som relationella fenomen.

## *Teoretisk belysning*

Man beskriver i dessa utsagor tidigare erfarenheters betydelse för förändrat sätt att erfara någonting på sätt, vilket väcker associationer till igenkännandets betydelse för vad som kommer att uppfattas som figur respektive grund, enligt Rubin. Detta kan också illustrera hans antaganden angående egenskaper och förändrade egenskaper hos det upplevda fenomenet, erfarna skillnader/likheter med andra fenomen och synliggjorda relationer mellan dessa. Utsagor i denna studie, vilka kategoriserats i huvudkategorin ”Omstrukturering av medvetandet”, innehåller beskrivningar av sådana upplevda processer, enligt vilka de följaktligen är kategoriserade i underkategorierna Figur/Grund, Likhet/Skillnad, Perspektiv, Helhet/Del.

I utsagor, kategoriserade som förändrad figur/grund, beskriver deltagarna förändrat fokus hos uppmärksamheten samt val att rikta uppmärksamheten mot skilda foki av någonting, vilket inneburit att man kommit att uppleva förändrad figur och grund. Förändrad riktadhet hos den egna uppmärksamheten har således inneburit förändring av, vad man kunnat urskilja samt med vilken skärpa och tydlighet detta skett. Förändrad riktadhet hos uppmärksamheten har man upplevt som samkonstituerad av förändringar i tid och rum. Utsagor om förändrat sätt att erfara någonting som förändrad figur/grund, beskriver således upplevda relationella förändringar mellan sig själv och det erfarna. Att erfara en viss figur har man dessutom upplevt påverkas av tidigare erfarenheter. Det man först erfarit som figur har man upplevt som begränsande samt den egna uppmärksamheten som möjlig att styra, så att en förändrad figur istället framträtt i medvetandet.

I utsagor, kategoriserade som urskiljande av skillnad/likhet, beskriver man att det varit nödvändigt att urskilja förändring/avvikelse hos ett fenomen för att alls kunna se fenomenet, dess avgränsning och förändrade avgränsning. Fyndet väcker associationer till idén om egenskaper och förändrade egenskaper hos det erfarna fenomenet liksom urskilda skillnader/likheter gentemot andra fenomen som medkonstituerande av sätt att erfara någonting. Också utsagor om urskiljande av skillnad/likhet beskriver således en relationell förändring mellan sig själv och det erfarna. Det deltagarna beskriver här är dynamiska processer, där man kontinuerligt jämfört relationer mellan olika människor och skilda fenomen avseende skillnad i förhållningssätt, bakgrund och förlopp.

I utsagor, kategoriserade som förändrat perspektiv, berättar man om förändrade föreställda och påtagliga utgångspunkter att erfara någonting ifrån. Beskrivningar av hur man erfarit att sådana förändrade utgångspunkter inneburit upplevda synvänder kan illustrera Rubins (1915) tankar om igenkännandets betydelse för hur vi kommer att uppleva någonting. I hans experimentstudier spelade igenkännande stor roll, för vad som kom att uppfattas som figur och vad som kom att uppfattas som grund. Detta innebar att försökspersoner i hög utsträckning valde, utifrån igenkännande, vad man kom att uppleva som figur eller grund.

Fyndet i denna studie visar att, utifrån om man kunnat föreställa sig en utgångspunkt eller inte, har man upplevt skilda sätt att erfara någonting. I utsagor om förändrat sätt att erfara någonting som förändrat perspektiv beskriver man relationella förändringar mellan sig själv och upplevt fenomen. Man beskriver här hur man upplevt möjligheter att urskilja, förstå och handla begränsade utifrån ett visst perspektiv, medan möjligheterna däremot utvidgats utifrån ett förändrat perspektiv.

I utsagor, kategoriserade som helhet/del, beskriver man hur synliggörande av relationer mellan delar och helheter inneburit att man kunnat urskilja ett fenomen samt se dess mening och förändrade mening. Man beskriver här, förutom relationella förändringar mellan sig själv och upplevt fenomen, även relationella förändringar mellan upplevda fenomen. Också dessa utsagor kan illustrera antagandet om upplevd figur och grund som två skilda relationella fenomen (Rubin, 1915).

### Sammanfattning av: ”Tillkomst av något nytt” och ”Omstrukturering av medvetandet”

Resultatet i denna studie visar att två kvalitativt skilda huvudkategorier av förändrat sätt att erfara någonting; ”Omstrukturering av medvetandet” ”Tillkomst av något nytt” urskilts bland deltagarnas beskrivningar av upplevda synvänder. Detta väcker associationer till en kvalitativ skillnad mellan kunskapssyn enligt den Naturliga tankehållningen och den Filosofiska tankehållningen, som den beskrivits av Husserl (1907/1995).

Den enda urskilda kvalitativa skillnaden under resultatanalysen mellan studentgruppernas utsagor är den mellan läkarstudenterna å ena sidan och arbetsterapeut-, sjuksköterske- och sjukgymnaststudenterna å andra sidan. Läkarstudenternas utsagor är i de flesta fall kategoriserade som ”Tillkomst av något nytt”, vilket inneburit att man bekräftat kunskap som visat sig stämma med annan kunskap samt upphävt kunskap som visat sig inte stämma med annan kunskap. Övriga studentgruppers utsagor är till största delen kategoriserade som ”Omstrukturering av medvetandet”, vilket inneburit förändrad utgångspunkt, avgränsning eller struktur hos det egna medvetandet. Skillnaden kan vara uttryck för skild kunskapssyn mellan de olika studentgrupperna, vilket i så fall anknyter till skillnad mellan den Naturliga tankehållningen och den Filosofiska tankehållningen (ibid).

Upphov till att deltagarna, vars utsagor kategoriserats som omstrukturering av medvetandet, kommit att uppleva synvänder kan vara, att de upplevt behov att se mening eller förändrad mening hos fenomen. Man beskriver nämligen hur man sökt mening eller förändrad mening genom förändrad riktadhet hos det egna medvetandet, vilket lett till upplevda synvänder i avsikt att förstå fenomen/företeelser/situationer. Man uttrycker att meningsbildning blivit möjlig,



genom att man kunnat särskilja och jämföra olika möjlig mening hos ett fenomen, vilket väcker associationer till Deweys (1910/1991) pragmatiska teori om meningsbildning.

Den övervägande delen av deltagarna i studien beskriver förändrat sätt att erfa någonting som omstrukturering av medvetandet, vilket väcker associationer till det man inom gestaltteori kallade gestalt, som organisation av sinnesförmimmelser och lärande. Man menade att upplevda gestalter var möjliga att spåra i människors beteende och erfarande (Koffka, 1935) och att innehållet i specifika områden hör ihop som avskurna enheter, från vilka resten av omgivningen utesluts (Köhler, 1947/1992).

En intressant fråga i det sammanhanget är om aktiv meningsbildning, utifrån upplevt behov av mening (Dewey, 1910/1991), påverkar sådan segregation i medvetandet av avskurna helheter, eller om upplevd mening istället följer de vägar, som en naturlig organisation hos segregerade helheter medger, vilket gestaltteoretikerna menade (Köhler, 1947/1992; Koffka, 1935; Wertheimer, 1923). Frågan om upplevd menings upphov har inte ingått i denna studies frågeställningar, utan uppstått under den teoretiska belysningen av fynden. Frågan kan däremot innebära möjlig utvidgning av framtida empirisk forskning om lärande som upplevt förändrat sätt att erfa någonting och blir utifrån detta diskuterad i nästa avsnitt om dynamikens roll för strukturen.

Beskrivningar av synvänder som relationella, kontextuella, situerade och upplevda visar att deltagarna i denna studie upplevt synvänder som konstituerade av riktadheten hos den egna uppmärksamheten, egenskaper hos upplevt fenomen/företeelse/situation, utgångspunkter för erfandet samt synliga relationer mellan upplevda fenomen. Innebörder hos dessa beskrivningar kan illustrera Rubins (1915) tankar om upplevd figur och upplevd grund som två olika relationella fenomen, vilka under skilda villkor kan betingas av ett och samma objekt.

## Dynamikens betydelse för strukturen

I förra avsnittet presenterades delar av skilda teorier i avsikt att uppnå förståelse av fynden i den här aktuella studien. Teorier inom filosofi och psykologi från första hälften av 1900-talet visade sig användbara för att belysa innebörder hos universitetsstudenters beskrivningar av upplevda synvänder under utbildningspraktik vid millennieskiftet 1999–2000. Husserl (1907/1995) utvecklade inom den tidiga fenomenologin filosofiskt grundade antaganden om mänskligt medvetande i avsikt att förstå kunskapens väsen. Köhler (1947/1992), Koffka (1935), Wertheimer (1923) och Rubin (1915) utvecklade inom gestaltteorin antaganden om mänskligt medvetande utifrån experimentella studier. Dewey (1910/1991)

utgick i sin pragmatiska teori om betydelsen av meningsbildning för lärande från teoretiskt utvecklade antaganden.

Antaganden och slutsatser inom ovanstående teorier har till en del belyst de empiriska fynden i denna studie. Belysningen har delvis varit motsägelsefull och delvis bristfällig. För att ytterligare belysa fynden diskuteras i det följande urskilda överensstämmelser, motsägelser och brister hos belysningen utifrån den under utveckling stadda variationsteori om lärande (Marton & Booth, 1997; Bowden & Marton, 1998; Marton & Morris, 2002; Marton m fl, 2004). Variationsteori om lärande bygger på antaganden gjorda inom den fenomenografiska forskningsansatsen.

Fynd i denna studie har således för förståelse lett till forskning och teorier om mänskligt lärande och medvetande, med ett till synes tidsmässigt stort avstånd sinsemellan. Perioden mellan 1950-talet, då den i Europa framväxta gestaltteorins utveckling något avstannat inom den dåvarande behavioristiskt präglade utbildningspsykologin i USA, och åren omkring 2000, då variationsteori om lärande utvecklas runt om i världen, kan tyckas som en lång tid utan synbar utveckling av lärandeteori på erfarendets grund. Under 1960–1990-talen har dock internationell empirisk forskning om kvalitativt skilda sätt att erfara fenomen i olika utbildningskontext, inom den fenomenografiska forskningsansatsen, lagt grunden till en teoriutveckling utifrån mänskligt erfärande om upplevt och möjligt lärande (Marton & Booth, 1997).

Empiriska forskningsresultat framsprungna ur den fenomenografiska forskningstraditionen har initierat teoriutveckling om lärande enligt begreppen urskiljande, variation och samtidighet inom variationsteori om lärande (Marton & Booth, 1997; Bowden & Marton, 1998; Marton & Morris, 2002; Marton m fl, 2004). Denna studies frågeställningar sammanfaller till viss del med definitionen av lärande, som förändrat sätt att erfara, som förekommer i studier om studenters upplevda lärande inom den fenomenografiska forskningstraditionen (Marton & Booth, 1997). Det är därför meningsfullt och konsekvent att avsluta belysningen av studiens fynd i ljuset av den ur fenomenografien utvecklade variationsteori om lärande. Fynd i studien samt beröringspunkter mellan teoretisk belysning i de förra avsnitten och variationsteori om lärande diskuteras således i det följande, utifrån de antaganden om lärande och medvetande som variationssteori om lärande bygger på.

### **Mening och struktur konstituerar varandra**

För att klara av att hantera en situation på ett visst sätt, behöver jag erfara den på ett visst sätt, skriver Bowden och Marton (1998). En viktig skillnad mellan att klara av att utföra någonting och att inte klara av det ligger således i skillnaden mellan att kunna erfara någonting på ett visst sätt eller ej, menar de vidare. Mysteriet hur man kommer från att erfara någonting på ett visst sätt till att

erfara det på ett förändrat sätt har varit utgångspunkt för denna studie. Frågeställningarna i studien bottnar i en djup fascination över, vad människor upplever att sådana synvänder utgörs av. Resultatet i studien att alla deltagare utom en beskriver upplevda synvänder reste frågan om, vad som kan ha varit upphov till synvänderna. Deltagarna beskriver ofta upplevt behov av att se mening som upphov till förändrat sätt att erfara någonting.

Synvänder blir möjliga genom den mänskliga förmågan att se saker från olika håll (Dewey, 1910/1991). Förmågan att "vända på saker" innebär således att samma fenomen kommer att framstå på olika sätt för mig, beroende på vilket perspektiv jag valt. Den teoretiska utgångspunkten att människor har möjlighet att välja att se någonting på ett visst sätt snarare än på ett annat sätt, kan illustreras av den empiriska slutsatsen att vi hanterar situationer, beroende på hur vi erfar dem (Bowden & Marton, 1998). Data i denna studie visar att deltagarna beskriver upplevt behov att se mening/förändrad mening hos någonting i en situation, för att därmed kunna hantera situationen på förändrat sätt. De i studien beskrivna behoven av att se förändrad mening som grund för att förändra sitt handlande, väcker associationer till såväl Deweys (1910/1991) teoretiska utgångspunkt som till den empiriska slutsatsen som variationsteori om lärande vilar på (Bowden & Marton, 1998).

Fenomenografisk forskning om skilda sätt att erfara fenomen ledde till den underliggande frågan om, vad som konstituerar kvalitativt skilda sätt att erfara någonting. Drygt trettio års empiriska forskningsresultat omkring lärande har idag stärkt antagandet inom fenomenografin (Marton, 1986), om att skillnaden mellan olika sätt att se någonting handlar om skillnad i mening såväl som i struktur hos både det erfarna och hos erfandet. Forskning om upplevt och möjligt lärande i ett variationsteoretiskt perspektiv ger stöd åt fenomenografins antagande om skillnad i struktur såväl som i upplevd mening mellan skilda sätt att erfara någonting (Rovio-Johansson, 1999; Runesson, 1999; Carlsson, 1999; Pong, 1999; Emanuelsson, 2001; Pang, 2002).

Som möjligt upphov till beskrivna synvänder i studien har upplevt behov av att se mening eller förändrad mening hos det erfarna belysts av teori om meningsbildning (Dewey, 1910/1991) (se förra avsnittet). Meningsbildning ser man inom fenomenografin som en av två konstituerande aspekter hos kvalitativt skilda sätt att erfara någonting och benämner referentiell aspekt (Marton, 1986). Den andra konstituerande aspekten ser man som erfandets struktur och benämner strukturell aspekt.

Erfarande av någonting ser man, som att man urskiljer fenomenet från det sammanhang av vilket det är en del, samtidigt som man relaterar delen till sitt sammanhang (Svensson, 1984). Vidare ser man erfandande av någonting, som att vi urskiljer delar av det vi erfar, relaterar dessa till varandra och åter till en helhet (ibid). Mening och struktur ser man således som sammanlänkade i ömsesidig påverkan av varandra (Marton, 1986; Svensson, 1984). Genom att

urskilja skillnad mellan olika delar av någonting och samtidigt relatera dem till varandra ser vi således fenomenets mening. Att urskilja och relatera delar till varandra är endast möjligt genom meningsbildning, menar man vidare (ibid).

Fyndet att de flesta deltagarna i denna studie beskriver upplevt förändrat sätt att erfara någonting som omstrukturering av medvetandet, som inneburit att man kunnat se mening/förändrad mening hos någonting, väcker associationer till antagandet om mening och struktur som ömsesidigt beroende aspekter av sätt att erfara någonting, enligt ovan (Marton, 1986; Svensson, 1984). Antagandet om ömsesidigt konstituerande relationer mellan mening och struktur kan även belysa frågan hur mening uppstår, vilken restes i slutet av föregående avsnitt.

Frågan huruvida mening uppstår utifrån upplevt behov av mening (Dewey, 1910/1991) eller om upplevd mening följer en naturlig organisation, enligt gestaltteori (Köhler, 1947/1992), kan besvaras genom ett antagande om samkonstitution mellan mening och struktur, enligt fenomenografin, vilket också kan illustreras av fyndet i denna studie. Framtida empirisk forskning omkring lärande som upplevt förändrat sätt att erfara någonting förväntas bidra till utvidgad kunskapsbildning om karaktär och dynamik hos sådana ömsesidigt samkonstituerande relationer av mening och struktur.

De flesta deltagarna beskriver i studien detaljerat och situerat upplevda processer av förändrat sätt att erfara någonting som relationella förändringar hos medvetandet mellan upplevd mening och struktur. Man menar att hur någonting framträtt för en berott på, den mening man kunnat se hos fenomenet, som i sin tur berott på strukturen hos det egna medvetandet. Man uttrycker här även, att erfaren mening hos någonting avgjort vilka aspekter av fenomenet man varit medveten om. Samtidigt har uppmärksammande av vissa aspekter av ett fenomen avgjort vilken mening hos fenomenet man upplevt, på sätt som associerar till variationsteori om lärande (Bowden & Marton, 1998).

Förutom att de aspekter som framträder i vårt medvetande varierar, ändras också styrkan i framträdandet dynamiskt hos samma aspekter. Medvetandet har således en dynamisk struktur, där relationer mellan figur och grund är under ständig förändring i processer av, vad Bowden och Marton kallar ”fokal differentiering” (se även gestaltteori i föregående avsnitt). Denna dynamik mellan grad av tydlighet hos någonting i vårt medvetande är avgörande för att erfara någonting överhuvudtaget, enligt variationsteori om lärande. Om vi istället uppfattade allting omkring oss med samma styrka hela tiden, skulle vi inte erfara någonting alls. Variation i styrka och fokus hos någontings framträdande i vårt medvetande är således avgörande för vårt erfalande. Dessutom är medvetandet rumsligt och tidsligt, genom att allt vi erfar nu blir erfaret mot bakgrund av det vi erfarit tidigare (ibid).

Antagande om ömsesidigt konstituerande relationer mellan mening och struktur enligt fenomenografin (Marton, 1986) leder till frågan om strukturens roll för meningsbildning. Deltagarna beskriver i studien erfalande av

## Teoretisk belysning

mening/förändrad mening hos någonting som konstituerat av upplevda och situerade omstruktureringar av medvetandet enligt kategorierna förändrad figur/grund, urskiljande av skillnad/likhet, skifte av perspektiv samt synliggjorda relationer mellan helhet/del. Meningsbildning innebär särskiljande av de aspekter, vilka erbjuder mening genom jämförelseprocesser, som i sin tur bygger på tidigare erfarenheter, enligt Dewey (1910/1991). Ömsesidiga processer av särskiljande, vilket innebär fokusering av en figur, samt utvidgning, som innebär synliggörande av relationer mellan figur och grund är avgörande komponenter för jämförelse. Särskiljande och utvidgning möjliggör meningsbildning genom att ömsesidigt synliggöra relationer mellan helhet och delar (ibid).

Inom variationsteori om lärande refererar man till Werner (1961), som beskrev relationen mellan människa och omvärld som pågående processer av differentiering genom *separation* samt *integration* genom *samtidighet* (Marton & Booth, 1997). Variationsteori om lärande erbjuder således en möjlig sammansmältning av de skilda utgångspunkterna för uppkomst av mening (se fråga i föregående avsnitts sammanfattning). Utifrån antagande om mening och struktur som samkonstituerande kan nämligen processer av särskiljande eller separation ses som den naturliga segregering av avskilda helheter, vilken enligt gestaltteori erbjuder mening (Koffka, 1935).

Enligt samma antagande kan processer av utvidgning eller integration ses som förenande av områden med samma nivåer av interna förbindelser. Ovanstående leder till den epistemologiska utgångspunkten inom fenomenografen, erfarende av någonting som relation mellan människa och det erfarna. Utifrån fynd i denna studie samt den teoretiska belysningen i förra avsnittet framstår erfarende som relationella processer av samkonstituerande mellan struktur och mening, på sätt som kan illustrera antagande inom fenomenografen.

## Relation mellan det erfarna och erfandet

För att en definition av lärande som förändrat sätt att erfara någonting överhuvudtaget ska vara möjlig, kan utgångspunkten inte vara att någonting är på ett visst sätt, som det är lärandets uppgift att avtäcka. Utifrån en sådan utgångspunkt vore det omöjligt att förändra sätt att erfara någonting, vilket i sin tur motsägs av att människor beskriver skilda sätt att erfara ett visst fenomen, menar Bowden och Marton (1998).

För kunskapsbildning om lärande som förändrat sätt att erfara någonting, utifrån en Filosofisk tankehållning, måste uppmärksamheten riktas inte emot fenomenet, vilket man gör i en Naturlig tankehållning, utan emot det mot fenomenet riktade medvetandet (Husserl, 1907/1995). Att ställa vetenskapliga objektiviteter åt sidan och istället studera det, varigenom någonting visar sig, dvs människors sätt att erfara tingen, menade Husserl, leder däremot till kunskapsbildning om vad som konstituerar ”kunskapens väsen”.

## *Teoretisk belysning*

Erfarna fenomen är inte i sig själv givna, utan konstitueras i relation mellan ”uppfattandeobjekt” och ”uppfattandefenomen” i dynamiska strukturer hos medvetandet, som innebär att ”kunskapens väsen” måste studeras utifrån hur människor upplever sådana relationer. Som redskap att bilda kunskap, om hur uppfattandefenomen konstitueras, såg Husserl reflektion, där vi blickar tillbaka på de egna akterna. Sådana processer av att uppmärksamma det egna medvetandets riktadhet ger förståelse av, hur uppfattandefenomen kontinuerligt konstitueras (ibid).

Fyndet i den här studien visar att kunskap om upplevda processer av det egna medvetandets förändrade riktadhet, och därmed relationen mellan uppfattandeobjekt och uppfattandefenomen, är möjlig att bilda genom människors reflekterande berättelser. Studiens frågeställningar har fokuserat förändrad riktadhet hos den egna uppmärksamheten. Detta kan ha bidragit till att synliggöra en förändrad relation mellan uppfattandeobjekt och uppfattandefenomen som förändrat sätt att erfara någonting. Förändrat sätt att erfara någonting har således inneburit såväl förändrad intentional akt som förändrat intentionalt fenomen.

Endast genom att uppmärksamma relationer mellan ”uppfattandeakten” och ”uppfattandefenomenet” blir vetenskap om ”kunskapens väsen” möjlig, enligt Husserl (1907/1995). För att processer av att uppfatta någonting ska bli möjliga att förstå, är relationen mellan uppfattandeakten och uppfattandefenomenet betydelsefull, menade han vidare. Man kan se erfandet som uppfattandeakten, det erfarna som uppfattandefenomenet och vad som konstituerar lärande som kunskapens väsen. Fyndet att alla deltagare utom en i denna studie beskriver förändrat sätt att erfara någonting, innebär kunskapsbildning om, vad man upplevt konstituera lärande som förändrat sätt att erfara någonting. Den kunskap som på så sätt möjliggjorts kan illustrera Husserls idé om att vetenskap om kunskapens väsen blir möjlig, genom att uppmärksamma relationer mellan uppfattandeakten och uppfattandefenomenet (ibid).

Att ta det egna sättet att erfara någonting för givet kallar man inom fenomenografin att inta ett första ordningens perspektiv. Utifrån detta uttalar man sig om hur saker och ting förhåller sig. Utifrån ett andra ordningens perspektiv däremot är det sätten att erfara någonting som fokuseras (Marton & Booth, 1997). Ett första ordningens perspektiv väcker associationer till den Naturliga tankehållningen och ett andra ordningens perspektiv till den Filosofiska tankehållningen, som de definierats av Husserl (1907/1995). Ett andra ordningens perspektiv likaväl som den Filosofiska tankehållningen möjliggör kunskapsbildning om lärande, kunskapens väsen, genom kunskap om såväl erfandet, uppfattandeakten, som det erfarna, uppfattandefenomenet.

Fenomenografiska studier har genom människors beskrivningar av skilda sätt att erfara fenomen bidragit till kunskapsbildning om olika intentionala fenomen. Utifrån denna kunskapsbildning om variationen av skilda intentionala fenomen

## Teoretisk belysning

utvecklar man för närvarande inom variationsteori om lärande kunskap om, vad som konstituerar skilda intentionala fenomen. Man har således kommit att intressera sig för, vad som utgör ett sätt att se någonting samt vad som skiljer detta från ett annat sätt att se det. Som utgångspunkt för empirisk forskning och teoribildning använder man begreppen urskiljande, variation och samtidighet (Marton & Booth, 1997).

Innebörder hos utsagor inom en av huvudkategorierna i denna studie, omstrukturering av medvetandet, har bidragit till ökad kunskap om relationer mellan ”intentionala akter”, erfارande, och ”intentionala fenomen”, det erfarna. Man beskriver här detaljerat och situerat, hur man upplevt förändrat erfارande av någonting samkonstituerat med förändrat erfaret fenomen. Man uttrycker således hur man genom omstrukturering av medvetandet kommit att uppleva det erfarna fenomenet på förändrat sätt. I studien beskrivna ömsesidiga relationer mellan erfarendet och det erfarna har således inneburit ökad kunskap om medvetande som relation mellan det erfarna och erfarendet.

I synen på medvetandet som immanent utgick Husserl (1907/1995) från den fysiska världen som icke nåbar för exakt kunskapsbildning och därmed icke möjlig att överskrida, *transcendent*. Avseende kunskapsbildning om vad som konstituerar lärande visar fyndet, att de flesta deltagarna i den här studien beskriver upplevd omstrukturering av medvetandet, som inneburit förändrad riktadhet hos medvetandet, *intentional akt*, i ömsesidigt konstituerad relation med förändrat *intentionalt fenomen*, som förändrat sätt att erfara någonting. Relationen mellan intentional akt och intentionalt fenomen kan i studien ha blivit synlig, genom att deltagarna fokuserat variationen mellan två skilda sätt att erfara någonting. Den ömsesidigt konstituerande relationen mellan intentional akt och intentionalt fenomen, som sätt att erfara någonting, väcker associationer till sätt att erfara någonting som relation mellan människa och av henne erfaren omvärld (Marton, 1984).

Utifrån en icke-dualistisk verklighetssyn ser man inom fenomenografin inte subjekt och omvärld som skilda åt, utan ser istället relationen dem emellan som ömsesidigt konstituerande. Enligt detta synsätt finns inte två världar, en objektiv och en subjektiv, utan en enda existerande, vilken människor erfara på olika sätt (Marton, 1992). Relationen mellan människans erfارande och det av henne erfarna ser man på så sätt samkonstituera varandra i sätt att erfara någonting. Denna relationella syn på verkligheten kan erbjuda ett alternativ till Husserls (1907/1995) tankar om medvetandet som immanent och hans syn på tingen som transcendent. Utifrån en relationell verklighetssyn ägs inte medvetandet av subjektet, varför man inte ser det som immanent. Man ser istället medvetandet som konstituerat i människans möte med omvärlden i relationell samkonstituering, beroende av dåtid, nutid och framtid hos subjekt såväl som omvärld (Marton, 1992).

Resultatet i studien av detaljerade, upplevda och situerade beskrivningar av förändrat sätt att erfara någonting antyder att Husserls (1907/1995) antagande om svårighet att bilda kunskap om kunskapens väsen kan bero på hans utgångspunkt av erfara som inneslutet i medvetandet. I denna studie har kunskapsbildning om vad som upplevs konstitueras som ”kunskapens väsen” blivit möjlig, genom utgångspunkten av samkonstitution av intentional akt och intentionalt fenomen. Genom att frågeställningen erbjudit deltagarna att samtidigt fokusera vad man erfart någonting som, intentionalt fenomen, vid två olika tillfällen, har också deras erfara, intentional akt, vid två skilda tillfällen kommit att beskrivas. Att man blivit uppmuntrad att fokusera skillnaden mellan de båda erfarna sätten att erfara någonting, kan ha varit avgörande för att synliggöra sätt att erfara någonting som samkonstituerad av akt och fenomen.

### **Sammanfattning: Dynamikens betydelse för strukturen**

Den teoretiska belysningen av studiens fynd visar att beskrivna förändrade sätt att erfara någonting varit samkonstituerade i ömsesidiga relationer mellan erfara och det erfarna. Likaså har sätt att erfara någonting i studiens beskrivningar visat sig samkonstituerade av struktur hos erfara och upplevd mening hos det erfarna. Förändrat sätt att erfara någonting i studien kan därmed ses som konstituerat av förändrad struktur hos erfara i samkonstitution med förändrad mening hos det erfarna. Relationen mellan erfara och det erfarna framstår i studien som medvetandets riktadhet i meningsskapande upplevda sammanhang. Beskrivna ömsesidiga relationer mellan erfara och det erfarna i studien har inneburit empirisk kunskapsbildning om lärande som förändrat sätt att erfara någonting som dynamiskt, relationellt, situerat och riktat medvetande.

För kunskapsbildning om kunskapens väsen enligt den Filosofiska tankehållningen krävs, enligt Husserl (1907/1995), att man uppmärksammar det egna medvetandets riktadhet mot ett uppfattandeobjekt, som sätt att erfara ett uppfattandefenomen. Sådana processer hos det egna medvetandet är svåra att bilda kunskap om, menade han. Ett fynd i denna studie är, att deltagarna trots denna svårighet beskrivit upplevda sätt att erfara någonting, som omstrukturering av det egna riktade medvetandet. De svårigheter, som Husserl (1907/1995) pekade ut, avseende kunskapsbildning omkring upplevda processer hos det egna medvetandet, kan bero på svårigheter att synliggöra sådana processer utifrån fokusering av det egna medvetandet.

Svårigheten kan i denna studie ha övervunnits, genom att deltagarna blivit uppmuntrade att fokusera vad man erfart någonting som vid ett första tillfälle, kontrasterat mot vad man kommit att erfara detta som senare. I så fall kan jämförelsen mellan de skilda sätten att erfara någonting ha bidragit till att synliggöra riktadheten hos det egna medvetandet. Det kan således vara själva



## *Teoretisk belysning*

synvändan som, genom kontrastering av två olika sätt att erfara någonting, synliggjort vad man upplevt konstituera sätt att erfara någonting.

## DISKUSSION

Denna studie startade utifrån frågorna: Upplever människor synvänder? Kan man då beskriva dem? Vad upplever man i så fall utgör dem? Inom forskning om lärande har erfarenhet länge tillmätts betydelse för det lärande som kan ske (Shulman, 1986; Prawat, 1999). Studenters lärande, utifrån definitionen kvalitativt förändrat sätt att erfara någonting, har man inom pedagogisk forskning under flera decennier undersökt inom den fenomenografiska forskningsansatsen (Marton & Booth, 1997). Denna forskning har resulterat i slutsatser avseende vad forskarna sett, trott och tänkt att studenterna upplevt avseende förändrat sätt att se någonting (jfr Uljens, 1992, kapitlet Bakgrund). Avsikten med den här studien har varit att undersöka, om universitetsstudenter upplever det meningsfullt och möjligt att beskriva kvalitativt förändrat sätt att erfara någonting samt vad man i så fall upplever konstituera en synvänder. Förhoppningen har varit att utveckla kunskap om lärande som upplevt förändrat sätt att erfara någonting ur de lärandes perspektiv.

Avsikten med utformningen av studien har varit att nå variation i beskrivna situationer, för att på så sätt synliggöra innebörder av mening hos de upplevda synvänderna. Samtidigt har avsikten varit att nå fokusering av vad som erfarits utgöra en upplevd synvänder, för att på så sätt synliggöra strukturen hos förändrat sätt att erfara någonting. För att möjliggöra variation avseende upplevda situationer och samtidig fokusering av vad man erfarit utgöra synvänderna, valde jag en datainsamlingsmetod som medgav ett öppet berättande utifrån en fritt vald men avgränsad situation.

De studenter som deltagit i studien har alla utom en funnit det meningsfullt och möjligt att beskriva upplevt förändrat sätt att erfara någonting under utbildningspraktik. Berättelserna uppvisar stor spridning avseende vilka slags situationer, företeelser och fenomen man förändrat sätt att se. Samtidigt fokuserar man i samtliga beskrivningar, vad man upplevt utgöra den upplevda synvänderna. Variation i beskrivna situationer har gjort det möjligt att förstå det upplevda och situerade hos beskrivet erfarenhet. Fokusering av vad man upplevt utgöra själva synvänderna har gjort det möjligt att förstå komplexiteten hos förändrat sätt att erfara någonting, avseende såväl mening som struktur. Förståeliga och analyserbara beskrivningar, enligt pedagogiska, psykologiska samt filosofiska teorier, har inneburit att beskrivningarna varit användbara för att

besvara, belysa och vidare utveckla frågeställningen, vad man upplevt konstituera synvändor.

I det följande är avsikten att beskriva metodologiska antaganden och dess implikationer för studiens resultatbild samt att utifrån dessa diskutera fynden. Möjliga orsaker till likheter och skillnader mellan fyndet att alla deltagare i studien utom en beskriver upplevda synvändor och fynd i tidigare studier om lärande som förändrat sätt att erfarå någonting blir dryftade. Den funna kvalitativa skillnaden hos innebörder av beskrivna synvändor mellan läkarstudenter samt arbetsterapeut-, sjukgymnast- och sjuksköterskestudenter blir historiskt belyst. Slutligen förs en diskussion om implikationer och möjligheter för framtida empirisk forskning om lärande som dynamiska processer av förändrat sätt att erfarå någonting.

## Metod

Berättelsen om sex lärde män, alla blinda och med ett åtagande till lärande, finns i olika gestalt inom skilda kulturer och har i västerlandet förts vidare av Saxe (1963). Berättelsen används ofta som metafor för faran av begränsning, genom ensidigt fokuserade perspektiv inom kvalitativ forskning (se exempelvis Barth-Nordström, 1991). I berättelsen söker männen efter vad som utmärker en elefant och snubblar var och en över en enskild kroppsdel hos elefanten. Detta innebär att det magnifika djuret således kommer att beskrivas som orm respektive rep, utifrån om den lärde råkat greppa djurets snabel eller svans.

## Perspektiv med ett fokus eller flera

I den här aktuella studien har utgångspunkten varit att människors beskrivningar av någonting, som man först erfarit på ett sätt för att senare komma att erfarå på ett annat sätt, skulle synliggöra upplevt förändrat sätt att erfarå någonting. En öppen frågeställning under intervjuerna utifrån två skilda foki har resulterat i detaljerade och situerade beskrivningar av vad man upplevt utgöra synvändor. Under analysen har frågor ställts till resultatbilden av teoretisk likaväl som metodologisk karaktär, exempelvis: Vilket slags processer beskriver man? Vad kan ha bidragit till att göra den flyktiga synvändan synlig? Fynden i resultatet har visat sig möjliga att analysera enligt pedagogiska, psykologiska och filosofiska teorier.

Den första frågan blir belyst i kapitlet Teoretisk belysning och i detta avsnitt blir den andra frågan diskuterad, utifrån metodologisk reflektion, över vad som kan ha bidragit till att synliggöra deltagarnas sätt att uppleva en hel *elefant*, dvs förändrat sätt att erfarå någonting. En möjlighet är att då man ombetts att samtidigt fokusera en *snabel*, dvs ett sätt att erfarå någonting, och en *svans*,

dvs ett *annat* sätt att erfara detsamma, har relationen mellan *snabel* och *svans*, dvs *förändrat* sätt att erfara någonting, också blivit synlig.

### **Förändrat sätt att erfara som flerfaldigt relationella processer**

Uppmaningen till deltagarna i studien var att samtidigt fokusera någonting som man erfarit först på ett sätt och sedan på ett annat sätt. Detta innebar att man kunde jämföra vad man först erfarit någonting som, med vad man senare kommit att erfara det som. Jämförelseprocessen kan ha bidragit till att synliggöra, vad som varit gemensamt, *invarianter*, likaväl som, vad som varit olika, *varianter*, mellan vad man först sett någonting som och vad man senare sett det som. Den samtidiga fokuseringen av vad man sett någonting som vid två olika tillfällen, kan således ha bidragit till att två skilda sätt att erfara någonting blivit synliga, vilket inbegripit såväl erfaret fenomen som det egna erfandet i båda fallen. Att de två skilda sätten att erfara någonting blivit synliga kan i sin tur ha inneburit, att också processen dem emellan, *förändrat* sätt att erfara någonting, blivit synlig.

Då man känt igen en aspekt hos det först erfarna som aspekt också hos det senare erfarna, kan man således ha uppmärksammat en *invariant* dem emellan. Då man återfunnit *invarianten* hos båda referenspunkterna, kan man ha erfarit förändrat sätt att erfara någonting som *elefanten* eller helheten dem emellan. Ibland beskriver man istället hur man, vid jämförelse mellan det erfarna vid två olika tillfällen, urskilt skillnader hos aspekter dem emellan, *varianter*. Detta kan då ha bidragit till att man kunnat urskilja det egna erfandet av helheten. Den helhet, som *relationen* mellan det först erfarna och det senare erfarna således utgör, kan på så sätt ha blivit synlig utifrån urskilda *invarianter* och *varianter* hos dem. Slutsatsen blir därför att deltagarna beskriver upplevda synvänder konstituerade av *relationen* mellan vad man erfarit någonting som först och senare.

Man beskriver dessutom upplevt förändrat sätt att erfara någonting som flerfaldigt relationella processer. Detta går att förstå utifrån antagandet inom fenomenografin om sätt att erfara någonting som en icke-dualistisk *relation* samkonstituerad av det erfarna och det egna erfandet (Marton, 1986). Berättelserna ger uttryck för att ens eget erfande och ens förändrade erfande blivit synliga för en, genom att man fokuserat och beskrivit det erfarna. Berättelserna tyder således på, att det ur erfarenhetsperspektiv ej finns något särskilt processspråk, utan att människor uttrycker processer av det egna erfandet genom att beskriva det erfarna.

Förändrat sätt att erfara någonting beskriver man emellertid inte enbart som konstituerad av relationen mellan sig själv och det erfarna fenomenet. Själva förändringen av sätt att erfara någonting beskriver man nämligen som konstituerad av ytterligare en relation, nämligen den mellan två skilda sätt att

erfara någonting. Förändrat sätt att erfara någonting beskriver man således som flerfaldigt relationella processer.

Beskrivna upplevda jämförelser tyder på, att man dessutom erfarit det avgörande att kunna urskilja både *invarianter* och *varianter* hos det erfarna vid två olika tillfällen. De centrala begreppen *urskiljande*, *variation* och *samtidighet* bildar utgångspunkt för forskning om lärande inom variationsteori om lärande (Marton & Booth, 1997; Bowden & Marton, 1998; Marton & Morris, 2002; Marton m fl, 2004). Analys av beskrivna upplevda synvändor visar att man beskriver förändrat sätt att erfara någonting utifrån *samtidigt urskiljande* av *invarianter* och *varianter*.

### Narrativ ansats

En narrativ ansats med en öppen frågeställning som resulterade i skriftliga och muntliga berättelser användes under datainsamlingen i denna studie. Avsikten var att erbjuda deltagande studenter utrymme att beskriva vad de upplevt och minska inflytandet från gemensam meningsbildning tillsammans med intervjuaren. Under resultatanalysen visade sig metoden ha resulterat i en stor variation av vad man upplevt förändrat sätt att erfara. Beskrivna fenomen, företeelser och situationer skiljer sig åt innehållsmässigt inom såväl som mellan de olika studentgrupperna.

När det gäller innebörd av vad man upplevt konstituera synvändorna liknar beskrivningarna dock varandra, på så sätt att deltagarna beskriver ett förändrat erfalande och ett förändrat erfaret fenomen som samkonstituerade av det egna förändrade sättet att erfara någonting. Resultatet stödjer således, genom dels variationen i innehåll och dels likheten i innebörd, förhoppningen att minska den gemensamma konstruktionen av berättelsen i samtal med intervjuaren.

Beskrivna synvändor har under resultatanalysen blivit kategoriserade i endast två kvalitativt skilda huvudkategorier och sex underkategorier. Detta visar att deltagarna beskriver upplevda synvändor som konstituerade på liknande sätt men upplevda i skilda situationer, omgivningar och miljöer. En öppen frågeställning har således resulterat i beskrivningar med stor variation i vad de upplevda synvändorna handlat om, men med få kvalitativt skilda sätt att konstitueras på.

### Analys av mening

I narrativ textanalys kan forskaren inte avlägsna sig från beskrivet fenomen på samma sätt som enkätanalytiker avlägsnar sig genom statistisk analys av kodad data. Istället närmar sig forskaren beskrivet fenomen, genom att fokusera mening och funktion hos olika sidor av det berättade (Mishler, 1986). Från lingvistiska utgångspunkter kan berättelser istället analyseras enligt en eller flera

av följande strategier: (i) Intern sammanfogning av delar av det talade, genom olika mönster hos såväl meningsbyggnad som meningsbildning. (ii) Föreställande och hänvisande mening hos det berättade. (iii) Mellanmänskliga rollrelationer mellan inblandade talare i intervjun (Halliday, 1970).

Resultatanalys av denna studie har skett utifrån (ii) Föreställande och hänvisande mening hos det berättade (se kapitlet Resultat). Successiv utveckling av frågeställningar i förstudie, delstudie och huvudstudie har skett utifrån (iii) Mellanmänskliga rollrelationer mellan inblandade talare i intervjun (se kapitlet Metod). Däremot har språklig analys enligt (i) Intern sammanfogning av delar av det talade, genom olika mönster hos såväl meningsbyggnad som meningsbildning ej använts för analys i denna studie. Språklig analys skulle dock kunna användas för vidare analys av data, utifrån deltagarnas beskrivningar av upplevd mening, med hjälp av analysprogram som exempelvis NUD\*IST (QSR International, 2003).

Man kan som forskare förhålla sig till händelseförlopp i en berättelse på olika sätt. Dels kan man som Labov (1972) strikt hålla sig till definitionen minimal berättelse, där minst två satser följer på varandra i tidsmässig följd. Dessa två satser kan klassificeras enligt samma definition som en fullt utvecklad berättelse enligt följande kategorier; Sammansatt handling, utvärdering, resultat eller upplösning samt slutvinjett. En minimal berättelse består oftast av sammansatt handling och hos fullt utvecklade berättelser förekommer dessutom ibland sammanfattning eller orientering (Labov & Waletzky, 1967, s 13).

Under analysen av de skriftliga berättelserna i denna studies delstudie kunde samtliga berättelser klassificeras som minimal berättelse (minst två satser), oftast i form av sammansatt handling. Vissa av berättelserna kunde klassificeras som fullt utvecklade berättelser och några innehöll dessutom sammanfattning och/eller orientering. Av transkriberade muntliga berättelser i huvudstudien, kunde de flesta klassificeras som fullt utvecklade berättelser, några dessutom med sammanfattning och/eller orientering.

Labov (1982) har noterat att de personer han intervjuat delvis tycks ”återleva” beskrivet erfارande. Han ser således berättande som en distinkt form av att återleva tidigare erfارande, på sätt som bevarar den tidsmässiga ordningen från det upplevda skeendet. Detta sätt att se berättande överensstämmer inte med Mishlers (1986) syn på, vad som sker under intervjuer. Han understryker istället rollen hos den närvarande intervjuaren som medskapare till berättelsen.

Under intervjuerna i denna studies huvudstudie fokuserade deltagarna sin uppmärksamhet bakåt i tiden, medan de berättade om upplevda händelseförlopp. Deras synbara uppmärksamhetsfokus under berättandet gav intryck av, att de delvis upplevde sitt tidigare erfارande på nytt, på sätt som kan belysas av Labovs (1982) beskrivning av att människor återlever händelseförlopp, då de berättar om dem. Huruvida så skedde i de här aktuella intervjuerna och i så fall

överensstämde med tidsordningen hos upplevt förlopp har ej undersökts i denna studie. Fokus för resultatanalysen har istället varit innebörder hos beskrivningar, av vad deltagarna menar att de upplevt konstituera erfarna synvänder. Upplevd mening kommer enligt narrativ teori till uttryck i berättelser om upplevda händelser, erfarenheter och känslor (Mishler, 1986). Under resultatanalysen har fokus varit utsagornas innebörd av vad deltagarna upplevt konstituera erfarna synvänder, utifrån den förändrade mening man sett hos upplevda fenomen.

### Etiska frågeställningar

Då hela forskningsprocessen har berörts av etiska frågeställningar och relationer mellan mig som forskare, studiens frågeställningar samt deltagande studenter har varit av moralisk karaktär, presenteras nedan några frågeställningar av forskningsetisk karaktär som varit aktuella under den här studien.

### **Informerat samtycke**

Under datainsamling av deltagande studenters skriftliga berättelser i delstudien blev en skillnad synlig i svarsfrekvens mellan de olika studentgrupperna utifrån om läraren hade introducerat mig och den skriftliga uppgiften eller inte. Skillnaden ledde till reflektion avseende informerat samtycke samt studenters åtagande gentemot kollektiv kunskapsbildning. Utifrån ståndpunkten att studenter är ansvariga att bidra till gemensam kunskapsbildning (se diskussion i kapitlet Metod) var det rimligt att i undervisningstillfället inbegripa studenternas deltagande i studien. Ur ett individperspektiv var det däremot mer tveksamt att kursansvarig lärare i kraft av sin auktoritet markerade normativ förväntan på studenternas deltagande i studien. Man kan fråga sig vilken frihet studenterna, under sådan förväntan, upplevde att avböja medverkan i studien.

Vad som talar emot ett sådant antagande är, att det fanns studenter vid samtliga institutioner där läraren introducerade uppgiften, som trots detta valde att ej delta. Det närmast totala bortfallet i den grupp, där läraren ej introducerade studien, kan bero på att studenterna i denna grupp ej upplevde ett ansvar för gemensam kunskapsbildning. Metoden med skrivna berättelser under studenternas schemalagda undervisningstid, utifrån en forskningsetisk ståndpunkt av studenternas ansvar för gemensam kunskapsbildning, resulterade i data av hög kvalité.

Forskningsetisk ståndpunkt av studenters ansvar för kunskapsbildning som frivillig på individuell nivå, kunde istället ha inneburit valet att sända förfrågan hem till studenterna. Ett sådant förfaringssätt hade inneburit brist på sammanhållen tid för datainsamlingen, intrång i studenternas privata sfärer samt konfidentialitet istället för anonymitet. Erfarenheter från förstudien visade att svarsfrekvensen vid hemsänd förfrågan blev cirka 30%. Valet av forsknings-

etisk ståndpunkt av studenters ansvar för kunskapsbildning kom istället att innebära en svarsfrekvens på närmare 100%. Den höga svarsfrekvensen ledde i sin tur till hög tillförlitlighet under analysen, genom en stor spridning av variation hos beskrivningarna. Spridningen stärkte i sin tur trovärdigheten hos resultatet.

Metodologisk reflektion över delstudien gjorde att relationer mellan etik, tid, tillförlitlighet och trovärdighet vid kvalitativ forskning bland studenter blev synliga. Detta innebar att jag kom att uppleva en egen synvända. I början av delstudien upplevde jag forskningsetisk motsättning mellan å ena sidan respekt för studenternas individuella val och å andra sidan respekt för deras tid, anonymitet samt giltighet hos data, tillförlitlighet hos metod och trovärdighet hos resultat.

Denna motsättning såg annorlunda ut i slutskedet av analysen. Då såg jag istället motsättningen som två sidor av en integrerad helhet. Respekt för studenternas tid, genom avgränsad skrivtid under schemalagd undervisning, avgränsad frågeställning samt positiv förväntan på deltagande här och nu kan ha bidragit till den höga svarsfrekvensen samt de detaljerade, situerade och analyserbara berättelserna. Avgränsning i tid och rum under datainsamlingen antog jag även hade bidragit till att berättelserna var ytterst fokuserade. De detaljerade, situerade och fokuserade berättelserna underlättade giltighetsprövning och resultatanalys samt tydde på tillförlitlighet hos metoden och trovärdighet hos resultatet.

### **Skillnad mellan studentgrupper**

Fyndet i huvudstudien, som senare kom att stödjas av reanalysen av delstudien, att det fanns en kvalitativ skillnad mellan utsagor av studenter inom medicin å ena sidan och studenter inom arbetsterapi, omvårdnad och sjukgymnastik å andra sidan reste under analysfasen många frågor. Fanns det verkligen en skillnad när det gäller innebörd? Varför fanns den i så fall? Vad kunde den då bero på? Detta var frågor som ställdes till data. Skillnaden som blivit synlig mellan studentgruppernas utsagor ledde till flera nya analyser av data. Avsikten var att närmare undersöka om likhet trots allt inte fanns på en djupare innebördsnivå. De nya analyserna kom, trots förväntan på motsatsen, istället att tydliggöra ursprungligt urskild skillnad mellan studentgruppernas utsagor.

Diskussioner om den urskilda skillnaden under handledning av studien kom att innefatta oro att studiens främsta fynd, att de deltagande studenterna detaljerat och situerat beskriver upplevt förändrat sätt att erfar någonting, skulle skymmas vid fokusering också av fyndet av kvalitativ *skillnad* på innebördsnivå mellan studentgruppernas utsagor. Farhågorna stöddes bland annat av argument om bristfälligt underlag i studien för att understödja skillnaden. Reanalysen av delstudien kom dock att befästa den urskilda skillnaden, genom sitt resultat från en totalpopulation av avgångsstudenter vid de aktuella institutionerna (se tab 2 i kapitlet Resultat).



Den teoretiska belysningen kom i sin tur att såväl erbjuda förståelse av skillnaden mellan studentgruppernas utsagor som stärka fyndet. Den dubbla fokuseringen av båda fynden, att deltagande studenter beskriver upplevda synvänder och urskild *skillnad* mellan studentgruppernas utsagor, kom på så sätt att leda till ökad förståelse av studiens båda fynd (se kapitlet Teoretisk belysning). Den teoretiska belysningen av skillnaden tydliggjorde nämligen såväl fyndet att deltagande studenter beskriver upplevda processer hos det egna medvetandet som fyndet om skillnad mellan studentgruppernas utsagor.

### Närhet kräver avstånd

Resultatet visade att samtliga studenter utom en upplevde det meningsfullt och möjligt att beskriva erfarna synvänder. Analysen ledde till de båda urskilda huvudkategorierna ”Tillkomst av något nytt” och ”Omstrukturering av medvetandet”. Utsagorna inom kategorin omstrukturering av medvetandet associerade till teoriutveckling om lärande inom variationsteori om lärande. Närhet till fenomenografi och variationsteori om lärande avseende grundantagande, forskningsobjekt, forskningsfråga, frågeställningar samt begrepp erbjöd en naturlig teoretisk hemvist för studien. Närheten utgjorde även fara för okritisk distanslöshet under den teoretiska belysningen av fynden.

I avsikt att öppet och kritiskt uppnå förståelse av fynden i resultatet har fynden fått visa vägen till vilka teorier, som bedömts möjliga för belysning av dem. Skilda teorier inom filosofi och psykologi, som erbjudit möjlig belysning av fynden, har således studerats i detta syfte. Relevant teori har också undersökts, utifrån referenser från erfarna forskare utanför fenomenografi som tagit del av resultatbild. Teorierna har visat sig användbara för att belysa och därmed erbjuda fördjupad förståelse av flera aspekter och dimensioner hos fynden. För att motverka teoretisk distanslöshet har resultatbild och fynd dessutom kontinuerligt under arbetets gång utsatts för kritisk granskning av utomstående forskare.

Komplexitet och motsägelsefullhet hos såväl fynd som teoretisk belysning har inneburit att fenomenografi och variationsteori om lärande i slutfasen av den teoretiska belysningen kommit att studeras ingående utifrån funna motsättningar. Förfaringssättet har inneburit ett avstånd till fenomenografi och variationsteori om lärande under den första delen av den teoretiska belysningen. Strävan har istället för följsamhet gentemot teoretiska utgångspunkter under hela forskningsprocessen varit närhet till forskningsfrågan och funna svar i data samt de undersökta teorier som fynden lett till. Avsikten har varit att på så sätt minska närheten till den egna teoretiska hemvisten. Målet har varit att dynamiskt utveckla forskningsprocessen, genom funna överensstämmelser och motsättningar mellan forskningsfråga och fynd gentemot undersökta teorier.

## Resultat

I detta avsnitt diskuteras innebörder hos urskilda kategorier i denna studie utifrån jämförelse med tidigare forskning samt genom en historisk belysning av funnen skillnad mellan studentgruppernas utsagor avseende fördelning över de kvalitativt skilda huvudkategorierna ”Tillkomst av något nytt” och ”Omstrukturering av medvetandet”.

### Jämförelse med tidigare forskning

I detta avsnitt görs jämförelser mellan resultatbilden i den här studien och andra empiriska näralliggande studier som gjorts om lärande som förändrat sätt att erfa någonting.

### **Lärande som relationellt och meningsbildande**

I den här aktuella studien framgår en avgörande kvalitativ skillnad i innebörd mellan beskrivningar av förändrat sätt att erfa någonting hos läkarstudenter å ena sidan och arbetsterapeut-, sjukgymnast- och sjuksköterskestudenter å andra sidan (se tab 1 i kapitlet Resultat). Studenter inom medicin beskriver nästan uteslutande processer som inneburit tillkomst av något nytt, medan studenter inom arbetsterapi, omvårdnad och sjukgymnastik till övervägande del beskriver processer, som inneburit omstrukturering av medvetandet. De två kvalitativt skilda huvudkategorierna överensstämmer med den skillnad mellan lärande som Erhållande av information och Lärande som transcenderande av en yttre verklighet genom meningsskapande utifrån tidigare erfarenheter, som urskildes i en studie av Colaizzi (1973). Lärande som transcenderande innebar den mening någonting har för den lärande. Detta uppnåddes genom intentionalitet, tidigare erfarenheter samt nuvarande omgivning och sammanhang. Utan sådana processer av kontextuell och relationell intentionalitet uppnåddes istället Erhållande av information (ibid).

Fyndet i denna studie av kvalitativ skillnad mellan två huvudkategorier samt underkategorier associerar dessutom till fynd i en studie avseende studenters syn på vad lärande egentligen är för någonting (Säljö, 1979). Kvalitativt skilda sätt att erfa lärande, som kom till uttryck i den studien, blev kategoriserade som: (i) Kunskapsökning. (ii) Memorering. (iii) Erhållande av information för praktisk användning. (iv) Abstraktion av mening. (v) Tolkande för att förstå verkligheten (Kategoribeteckningar översatta från engelska av mig). De båda underkategorierna erhållande av Information och uppnående av Resultat inom huvudkategorin ”Tillkomst av något nytt” i denna studie och de tre förstnämnda kategorierna i Säljös studie liknar varandra. Upplevt meningssökande och –bildande, för att förstå eller bättre förstå någonting har ingått i samtliga

beskrivningar inom kategorin huvudkategorin ”Omstrukturering av medvetandet”, på sätt som påminner om kategorierna Abstraktion av mening och Tolkande för att förstå verkligheten i Säljös studie. Lärandets relationella och meningsbildande aspekter blir således tydliga i båda studierna.

### **Forskningsobjekts relation till möjlig kunskapsbildning**

Forskningsfråga, metod och resultatbild i denna studie överensstämmer delvis med Helmstads (1999) studie av upplevd förståelse. Resultatbilderna skiljer sig dock på avgörande punkter avseende möjlig kunskapsbildning om förändrat sätt att erfara någonting. Frågeställningen i Hasselgrens (1981) studie om förändrat erfara överensstämmer också delvis med denna studie. Resultatbilderna skiljer sig dock åt även här avseende möjlig kunskapsbildning om upplevda synvänder. Urskilda skillnader avseende möjlig kunskapsbildning har analyserats utifrån metodologiska skillnader i studierna och presenteras i detta stycke.

Det dynamiska fenomenet förståelse har av Helmstad (1999) undersökts med liknande metod som använts i denna studie. Forskningsobjekt i den här studien har varit det flyktiga fenomenet synvänder, vilket kan ses som förändrad förståelse av någonting. Fynden i Helmstads studie antyder viss likhet med fynden i denna studie, men skiljer sig också på avgörande sätt från dessa. Resultaten i båda studierna uppvisar delvis överlappande kategorier av beskrivna upplevda fenomen. Forskningsfråga i Helmstads studie var *hur förståelse av någonting upplevs av människor* utifrån forskningsobjektet människors upplevda förståelse av någonting. I denna studie har forskningsfråga istället varit *vad människor upplevt konstituera förändrad förståelse av någonting* utifrån forskningsobjektet upplevt förändrat sätt att förstå någonting.

Foki i studierna har således varit skilda med avseende på att *hur* någonting förstås fokuserats i den förra, medan *vad* någonting upplevts innebära fokuserats i den senare. En annan skillnad är att fokus i Helmstads studie dels varit generellt i form av upplevd förståelse av någonting och dels att han haft ett enda fokus. Denna studie har däremot haft två foki av vad man förstått vid två olika tillfällen. De skillnader som återfinns i studiernas resultatbild återspeglar delvis dessa skillnader hos forskningsfråga, forskningsobjekt och foki. I det följande diskuteras urskild skillnad avseende vilken kunskapsbildning som således blivit möjlig genom de båda studierna.

De tre huvudkategorierna i Helmstads studie är: (i) Emottagande av ny kunskap genom observation eller information. (ii) Tillägnande av kunskap genom framgångsrikt genomförande av en lärande aktivitet. (iii) Insikt om en ny sanning genom att erfara och tolka erfara (Kategoribeteckningar översatta från engelska av mig). De båda huvudkategorierna i den här aktuella studien är ”Tillkomst av något nytt” i form av erhållande av information eller uppnått resultat av egen handling och ”Omstrukturering av medvetandet” i form av förändrad utgångspunkt, avgränsning eller struktur hos det egna erfara eller

erfarna fenomenet. Resultatbilderna i de båda studierna stämmer tämligen väl överens innehållsmässigt. Innebördsmissigt beskriver de dock olika aspekter av sätt att erfara/förstå någonting, varför studiernas bidrag avseende kunskapsbildning skiljer sig åt.

Eftersom berättelserna i Helmstads studie handlar om hur människor upplevt förståelse av någonting, är det i första hand upplevd mening hos det förstådda som blivit synligt. Berättelserna i denna studie handlar istället om vad man erfarit på ett visst sätt, varför både upplevd mening och struktur hos det erfarna såväl som hos erfandet blivit synligt. Dessutom beskriver deltagarna ett sätt att erfara någonting samt ett senare sätt att erfara detta på. Detta innebär att även förändrat sätt att erfara någonting blivit synligt avseende såväl upplevd struktur som mening hos både erfandet och det erfarna.

En avgörande skillnad mellan resultatbilden i Helmstads studie och i denna är att i den förra beskrivs processer av *hur* man upplevt förståelse av någonting utifrån studiens forskningsobjekt, människors upplevda förståelse av någonting.

I denna studie däremot beskriver deltagarna såväl *vad* som *hur* man upplevt någonting, utifrån studiens forskningsobjekt, upplevt förändrat sätt att förstå någonting. I beskrivningar av en upplevd synvända har såväl mening som struktur hos två skilda sätt att erfara någonting blivit synligt. Jämförelsen mellan de båda sätten har även inneburit att förändrat sätt att erfara någonting som relationen dem emellan blivit synligt (se föregående stycke om Perspektiv med ett fokus eller flera).

Trots likhet hos forskningsfrågan finns också viktig skillnad mellan denna studie och Hasselgrens (1981) avseende möjlig kunskapsbildning. Hasselgrens fråga var *om det fanns skillnad hos blivande förskollärares sätt att erfara någonting* vid olika tidpunkter som eventuell utveckling och utbildningseffekt. Frågan undersöktes i ett första ordningens perspektiv utifrån forskningsobjektet hur man erfar ”fri lek”. Resultatet i studien blev följaktligen kunskapsbildning om forskarens iakttagelse av förändrad upplevd mening hos av studenterna erfarna fenomen.

I denna studie har frågan istället varit *vad människor upplevt konstituera förändrat sätt att erfara någonting*, i ett andra ordningens perspektiv utifrån forskningsobjektet upplevt förändrat sätt att erfara någonting. Frågan ledde till en frågeställning som erbjöd deltagarna två uppmärksamhetsfoki. Deltagarnas dubbla fokusering under berättandet medgav att såväl det egna erfandet som det erfarna blev synligt för dem. Dessutom innebar den dubbla fokuseringen möjlighet för dem att jämföra två skilda sätt att erfara någonting. Jämförelsen innebar att relationen mellan de båda sätten, som förändrat sätt att erfara någonting, också blev synlig.

Resultatbilden i denna studie medger således kunskapsbildning om deltagarnas upplevelse av såväl struktur som mening hos erfandet likaväl som hos det erfarna samt hos förändrat sätt att erfara någonting (se föregående stycke om

Perspektiv med ett fokus eller flera). Deltagarnas dubbla fokusering under berättandet har således gjort det möjligt att bilda kunskap om deras medvetande om egna upplevda processer av förändrat sätt att erfara någonting.

### Struktur och mening synliga

Att uppmärksamma processer hos det egna medvetandet innebär stora svårigheter, som gjorde att Husserl (1907/1995) drog slutsatsen att detta endast kan ske genom ”sträng och ihärdig träning” (se kapitlet Teoretisk belysning). De uppmärksammade svårigheterna belyser vissa skillnader mellan fynden i denna studie samt i Helmstads (1999) och Hasselgrens (1981).

I Helmstads studie har människor blivit ombudade att beskriva processer av hur de upplevt förståelse av någonting. Utifrån antagande om erfalande och det erfarna som samkonstituerande av sätt att erfara någonting (Marton, 1978) är det inte möjligt att fokusera enbart det egna erfalandet, utan samtidig fokusering av det erfarna fenomenet. Därför synliggör resultatet i Helmstads studie i princip upplevd mening hos erfarna fenomen men däremot ej strukturen hos processer av det egna erfalandet som förståelse.

Hasselgren bad istället förskollärarstudenter beskriva av dem erfarna fenomen, för att på så sätt nå kunskap om erfalandet. Frågeställningens fokus på det erfarna resulterade dock liksom i Helmstads studie i beskrivningar av erfaren mening hos fenomenen. Dock utan att strukturen hos processer av meningsbildning hos det egna erfalandet blev synliga.

I denna studie däremot har frågeställningen till deltagarna erbjudit dem att fokusera vad de erfarit någonting som vid två skilda tillfällen. Den dubbla fokuseringen har inneburit att såväl upplevd mening hos det erfarna som upplevd struktur hos det egna erfalandet blivit synliga, vilket gjort det möjligt att bilda kunskap om både struktur och mening hos erfalandet såväl som det erfarna. Frågeställningens samtidiga fokusering av vad man erfarit någonting som vid två skilda tillfällen, har dessutom inneburit att processen dem emellan av förändrat sätt att erfara någonting blivit synliga. Detta har inneburit att kunskapsbildning blivit möjlig om såväl upplevd struktur och mening hos sätt att erfara någonting som upplevd förändrad struktur och mening hos förändrat sätt att erfara någonting.

Om frågeställningen i en studie erbjuder deltagarna *ett fokus* av det egna erfalandet, som Husserl (1907/1995) förespråkar och Helmstad (1999) utför, eller av det erfarna fenomenet, som Brentano (1874/1995) förespråkar och Hasselgren (1981) utför, kommer i båda fallen deltagarens uppmärksamhet att riktas mot det erfarna fenomenet. Om frågeställningen istället erbjuder två foki i form av vad man erfarit någonting som vid två skilda tillfällen, blir två olika sätt att erfara någonting synliga i jämförelseprocesser mellan vad man erfarit någonting som först och senare (se föregående stycke om Perspektiv med ett fokus eller flera).

## Skillnad mellan studentgrupper

De studenter i arbetsterapi, omvårdnad och sjukgymnastik som deltagit i denna studie beskriver till övervägande del upplevt förändrat sätt att erfara någonting som omstrukturering av medvetandet. Studenterna berättar oftast om erfarna transformativa och pågående mentala processer. Man talar om hur man, genom förändrad fokusering, jämförelse, perspektivskifte eller synliggörande av relationer, kommit att förändra sitt sätt att erfara någonting. Beskrivningarna skulle kunna vara uttryck för en verklighetssyn, vilken inbegriper den egna personen som en del av förändringsprocessen.

Man ger uttryck för att man sett den egna personen som en viktig del av behandling/bedömning/rehabilitering av patienter och man beskriver ofta hur man använt sig själv som en vital del av rehabilitering, terapi eller omvårdnad. Man berättar om bedömning, behandling och rehabilitering av patienter, där man inbegripit sig själv i form av pågående interaktiva och intraaktiva förändringsprocesser hos det egna medvetandet.

Till skillnad från arbetsterapeut-, sjukgymnast- och sjuksköterskestudenterna berättar läkarstudenterna i stor utsträckning om blixtnabba förändringar, där man upplevt det nödvändigt att handla omedelbart. Man beskriver hur man, under medicinska ingripanden, varit inriktade på att finna vad som varit rätt eller fel samt att vid upptäckt fel korrigerade detta. Läkarstudenterna berättar inte om att man relaterat till information, vilken man inte sett som direkt användbar i situationen. Man beskriver inte heller upplevda resonande, transformerande eller reflekterande processer av att ha förändrat sitt sätt att erfara någonting.

Beskrivningarna innehåller i princip inga exempel på upplevd fokusering, jämförelse, perspektivskifte eller synliga relationer helhet/del som förändrat sätt att erfara någonting. Berättelserna ger istället uttryck för upplevt förändrat sätt att erfara någonting, vilket inte inbegripit den egna personen som del av förändringsprocessen. Man beskriver inga upplevt interaktiva eller intraaktiva förändringsprocesser. Man beskriver istället hur man förhållit sig till information och resultat som objektivt riktiga eller felaktiga. Man beskriver inte heller upplevt insiktsskapande i form av förändrad erfaren mening hos någonting.

Frånvaron av resonande berättelser om upplevd omstrukturering av medvetandet hos läkarstudenterna kan jämföras med förhållandet till vetenskap inom den praktiserande läkarkåren i dagens Sverige. Att kritiskt granska undersökningsfynd och behandlingsresultat innebär för den enskilda läkaren att inte till en patient ordinera någonting, vars effekter inte är vetenskapligt belagda. Ett sådant förhållningssätt, med total respekt för beprövad erfarenhet, har lång medicinsk tradition och är inbegripen i dagens västerländska läkareetik. Detta innebär att man i enskilda fall endast överväger empiriskt beprövade och vetenskapligt belagda medicinska behandlingsmetoder. Man för inom praktikeråren generellt sett inte ett interaktivt eller intraaktivt resonemang i det

enskilda patientfallet utan överlåter experiment och tester till laboratorieforskande kolleger (se vidare utvärdering av läkares synsätt på egna arbetsuppgifter Franke-Wikberg & Hult, 1979).

### **Spekulativ realism inom medicin ersatt med kritisk realism**

Fyndet av kvalitativ skillnad mellan innebörder i berättelser av läkarstudenter å ena sidan och arbetsterapeut-, sjukgymnast- och sjuksköterskestudenter å andra sidan antyder skillnad som skulle kunna avspegla skild verklighetssyn inom de olika ämnesdisciplinerna. Läkarstudenternas beskrivningar av upplevt förändrat sätt att erfara någonting som i första hand tillkomst av något nytt, skulle kunna vara uttryck för rådande kunskapssyn inom den medicinska disciplinen. I det följande presenteras ett historiskt perspektiv som synliggör fyndet som möjligt uttryck för västerländsk, medicinsk vetenskapsfilosofi, enligt Wulff, Pedersen och Rosenberg (1992).

Den empiriskt grundade kunskapssyn inom medicinsk vetenskap som idag råder i västvärlden är historiskt relativt ny och kan dateras till början av 1800-talet. Då vek den spekulativa realismen inom medicinsk disciplin slutligen undan för en realism som underkastades empirisk kontroll. Anatomiska upptäckter kom att relateras till kliniska observationer hos patienter, vilket ersatte föregångares spekulativa funderingar kring orsak och verkan. Senare samma sekel kom fysiologisk teori att utvecklas, utifrån observerade funktionella störningar hos människor, som kunde testas genom forskning i laboratorier.

1800-talets medicinska laboratorieforskare var filosofiska realister, vare sig de anammade ett anatomiskt, fysiologiskt, biokemiskt eller mikrobiologiskt synsätt och siktade mot att upptäcka sjukdomars mekanismer. Forskarna testade hypoteser utifrån skilda teorier, vilket resulterade i ett biologiskt sjukdomsbegrepp. Inom begreppsbyggnaden kombinerade man teorier och uteslöt endast sådan teoribildning som inte kunde testas empiriskt. Att sjukdomar kom att definieras genom en syntes av skilda teorier innebar begreppslig heterogenitet. Detta ser Wulff m fl (1992) som en vetenskaplig styrka, vilken fortfarande består inom västerländsk medicinsk vetenskap.

Den medicinska forskningsmodellen är en transitiv mänsklig konstruktion som tack vare skilda komponenter kan prövas inom olika begreppsramar under skilda förhållanden. Modellen innebär att den återspeglar åtminstone några aspekter av en intransitiv verklighet. Fram till för omkring två hundra år sedan var således västerländsk medicinsk vetenskap innefattad i en filosofisk verklighetssyn. Sedan 1800-talet har forskare inom medicin istället kommit att prioritera empirisk kunskapsbyggnad, vilken idag sker inom ramarna för en naturvetenskaplig vetenskapssyn enligt principerna upptäckt, diagnos och behandling (ibid).

## **Möjliga utbildningseffekter**

Fokus i denna studie har varit universitetsstudenters beskrivningar av upplevt lärande under utbildningspraktik, som förändrat sätt att erfara någonting, utifrån vad man erfarit konstituera sådana förändringar. Utbildningseffekter i snäv bemärkelse har således ej varit studiens fokus. Därför har vare sig metod, analys eller teoretisk belysning varit inriktade på att undersöka eventuella specifika utbildningseffekter. Resultatet reser dock frågan om fyndet av skillnad mellan studentgruppernas utsagor kan vara uttryck för utbildningseffekter. En vidare fråga är om fyndet möjligen avspeglar en skillnad i verklighetssyn mellan de olika disciplinerna och därmed skild kunskapssyn vid de olika institutionerna.

Inom utbildningarna till arbetsterapeut, sjukgymnast och sjuksköterska kan betydelsen för behandling, rehabilitering och omvårdnad av patienter av den enskilda studentens erfarenhet ha varit i fokus. Studenterna kan ha förväntats reflektera över den egna personens inflytande på patienters hälsa, rehabilitering och välbefinnande. Personliga egenskaper som förmåga till empati, motivation, engagemang samt rollpåverkan fokuseras exempelvis inom dessa utbildningar vid vissa universitet (Hälsouniversitetet, 1999).

Större grad av lärande som omstrukturering av medvetandet kan således ha möjliggjorts inom dessa utbildningar än inom utbildningen till läkare. Lärande som tillkomst av något nytt, i form av åtgärder och hypotesprövande utifrån belagd effekt, kan istället ha möjliggjorts i högre utsträckning inom utbildningen till läkare. Till exempel stöder riktlinjer för den Nya läkarutbildningen i Göteborg ett sådant antagande (Linjenämnden för läkarlinjen, 1990). Det gör också följande beskrivning av den Nya läkarutbildningen av ordförande vid utbildningsnämnd för läkarlinjen vid denna tid samt dåvarande utredningssekreterare vid medicinsk fakultet vid Göteborgs universitet.

Som en självklar bas för arbetet med förnyad grundutbildning i Göteborg skulle gälla att Göteborgslinjen bibehåller och förstärker sin naturvetenskapligt orienterade profil med förstärkt forskningsanknytning som grund [*utifrån att*] (sammanfattning av mig) den naturvetenskapliga profilen, kännetecknande för all västerländsk läkarutbildning, är närmast självklar /.../ Vidare vilar den kliniska forskningen i Göteborg till stor del på rent naturvetenskaplig grund. (Samuelsson & Järbur, 1994, s 2436–37)

Markeringen av en naturvetenskaplig profil för den nya läkarutbildningen tyder på att skillnad kan föreligga, mellan vad de olika utbildningarna erbjuder studenterna avseende möjligt lärande. Fynd gjorda inom utvärderingsforskning (Franke-Wikberg, Hult & Olofsson, 1980; Hälsouniversitetet, 1999) avseende hypotesprövande utifrån belagda resultat i medicinska utbildningar antyder också skillnad mellan vilken typ av lärande, som olika utbildningar möjliggör.



## Teori

Vad vävs synvänder av, som i livet öppnar nya möjligheter och stänger andra för oss, på tidigare icke erfarna sätt? För att söka svar på den frågan utfördes denna studie. En av studiens frågeställningar var, vad universitetsstudenter under utbildningspraktik upplever att lärande, som förändrat sätt att erfa någonting, består av.

Varför finns det, trots omfattande pedagogisk forskning under 1900-talets senare hälft, ingen fullt utvecklad lärandeteori, som utgår från lärandets inneboende processer? En förklaring kan kanske vara att man inom forskning om lärande försökt kartlägga, beskriva och förstå dynamiska processer utifrån statiska förklaringsmodeller. Man har i så fall utgått från människors sätt att erfa någonting före och efter själva lärandet (jfr Uljens 1992, se kapitlet Bakgrund). Utgångspunkt i statiska tillstånd skapar måhända ej förutsättningar för kunskapsbildning om lärande som dynamiska processer. För att bilda kunskap om lärande som dynamiska processer torde forskning istället behövas, som utgår från inneboende drivkrafter i lärandets rörelse mot förståelse/ändrad förståelse av någonting.

## Dynamiska processer som lärande

Fynden i denna studie antyder att drivkrafter hos lärande, som förändrat sätt att erfa någonting, har dimensioner av motsättningar, vilka är nödvändiga för rörelse. I avsikt att nå beskrivningar av upplevda dynamiska processer hos upplevt lärande, uppmanades deltagarna i den här studien att beskriva vad de erfarit någonting som vid två olika tillfällen. På så sätt bildades, genom beskrivningar av två skilda sätt att erfa någonting, kunskap om såväl erfarandet som erfarna fenomen. Jämförelse av skillnad mellan de båda erfarna sätten innebar att lärande som förändrat sätt att erfa någonting också blev synligt. Dynamiken mellan beskrivningar av erfarandet och erfaret fenomen har således inneburit, att upplevt lärande som rörlig förändringsprocess blivit delvis synligt.

## Motsägelsefulla dimensioner medger varandra

Den teoretiska belysningen av fynden i denna studie synliggjorde motsägelsefulla dimensioner hos fynden. Därigenom blev även motsättningar mellan belysande teorier synliga. De motsägelsefulla dimensionerna hos fynden blev genom teoribelysningen tydliga som nödvändiga förutsättningar för dess uppkomst, såväl som för fördjupad förståelse av dem (se kapitlet Teoretisk belysning).

## Endimensionella teorier

Fokusering av *det intentionala objektet* som nödvändig förutsättning för kunskapsbildning om medvetandet (Brentano, 1874/1995) verkade först motsägelsefullt gentemot fokusering av *det egna erfandet* som nödvändig grund för kunskapsbildning om kunskapens väsen (Husserl, 1907/1995). *Meningsbildning som bas* för vad vi kan urskilja i vår omvärld (Dewey, 1910/1991), verkade först motsäga *ursprungligt segregerade helheter i omvärlden*, vilka erbjuder mening och som vi därför urskiljer, enligt gestaltteorin (Köhler, 1947/1992).

Slutsatsen att endast uppmärksammande av *egenskaper hos objektet* kan leda till kunskapsbildning om medvetandet utifrån att egenskaper hos uppmärksamheten egentligen hör till det upplevda fenomenet eller relationer mellan upplevda fenomen (Rubin, 1915) och fynd i denna studie skiljer sig åt. Fynden tyder på att kunskapsbildning om förändrat sätt att erfara någonting blivit möjlig, genom beskrivningar också av deltagarnas *riktade uppmärksamhet*. Man beskriver nämligen upplevd omstrukturering av medvetandet som förändrad relation, utifrån förändringar hos såväl den egna uppmärksamheten som hos det upplevda fenomenet.

Paradoxen att ett fenomen förändras inför oss, utan att några av dess egenskaper för den skull verkar vara förändrade var Wittgensteins syfte att ägna sig åt ”aspekt-seende”, för att reda ut vad detta filosofiskt innebär (Mulhall, 1990). Också frågeställningarna i denna studie springer ur en djupt känd förundran över denna paradox. Fyndet i denna studie kan man delvis förstå utifrån Wittgensteins (1953) sätt att definiera ett synsätt som *de aspekter hos någonting* vilka vi uppmärksammar.

Också deltagarna i denna studie uttrycker att *det egna erfandet förändrats*, genom att beskriva det erfarna som förändrat. Berättelserna tyder dock på att Wittgensteins slutsats, att då vi uppmärksammar aspekter hos någonting, förändringen i själva verket sker hos oss själva, inte helt täcker innebörderna i deltagarnas beskrivningar av upplevda synvänder. Beskrivningarna tyder istället på, att det man kunnat urskilja hos ett fenomen, då man uppmärksammat vissa aspekter hos detta visserligen inte är egenskaper hos det erfarna fenomenet, utan ofta urskilda *relationer mellan det erfarna fenomenet och andra fenomen*.

Den teoretiska belysningen av fynden innebar ökad förståelse för olika delar av fynden utifrån skilda och delvis motsägelsefulla antaganden och slutsatser. Analysen av dessa motsättningar synliggjorde i sin tur endimensionalitet hos de skilda teorierna. Endast ett fokus hos sätt att erfara någonting har beaktats inom respektive teori. Denna studies forskningsobjekt, upplevt förändrat sätt att erfara någonting, trivdes trots allt gott i spänningsfältet mellan teoriernas motsägelsefulla antaganden. Olika sidor hos det flyktiga fenomenet synvänderna blev nämligen genomgripande belyst av respektive teori. Det dynamiska fenomenet synvänderna

verkade dock för fullständigare belysning kräva teoribildning, som rymmer motsättningar mellan förändringar hos det egna erfandet och hos det erfarna.

### **Erfandet och det erfarna samkonstituerar varandra**

I avsikt att om möjligt samtidigt belysa fler sidor än en hos det flerfokuserade forskningsobjektet och därur sprungna fynd kom den teoretiska belysningen att utvidgas genom fenomenografi (Marton & Booth, 1997) samt variationsteori om lärande (Marton & Booth, 1997; Bowden & Marton, 1998; Marton & Morris, 2002; Marton m fl, 2004). Den samtida belysning av forskningsobjektets olika sidor, som därigenom blev möjlig, kom tillsammans med motsägelsefull teoretisk belysning att erbjuda en syntes. Antagande inom fenomenografin om samkonstitution mellan erfandet och det erfarna i sätt att erfara någonting (Marton, 1978) visade sig rymma funna motsättningar såväl mellan och inom fynden som hos den teoretiska belysningen av dem.

Antagandet om samkonstitution innebär att samtidig fokusering av såväl det erfarna (Brentano, 1874/1995) som erfandet (Husserl, 1907/1995) båda förutsätter varandra för möjlig kunskapsbildning om medvetandet. Antagandet om samkonstitution visade sig rymma skilda sätt att förstå olika aspekter hos fynden i denna studie, som de olika teorierna erbjudit. Syntesen erbjöd därmed förståelse av större del av fyndens komplexitet, än vad enskilda teorier gjort.

Antagandet om samkonstitution erbjuder också förståelse av varför deltagare, som berättar om upplevd omstrukturering av medvetandet, beskriver förändringar hos det egna erfandet genom att berätta om uppmärksammade aspekter hos det erfarna fenomenet. I sina beskrivningar av förändrat sätt att erfara någonting, inkluderar man såväl upplevd förändring av struktur hos det egna erfandet som förändring av upplevd mening hos det erfarna fenomenet.

Däremot inkluderar de deltagare, som berättar om upplevd tillkomst av något nytt, inte upplevd förändring av strukturen hos det egna erfandet i beskrivningar av upplevt förändrat sätt att erfara någonting. Dessa deltagare beskriver inte heller upplevd mening eller förändrad mening hos erfarna fenomen, utan berättar istället hur man upplevt i verkligheten existerande objekt, som blivit mer eller mindre avtäckta inför en.

### **Filosofisk och Naturlig tankehållning förutsätter varandra**

Fyndet i studien, att arbetsterapeut-, sjukgymnast- och sjuksköterskestudenterna beskriver upplevda synvändor främst som omstrukturering av medvetandet samt läkarstudenterna till största delen som tillkomst av något nytt, innebar att en kvalitativ skillnad mellan studentgruppernas utsagor blev synlig. Skillnaden skulle kunna vara uttryck för skild verklighetssyn hos de olika studentgrupperna. Som eventuellt upphov till fyndet kommer således möjlig skillnad av verklighetssyn

inom studenternas respektive ämnesdiscipliner att diskuteras i detta avsnitt, utifrån att båda verklighetssynerna förutsätter varandra.

När någonting undersöks som existerande objekt enligt den Naturliga tankehållningen (Husserl, 1907/1995) är det forskarens uppgift att avtäcka objektets beskaffenhet. I själva verket är det enda som är möjligt att avtäcka inom den Naturliga tankehållningen forskarens eget sätt att erfara ett intentionalt fenomen, menade man inom gestaltteori (Köhler, 1947/1992). På likartat sätt är det ej möjligt att avtäcka enbart det egna erfandet inom den Filosofiska tankehållningen (Husserl, 1907/1995) utan att samtidigt undersöka det erfarna fenomenet. Det är således nödvändigt för att bilda kunskap om eget erfande att samtidigt undersöka det erfarna fenomenet (Marton, 1978; Marton, 1986; Marton & Booth, 1997; Bowden & Marton, 1998; Marton & Morris, 2002; Marton m fl, 2004). Forskning inom den Naturliga tankehållningen av befintliga och avtäckbara objekt är därför inte möjlig, utan att samtidigt bilda kunskap också om det egna erfandet. Kunskapsbildning utifrån upplevd samkonstitution av erfandet och erfarna fenomen bidrar dock till, att vi kan avtäcka större del av erfarna fenomen.

### **Historiska behov av olika mening som bas för skild kunskapssyn**

Upplevt behov att se mening som grund för förändrat sätt att erfara någonting (Dewey, 1910/1991) kan, i ett kollektivt, historiskt perspektiv, vara grund också för utvecklad verklighetssyn inom en vetenskaplig disciplin. Fyndet i denna studie om skillnad mellan utsagor av läkarstudenter å ena sidan och arbetsterapeut-, sjukgymnast- och sjuksköterskestudenter å andra sidan, som möjligen avspeglar skild verklighetssyn inom respektive vetenskaplig disciplin, går att förstå utifrån medicinsk vetenskapshistoria.

En renodlat empirisk och realistisk kunskapssyn inom västerländsk medicinsk vetenskap uppkom nämligen så sent som tidigt 1800-tal, enligt Wulff m fl (1992, se tidigare stycke om Spekulativ realism inom medicin ersatt med kritisk realism). Under tidigare årtusenden hade man inom västerländsk medicinsk vetenskap omfattat kunskapsbildning inom den Filosofiska tankehållningen, enligt Husserls (1907/1995) definition.

En spekulativ realism inom disciplinen, som inneburit fokusering av det egna erfandet, kom dock så småningom och i kamp mot kyrkan att ersättas av en empirisk realism (Wulff m fl, 1992). Man kan enligt samma historiebeteckning se, hur upplevda behov hos den egna kåren samt hos omgivande samhälle kom att driva fram ett skifte av verklighetssyn inom det medicinska forskningsfältet. Ett sådant skifte av verklighetssyn skulle kunna vara ett kollektivt uttryck för upplevt behov av mening som grund för kunskapsbildning (jfr Dewey, 1910/1991).

Den filosofiskt präglade kunskapssynen inom medicinsk forskning, av spekulativa funderingar kring orsak och verkan, övergavs för en empiriskt

grundad verklighetssyn först i början av 1800-talet. Filosofiska överväganden, funderingar och reflektioner inom den medicinska vetenskapen kom på så sätt att ersättas av anatomiska upptäckter relaterade till kliniska observationer.

Hypotestestande utifrån skilda teorier ledde då till kombinationer av teorier, där endast sådan teoribildning uteslöts som inte kunde testas empiriskt. Detta ledde till att kombinationer av teorier, möjliga att hypotestesta, istället kom att bilda bas för kunskapsbildning inom disciplinen (Wulff m fl, 1992). Fortsatt utvecklad verklighetssyn inom medicinsk vetenskap torde, enligt ovanstående, komma att utgå från motsättningar hos nuvarande verklighetssyn, som springer ur upplevt behov av mening hos det omgivande samhället och den egna kåren av professionella yrkesutövare och forskare.

### **Teori behövs som rymmer både Filosofisk och Naturlig tankehållning**

Omvärlden som mer eller mindre avtäckbar och som möjlig att beskriva såsom given, ger deltagare i studien uttryck för i utsagor, vilka kategoriserats som tillkomst av något nytt. Synsättet kan tyda på en verklighetssyn enligt den Naturliga tankehållningen, som Husserl (1907/1995) beskrev den. Utsagor inom huvudkategorin ”Tillkomst av något nytt” ger nämligen uttryck för att man upplevt, att verkligheten genom vidgad kännedom kommit att bli mer eller mindre avtäckt inför en.

Som kontrast till detta synsätt antyder utsagor, vilka kategoriserats som omstrukturering av medvetandet, istället en syn på det egna erfandet som interaktiv del av det erfarna fenomenet. Dessa utsagor ger uttryck för upplevda integrerade processer av att man samtidigt uppmärksammat såväl det egna erfandet som det erfarna fenomenet. Deltagarnas beskrivningar av att ha upplevt samtidig förändring hos båda tyder på, att man upplevt ömsesidig konstitution av såväl det egna erfandet som det erfarna fenomenet. Beskrivna synvänder skiljer sig från såväl den Naturliga tankehållningen som den Filosofiska tankehållningen, som de definierats av Husserl (1907/1995). Beskrivningarna visar istället att man uppmärksammat, inte bara det egna erfandet, vilket enligt Husserl var enda väg till kunskapsbildning om medvetandet, utan också det erfarna, vilket istället förespråkades av Brentano (1874/1995).

Deltagarna beskriver i dessa utsagor sitt erfande utifrån den mening man upplevt hos det erfarna fenomenet. Dessutom beskriver man hur strukturen hos det egna erfandet möjliggjort och begränsat upplevd mening hos erfaret fenomen. Man ger detaljerade beskrivningar av hur man upplevt det nödvändigt att se; förändrad figur och grund, likhet eller skillnad, perspektiv eller relationer mellan helhet och del, för att på så sätt kunna se mening eller förändrad mening hos fenomenet. Ömsesidigheten hos beskrivna processer tyder på upplevd samkonstitution av struktur och mening, som blivit belyst av fenomenografi (Marton, 1978) och variationsteori om lärande (Marton & Booth, 1997; Bowden

& Marton, 1998; Marton & Morris, 2002; Marton m fl, 2004). Dessa utsagor går således att förstå genom aspekter hos såväl den Naturliga som den Filosofiska tankehållningen, enligt Husserl (1907/1995). Deltagarnas beskrivningar innehåller inga uttryck för endimensionalitet, vad det gäller vare sig det egna erfandet eller det erfarna fenomenet som avgränsade från varandra. Istället beskriver man erfandet och det erfarna som förutsättande varandras konstitution.

## Möjligheter och begränsningar för forskning om lärande som dynamiska processer

Möjligheter att urskilja flera olika aspekter hos någonting, istället för att ta det erfarna för givet, skapar möjligheter och begränsningar att förhålla sig på ett visst sätt men inte på andra sätt (Wittgenstein, 1953). Synen på människors olika handlingsmöjligheter utifrån skilda sätt att erfara sin omvärld innebär en syn på lärande som samkonstituerad relation mellan erfandet och det erfarna (Marton, 1978). Det i denna studie beskrivna flyktiga fenomenet synvänder utifrån det synsättet teoretiskt belysas, som konstituerat av förändring hos erfandets struktur, dialektiskt sammanbunden med förändring av mening hos det erfarna (Marton, 1986). Synsättet möjliggör kunskapsbildning om, ett icke helt avtäckbart fenomen med upplevda kvalitéer, utifrån vår erfarna situation, sammanhang, mening samt tidigare erfarenheter (Marton, 1978). Därav följer en syn på sätt att erfara någonting som relation mellan människa och det av henne erfarna, lärande som förändrad relation mellan människa och omvärld samt lärandets natur som relationens innehåll och förändring (Svensson, 1984).

Ovanstående innebar att fyndet i studien, att människor beskrivit upplevt förändrat sätt att erfara någonting, kunde teoretiskt belysas som förändrad relation mellan människa och det erfarna fenomenet. Den dynamiska karaktären hos fyndet avseende såväl mening som struktur hos erfandet och det erfarna har för teoretisk belysning krävt teoribildning, som rymmer antagande om samkonstitution av struktur och mening och återfunnits inom fenomenografi (Marton, 1978; Marton, 1986) och variationsteori om lärande (Marton & Booth, 1997; Bowden & Marton, 1998; Marton & Morris, 2002; Marton m fl, 2004).

## **Metodologi och ontologi som rymmer rörelse och motsättningar**

För vidare teoriutveckling om lärande som förändrat sätt att erfara någonting är det angeläget att inom variationsteori om lärande utveckla definitioner av samkonstituerande relationer mellan struktur och mening, möjliga att pröva i vidare pedagogisk forskning. För sådan teoriutveckling behövs empiriskt utvecklade metodologi och ontologi avseende dynamiska processer och dess inneboende motsägelsefulla drivkrafter hos såväl erfandet som det erfarna.

## *Diskussion*

Kunskapsbildning, vilken på så sätt utgår från upplevda inneboende motsättningar hos struktur såväl som mening, innebär öppenhet för ständig påverkan av olika drivkrafter på varandra. Den dynamiska karaktären hos kunskapsbildningen kräver således utrymme för rörlighet och motsättningar inom pågående förändringsprocesser också hos utvecklad metodologi och ontologi. Sådan empirisk forskning om lärande som dynamiska processer, samkonstituerade av mening och struktur, blir därmed tidskrävande och kan därför te sig obeslutsam, jämfört med motsvarande forskning utifrån en rent teoretisk hållning.

Om pedagogisk forskning om lärande som förändrat sätt att erfara någonting utgår från beskrivningar av det erfarna, vilket förutspåddes av Köhler (1947/1992) som lovande utgångspunkt för framtida forskning om medvetandet, kan man på så sätt komma att omfatta ”vetenskapen om direkt erfalande, om dess externa och interna aspekter” (ibid, s 8, min översättning). Genom beskrivningar av upplevt erfalande kan det bli möjligt att erhålla kunskap om erfandets olika variationer samt relationer mellan dessa, enligt förhoppningar inom tidig gestaltteori. Fynden i denna studie, utifrån beskrivningar av upplevda dynamiska och relationella processer av förändrat sätt att erfara någonting i skilda sammanhang, tyder på att sådan kunskapsbildning är möjlig.

Utsagorna i studien om omstrukturering av medvetandet antyder möjligheter för metodutveckling, utifrån människors berättelser om upplevda processer hos det egna riktade medvetandet. Resultatet visar att då sådana upplevda processer relateras till varandra, är det möjligt att nå kunskap om erfarna motsättningar, dynamik och rörelse hos förändring hos det egna medvetandet. Måhända kan det upplevda ”räddas som bas” (Köhler, 1947/1992) för forskning, genom situerade beskrivningar av människors erfalande utifrån flerfokuserade frågeställningar. Sådana beskrivningar torde kunna leda oss till kunskap, som både utgår från samt möjliggör slutsatser om sätt att erfara den värld vi lever i, enligt Köhlers förutsägelser för framtida forskning om mänskligt medvetande och erfalande.

Forskningsfråga i den här studien har varit, vad människor upplevt konstituera det flyktiga fenomenet synvända. Frågeställningen till deltagarna medgav fokusering av såväl erfalande som erfaret fenomen. Denna dubbla fokusering har gjort det möjligt att bilda kunskap om, vad man upplevt utgöra samkonstituerande relationer mellan mening och struktur hos det egna medvetandet. I de flesta utsagorna beskriver deltagarna detaljerat och situerat upplevt förändrat sätt att erfara någonting som erfaren omstrukturering av medvetandet. Framtida empirisk forskning om lärande som förändrat sätt att erfara någonting kan komma att bidra med utvidgad och fördjupad kunskap om karaktär och dynamik hos sådana ömsesidigt samkonstituerande relationer av mening och struktur hos medvetandet.

# ENGLISH SUMMARY

## Background

Is there a more wonderful revelation than a person's face, lit up with enchantment, surprise and joy, when something appears before her in a new way? The new way of seeing something seems to open up for her unexpected possibilities in life. Such inspirational experiences were the basis for this study. The questions which were asked were: Do people experience view-turns? Can they describe them? What do the processes consist of? The starting-point for the study was thought to agree with the basic premises of the research approach phenomenography, "[p]eople act from their conception of reality and this conception can be of a different nature for different people" (Marton, 1976 p 2). In research on learning throughout the centuries, ways of experiencing are found to be fundamental to learning (Prawat, 1999; Shulman, 1986).

Phenomenography states that the way something is experienced is a relation co-constituted by processes of experiencing and the experienced phenomenon (Marton, 1978). This premise made the phenomenographic approach a possible theoretical starting-point for the research question of this study; What do people experience constitutes changing ways of experiencing something.

The research question assumes that knowledge of changing ways of experiencing as learning can be built through the phenomenographic approach of studying the variation of different ways of experiencing the phenomenon (Marton & Booth, 1997). By studying how university students describe how they have experienced something first in one way and then later in another, the hope was to obtain descriptions of two processes of experiencing. Through comparison of the described first way of experiencing with the second way, it was thought that the research object changing ways of experiencing something would be revealed.

## Method

A research method was required which could investigate the research questions: Do people experience view-turns? Can they describe them? What do the



processes signify? Grounds for the premise that people do experience and can describe view-turns lay in the author's professional experience of having listened to people's accounts of changing ways of experiencing phenomena, occurrences and situations in life. Agreement was also found with a basic premise in phenomenography, that one's own experiencing is dialectically bound together with what is experienced. The hope was that the dynamic in changing ways of experiencing could be revealed through comparison of an individual's descriptions of two separate ways of experiencing something.

Using a narrative method, a pilot study of 24 written accounts from students, practitioners and teachers, a part-study with 120 written accounts from all final year students of Medicine, Nursing, Occupational Therapy and Physiotherapy at a large Swedish university, and a main study of 38 interviews with a systematic sample of following year's final term students in the same educations, were conducted. A consideration of both ethical and research demands led to a research approach, in the latter studies, which demanded only a little of the participants' time, whilst also intruding into their educational programme and placing a high expectation on their participation. This approach resulted in both very high participation and a very high proportion of analysable accounts. Written accounts were chosen in the pilot and part-study to minimise personal influence from the author, whilst an interview method was chosen in the main study to facilitate fuller accounts. At all times questions were formulated without reference to specific content, in order to minimise the author's influence on the substance of the accounts.

The students were asked to describe something during educational placement, which they had first experienced in one way and later come to experience in another way. The question was so formulated both to be open for the students to choose freely a situation which was meaningful for them and at the same time to demand that they hold two foci of attention in their accounts.

In a process of multiple cross-readings, accounts were taken from the narratives, which were then divided into categories discerned in the students' descriptions. In the main study, two main categories were discerned, "Addition of Something New" and "Restructuring of Awareness", which were further divided into six subcategories. The categorisation was verified by three independent assessors, who reported agreement in a three-stage process of 64%, 89% and finally 98%, during the respective stages of an inter-judge reliability test.

A re-analysis of the part-study was made in the light of the categories drawn from the main study, to investigate if the main study categories would also hold for the data from the part-study. The results confirmed both that the main study categories were applicable to the part-study and the distribution of student groups amongst the categories. The found difference between the groups was supported.

## Results

### Two Qualitatively Different Ways of Changing Ways of Experiencing

Accounts from the narratives have been categorised in two main categories as Addition of Something New and Restructuring of Awareness. Categorised as subcategories are within the first main category; Information and Result and within the second; Figure/Ground, Difference/Similarity, Perspective and Whole/Part.

#### **Main Category: Addition of Something New**

Changing ways of experiencing as addition of something new means that one has come to experience something in a changed way through additional information or as a result of one's own actions.

In the following presented excerpts, breaks in the excerpt within a sentence are marked with ... . Breaks of more than a sentence are marked with /.../. Parts on the tape recording which have been hard to hear are written from memory and marked [abc]. Abbreviations for individual students within the respective student groups are: occupational therapist student 1 **OT:1**, medical student 1 **DR:1**, physiotherapist student 1 **PT:1**, nursing student 1 **NU:1**.

#### *Subcategory: Information*

Changing ways of experiencing something as information about something earlier unknown means that one has been able to understand a phenomenon in a new way, after having obtained new information.

*Example:* A medical student recounts from an acute ward with inpatients how she has experienced, that her way of experiencing the doctors' morning rounds has changed after obtaining new information.

As a student I thought at first that it seemed ineffective and a little inhuman. One had ideas about reforming as a student, that it was old-fashioned to rush round for all the doctors' rounds in a big bunch of people. Now I know that it is the professor who sits on all the experience, and then there are two specialist doctors, and two trainee doctors who are to have their training and then two undergraduates who are to be educated. And then there are nurses and student nurses in the same situation and the patient is not forgotten ... The patient is in the centre, although one does not really explain this to her. It goes quickly, but one has actually discussed the patient first sitting in one's room. "But how do you feel now?" ... It can be seen as extremely short and sloppy, but it really isn't so. **DR:5**.

What characterises the above excerpt is that the student at first could not see the function of the phenomenon. After obtaining new information her way of experiencing the situation changed, so that she could see the function of the doctors' morning rounds.

*Subcategory: Result*

Changing ways of experiencing as a result of one's own action means implementation of new information in practical action which leads to a result.

*Example:* A medical student recounts from an internal ward how his way of experiencing a life threatening situation with a patient changed, after he found that he could master the situation.

Situations during one's education when one is confronted with and put in real situations. When one is asked for example to intervene drastically in situations and have to give electric shock for cardiac arrest without knowing anything about it. Just when the situation happens one just wants to leave ... I feel afterwards that it was then I enjoyed myself ... The first time I thought it was unpleasant to be thrown in like that. Afterwards I have understood that that was the fun part ... When I got to give an electric shock to a person who had fibrillation, I believe it was an atrium fibrillation, without being prepared for it. They said –“Can you give electric shock?!” Then I just wanted to run away. Just when I stood there it was extremely unpleasant ... Just when one stands there one almost gets a short circuit ... You're supposed to take in everything you have learnt and use it in reality in a quick and direct way ... The result was that one lived on it almost for a couple of days. One got a kick ... From landing in a situation, where one believed that it would be difficult – to mastering the situation. What a kick ... Then there is the feeling of knowing. You gain self-esteem which is very nice ... that you can. That you can do things, you become an identity, you become a doctor, in some way. Doctor means that you can master things, that you cope with situations. Undergraduate is a little more (laughter) ... with the electric shock there was an actual result and it went well. **DR:7.**

What characterises the above excerpt is that the student experienced that a feeling of unease was exchanged for a feeling of wellbeing, when he achieved a positive result through his own actions.

**Main Category: Restructuring of Awareness**

Changing ways of experiencing something as restructuring of awareness means a shift in ways of experiencing as changed position, demarcation or structure of one's own awareness.

*Subcategory: Figure/Ground*

Changing ways of experiencing as changed figure/ground means that the direction of attention is decisive for the focus of attention.

*Example:* A physiotherapy student recounts from a primary care home visit to a chronically sick patient how he experienced different consequences for his own attitude and for the patient's focus of attention, dependent upon what he himself chose to see as figure/ground in the situation.

To place focus, a little less focus on understanding, and place more focus on the purely practical, What does the person need and how can we arrive at that? ... More practical functional training in the home to do certain tasks ... manage and make breakfast, What does she need to manage that? and to see directly which function she needs to get to the toilet, prepare food and get to bed most easily with the least possible exertion? ... Some cases are harder to disengage feelings from ... One does not see truly clearly what one's task is. One does not get a proper focus on what is important ... One has a feeling that one is now a little more conscious of it, so one can try to work cognitively with it ... To try to see a little more what the patient needs, not what I need. Tone down a little my feelings in everything. **PT:4.**

What characterises the above excerpt is that the student has experienced possible choices, as to what has been seen as figure/ground in situations, and thus changed his way of experiencing the situation.

*Subcategory: Difference/Similarity*

Changing ways of experiencing as discerning of difference/similarity means discerning of difference, similarity, change or deviation in a situation.

*Example:* A physiotherapy student recounts from primary care how he has experienced, that he was able to demarcate what has been decisive for a diagnosis, by discerning the difference between different courses of an illness for different patients with the same illness.

I met a couple of people who suffered from the same diagnosis, but were in different phases of the illness. One who was not especially functionally hindered but suffered greatly with it in daily life, and another person who was greatly functionally hindered and directly dependent on help almost round the clock. One got to meet them the same day many times and see the difference in the courses of the same illness, got to see that his small problems disturbed him a lot, much more than ... the woman who was greatly functionally impaired. She was glad for what she had left and saw that, while he saw what he had lost. It became a total contrast between these two ... There is something which has become better, that one has become more sensitive for the person and different injuries ... Experience that one has seen many with the same injury. One has seen many with the same

## English Summary

problem and they all come from so different directions, that it cannot possibly always depend on the same cause but there must be different causes. The people live different lives, have different daily needs, are of different ages. **PT:5.**

What characterises the above excerpt is that the student has discerned difference/similarity between different backgrounds, symptoms and illness courses decisive for forming a diagnosis.

### *Subcategory: Perspective*

Changing ways of experiencing as shift in perspective means experiencing something from a changed physical or mental position. The changed position is one's own place in or outside a situation or an attempt to see something from another's or a future professional position.

*Example:* A nursing student recounts, from a nursing home with inpatients, how she has come to change her way of experiencing a situation, through experiencing perspective shifts in several stages.

When I was at a nursing home there was a male ward assistant who was very funny and kind and joked a lot. And there was an old lady who was blind and demented and sat in a wheelchair, whom he would joke with. So he tickled her and touched her breast, so that she began to laugh and thought it was very funny. And I did not react much at all at first ... Then I thought that of course one can not do such things (laughter) ... But I really changed my view of it ... Then I thought that it was terrible, what he had done. And I thought that if he did it again, I would have to say something ... That this old lady was demented and he could not touch her breasts at all. And that he did it for he said –“Look here!” and showed me and thought it was funny. He exploited her there! Even if she laughed, one does not know why she laughed ... [First] I only thought, “Ha-ha!” (laughter) nothing special. I did not think it was funny, but I did not think it was strange either, for he was like that /.../ I thought about it afterwards in some way. It came up that he had actually taken hold of her breast and What if her relatives had seen it? ... Especially that about if her relatives had seen and I wonder how the old lady really would feel, if she was not demented? and so on /.../ The first time there were a lot of people around. And I saw that everyone let it go by. But the second time, it was maybe just him and me and the old lady /.../ He told another nursing assistant to look. And then, when he showed it for someone else, it looked different from when he showed it for me the first time ... Then it became almost a little embarrassing /.../ I think many things are like that, that it can slip by when it is to oneself. But when one sees it completely from the outside so ... I stood there outside and looked at it and was not involved, so to speak. And then it is easier to reflect. **NU:3.**

What characterises the above excerpt is that the student first had one perspective of a situation and that other people's imagined different perspectives of the same situation later became visible for her, which seemed to enable her to shift her own perspective of the occurred situation. She claimed that she also got to see the situation from the outside, which supported her shift of perspective.

*Subcategory: Whole/Part*

Changing ways of experiencing as revelation of relationships between whole/part refers to discerning of relationships between a comprehensive whole and its constituent parts. The process refers to mutually changing ways of experiencing the whole and the part, which enable a fuller understanding of both the whole and the part.

*Example:* An occupational therapy student recounts from studying for her final examination, how she came to change her way of experiencing previous knowledge parts, when she got the whole picture, which connected the different parts of information together.

When I began studying for the final examination, then all the pieces fell into place ... there was a great deal which fell into place there. Although we had worked with many things during these years, I thought that not before I came to studying for the final examination, that I got a whole picture over all the bits I had worked with. I suddenly got a bird's-eye view. Before I had been down in the parts all the time and tried to get a picture ... I got the bird's-eye view over the theoretical, so I also got the bird's-eye view over their practical work and I could understand their work area from there ... When I had had a task, to dive into a part, I would then all the time have known in which context the part would have been. This I have not known ... So it becomes knowledge which I cannot place on some map or in a compartment. Instead it becomes just a piece of knowledge which hangs in the air ... [To see the whole] means that I understand why I work with what I do and why I ask what I do. **OT:2.**

What characterises the above excerpt is that the student has not experienced the possibility of seeing an individual part's meaning, when she was only able to see the part. The part's meaning was revealed to her, first when a comprehensive whole and its relationship to the part have been discerned.

*Differences among Student Groups*

Analysis of the distribution of accounts from different student groups in separate categories, see appendix 5, shows a significant difference between the type of changing ways of experiencing in the medical students accounts and the other student groups' accounts. Nearly all accounts from nursing, occupational

therapy and physiotherapy students have been exclusively categorised in the main category "Restructuring of Awareness" (B) whilst the majority of accounts from the medical students accounts have been exclusively categorised in the main category "Addition of Something New" (A). A  $\chi^2$  test shows that the probability that this finding is due to chance statistical variation is less than 0.001.

**Table 1.  $\chi^2$ -test: Distribution of Student Groups in Main Category A and B.**

|                      | Cat A | Cat A&B | Cat B | Total |
|----------------------|-------|---------|-------|-------|
| DR accounts          | 5     | 2       | 2     | 9     |
| NU, OT & PT accounts | 0     | 3       | 25    | 28    |
| Total                | 5     | 5       | 27    | 37    |

Degrees of freedom = 2;  $\chi^2 = 20,42$ ;  $p < 0.001$

Students: DR = doctor; NU = nurse; OT = occupational therapist; PT = physiotherapist

## Theoretical Elucidation

### Intentionality, Meaning and Lived Experience

That all interviewed students seemed to find it meaningful and possible to describe an experienced process of changing way of experiencing something during educational placement is seen as the study's foremost finding. In this section comparisons are drawn between that finding and various theories. What type of phenomenon the finding may describe is discussed from Brentano's (1874/1995) definition of direction of awareness as intentionality. Comparisons are made with awareness concepts which have been developed within early phenomenological theory (Husserl, 1907/1995). The finding is discussed in the light of pragmatic theory of meaning formation as ground for experiencing (Dewey, 1910/1991). The finding is also elucidated by gestalt theory of organisation principles for experiencing (Köhler, 1947/1992; Koffka, 1935; Wertheimer, 1923; Rubin, 1915). The finding is finally examined in the light of learning theory as restructuring of awareness, which is currently developing within variation theory of learning (Marton & Booth, 1997; Bowden & Marton, 1998; Marton & Morris, 2002; Marton, Tsui, Chik, Ko, Lo, Mok, Ng, Pang, Pong & Runesson, 2004).

Brentano (1874/1995) contended that if insight into knowledge formation processes is at all possible, it is through the study of intentional acts as directed towards an intentional object. That the majority of the accounts describe restructuring of awareness as intentional acts directed towards intentional objects supports the premise of intentionality as a principal way of knowledge formation of processes of awareness. Husserl (1907/1995) proposed an

attention shift from the object, which is focussed in the Natural attitude, to the act of intentional awareness itself, as is done in the Philosophical attitude. Such attention to the act itself, as the base for knowledge formation of awareness, was claimed to be extremely hard to achieve and require perseverant training. The finding, that all the students have described the appearance of changing ways of experiencing something, agrees with Husserl's theory of appearance as a phenomenon attainable in reflection.

Most of the students describe an experienced need to solve a problem as the basis for making visible certain aspects rather than others, which then facilitates a view-turn. This finding agrees with Dewey's (1910/1991) pragmatic theory of meaning-building processes as the basis for experiencing something. Dewey proposed that different aspects of a phenomenon are chosen and appear only after the individual chooses because of needs and search for meaning. However, in contrast to his claim that within awareness an experienced whole can not be divided up into its constituent parts, the students indeed found it possible to discern constituent parts of experienced wholes.

Dewey (1910/1991) stated that meaning formation stems from the ability to see things from different sides, which leads to that we can turn things over and builds on the choice to see awarely something in one way rather than another. The students recount experienced processes of discernment, separation and comparison stemming from experienced need to see meaning or changed meaning in something, which agrees with Dewey's theory of meaning formation. The students also describe meaning formation mostly as relational processes, where they experienced that searching for meaning or changed meaning leads to revelation, elucidation, discernment or separation of earlier unrevealed, unelucidated, undiscerned or unseparated phenomena. All the accounts in the study which are categorised as restructuring of awareness can be seen as a search for increased applicability, which agrees with the definition of experienced meaning as a tool for continued understanding.

## Gestalt Theory

The unexpected finding that all the students except one in the study have found it meaningful and possible to describe detailed, situated and lived experiences of changing ways of experiencing something during educational placement indicates experienced connections between sensations, experienced meaning and lived experience, which agrees with gestalt theory's premise of connections between sensation, meaning and lived experience. That knowledge formation about different ways of experiencing something would derive from descriptions of the experienced was seen as a promising starting-point for future psychological research by the gestalt theorist Köhler (1947/1992).



## **Concept Formation**

That the majority of the students describe changing ways of experiencing something as restructuring of awareness agrees with early gestalt theory of why what we experience is experienced in one way rather than another. Gestalt theory developed knowledge of concept formation, not as an intellectual activity but an integrated experience. The content in specific areas was seen to belong together in most fields as cut-off units, from which their surroundings were excluded.

### **Subcategory: Figure/Ground**

The accounts of changing ways of experiencing, which have been categorised as Figure/Ground are strikingly elucidated by gestalt theory's theoretical model for discernment of figure/ground (Koffka, 1935).

### **Subcategory: Difference/Similarity**

The students describe revelation and demarcation of phenomena in comparison processes, where what is similar has formed units demarcated from more differing units. These accounts of experienced comparison processes of segregated units agree with the principle of similarity, which was developed within gestalt theory and imply that similar things tend to form units and separate themselves from other more differing things (Köhler, 1947/1992; Wertheimer, 1923).

### **Subcategory: Whole/Part**

The descriptions which have been categorised as revelation of relationships between the whole and the part are explained by the idea of comprehensive functional wholes/gestalts as meaning-bearing units for human experience, within gestalt theory. The students describe how they came to see both the part and the whole in a different way, experienced a new gestalt, where separate relationships between the whole and the part were revealed. What the students describe as experienced revelation of changed relationships between the whole and the part can be seen as different ways of organising impressions according to the segregation principle, which implies an experienced changed gestalt.

## **Figure and Ground as Different Relational Phenomena**

The finding of "Restructuring of Awareness" as a main category indicates that view-turns have been experienced as relational, contextual, situated and lived. What has been experienced as constituting the relationship is thought to depend on earlier experience, direction of attention, characteristics of the experienced

phenomenon, position for the experiencing of it and revealed relationships between phenomena. This agrees with that, what we experience in the form of figure and ground could be two different relational phenomena, which under separate conditions will be determined by the same object (Rubin, 1915).

## Variation Theory of Learning

### **Agreements, Contradictions and Inadequacies**

The elucidation above has revealed possible theoretical explanations for the findings in the study. Early phenomenology (Husserl, 1907/1995) developed philosophically based premises about human awareness in order to understand the essence of knowledge. Theory about the significance of meaning formation for learning was based on theoretically developed premises (Dewey, 1910/1991). Gestalt theory (Köhler, 1947/1992; Koffka, 1935; Wertheimer, 1923; Rubin, 1915) developed theoretical premises about human awareness from experimental studies. The premises in these early theory formations have partially elucidated the findings in the study. The elucidation has partly been contradictory and partly inadequate. To elucidate further the findings the agreements, contradictions and inadequacies are discussed in the light of Variation Theory of Learning (Marton & Booth, 1997; Bowden & Marton, 1998; Marton & Morris, 2002; Marton et al, 2004), which builds on premises made within phenomenographic empirical research.

### **Meaning and Structure Co-constitute Each Other**

Powerful actions require powerful ways of experiencing (Bowden & Marton, 1998). The mystery of how one comes from experiencing something in one way to a different way has been the starting-point for this study. The research question is based on a deep-felt fascination for what people experience constitutes such view-turns. The theoretical base that individuals choose to experience something in one way rather than another (Dewey, 1910/1991) agrees with the empirical conclusion that we handle situations dependent upon how we experience them (Bowden & Marton, 1998). Three decades of empirical research about learning, within phenomenography, have laid ground for the premise, that differences between separate ways of experiencing something refers to difference in meaning of the experienced phenomenon as well as structure of the experiencing process (Bowden & Marton, 1998).

The finding in the study that most of the students describe having experienced changing ways of experiencing something as restructuring of awareness agrees with the premise of meaning and structure as mutually dependent aspects of ways of experiencing something according to variation theory of learning. This leads to the question of the role of structure in meaning formation. Students

describe experiencing meaning or changed meaning of something as constituted by lived and situated restructuring of awareness. Meaning formation was seen as discernment of those aspects which offer meaning (Dewey, 1910/1991). From the premise of meaning and structure as co-constituting of the experiencing of something, discernment or separation can be seen as the natural segregation of isolated wholes, which offers meaning according to gestalt theory (Koffka, 1935). From the same premise can processes of joining or integration be seen as a combination of areas which offer the same levels of internal connections, according to gestalt theory. A possible harmonisation of the different positions of origin of meaning according to the theories discussed above is offered by variation theory of learning (Bowden & Marton, 1998).

The finding that all the students describe having experienced changing ways of experiencing something agrees with the premise about dynamics and changeability in awareness with respect to how something appears for us (Bowden & Marton, 1998). The finding of detailed, lived and situated descriptions of changing ways of experiencing something indicates that the difficulty of knowledge formation based on focussing processes of one's own awareness (Husserl, 1907/1995) can be overcome through seeing the act of experiencing and the experienced phenomenon as co-constituting ways of experiencing something, according to variation theory of learning.

## Discussion

### Contradictory Dimensions Accord One Another

What constitutes a view-turn, that opens up new possibilities in life to us in previously unexperienced ways? For knowledge formation about learning as dynamic processes, theory is needed which starts from intrinsic driving forces within the movements of learning towards understanding. To obtain descriptions in this study of experienced dynamic processes of changing ways of experiencing, two separate ways of experiencing something were asked for. Through comparison of the two experienced ways, the present research object; changing ways of experiencing something, was revealed. Theory which contends that the base for knowledge formation of awareness is focussing on an intentional object (Brentano, 1874/1995) was seen to conflict with theory where the base is focussing on the experiencing (Husserl, 1907/1995). In addition, theory about meaning formation as the base for what we can discern in our surroundings (Dewey, 1910/1991) was seen to conflict with gestalt theory about original structures in the surroundings offering meaning and therefore being discerned by us (Köhler, 1947/1992). Despite the tension between these supposedly contradictory premises, the research object, changing ways of

experiencing, seemed to flourish in that different sides of the dynamic phenomenon view-turn were elucidated extensively. Theoretical adaptation of the findings and the elucidation to this point was extended further through variation theory of learning (Marton & Booth, 1997; Bowden & Marton, 1998; Marton & Morris, 2002; Marton et al, 2004), which offers a synthesis of the above supposed contradictions through the premises that ways of experiencing are co-constituted by the experiencing and the experienced and that both are necessary for knowledge formation of awareness. The simultaneous double-focussing in the research question enabled knowledge formation about both structure and meaning of ways of experiencing something, as well as about changing structure and meaning of changing ways of experiencing something.

## Philosophical Attitude and Natural Attitude Presuppose One Another

The finding in this study, that nursing, occupational therapy and physiotherapy students describe experienced view-turns primarily as restructuring of awareness and medical students mainly as addition of something new, reveals a contrast between different views of knowledge. Although researchers attempt to investigate the nature of existing objects, within the Natural attitude (Husserl, 1907/1995), it is actually only possible for the researcher to uncover her own way of experiencing an intentional phenomenon, according to gestalt theory (Köhler, 1947/1992). Similarly, it is thought to be necessary for knowledge formation about one's own experiencing within the Philosophical attitude (Husserl, 1907/1995), to investigate simultaneously the intentional object's nature (Marton & Booth, 1997; Bowden & Marton, 1998; Marton & Morris, 2002; Marton et al, 2004). The descriptions indicate that the students focussed, not only on their own experiencing, which Husserl claimed was the only way to knowledge formation about awareness, but also on the object experienced, which was advocated by Brentano (1874/1995). Described processes of experiencing are clearly constituted by the meaning, which the experienced phenomenon is seen to have by the experiencer. Correspondingly the structure of the experiencing process enables and limits seeing meaning in the experienced phenomenon. In order to obtain knowledge formation about learning as co-constituted of experiencing and the experienced, theory and method, which allow research of both process and phenomenon as simultaneously co-constituting each other, are required. The present findings strongly support ways of experiencing as co-constituted by structure and meaning, as stated by variation theory of learning (Marton & Booth, 1997; Bowden & Marton, 1998; Marton & Morris, 2002; Marton et al, 2004).

The need for experienced meaning as a base for changing ways of experiencing something (Dewey, 1910/1991) can be extended in a historical

perspective as grounds for a changed view of knowledge within a scientific discipline. The difference found here, between medical students and nursing, occupational therapy and physiotherapy student groups concerning view of knowledge, was to some extent explained by an historical empirically based realistic view of knowledge within western medical science established as late as the early nineteenth century. For centuries before that, medical science was included within a Philosophical attitude, through its researchers' speculative thinking concerning cause and effect. Experienced need, within the medical science field as well as within the surrounding society at the time, to cure people's illnesses is said to have an empirically based view of knowledge, which allowed anatomical discoveries related to clinical observations. The experienced need for multi-theoretically based and empirically tested results meant exclusion, only of theories which could not be exposed to empirical testing. This meant that within western medical science the Philosophical attitude was abandoned in favour of the Natural attitude (Wulff, Pedersen & Rosenberg, 1992). Any further development of view of knowledge within medical science is accordingly assumed to emanate from contradictions within present view of knowledge, as well as from experienced needs for meaning within the medical science field as well as within its surrounding society.

### **Possibilities and Limitations for Further Theory Development concerning Dynamics of Learning**

The dynamic character of the findings in this study, regarding both meaning and structure of experiencing and the experienced, has demanded theoretical elucidation that allows the premise of co-constituting of structure and meaning (Marton & Booth, 1997; Bowden & Marton, 1998; Marton & Morris, 2002; Marton et al, 2004). For further theoretical development of learning as changing ways of experiencing, it would seem urgent to develop, within variation theory of learning, definitions regarding co-constituted relationships between structure and meaning, which can be empirically tried in educational research.

## REFERENSER

- Ahlberg, K. (1998). *Om Samtalet som redskap för reflektion över moral och etik på arbetsplatsen*. Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för vårdpedagogik.
- Ahlberg, K. (2000). *Experiencing Change in Experiencing in Medical and Learning Contexts*. Paper presented at Workshop on Updating Phenomenography (18–20 May 2000), Hong Kong University.
- Ahlberg, K. (2001a). *Competence as Capacity of Changing Ways of Experiencing*. Paper presented at JURE Conference (27–28 Aug 2001), Freiburg.
- Ahlberg, K. (2001b). *Hälsofrämjande arbetsplats*. Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för vårdpedagogik.
- Ahlberg, K. (2002a). *Results from a Narrative Study of Changing Ways of Experiencing by Students of Medicine, Rehabilitation and Health Care*. Paper presented at Connecting the Mind, Brain, and Education Summer Institute (23–28 Jun 2002), Harvard University.
- Ahlberg, K. (2002b). *Changing Ways of Experiencing*. Paper presented at JURE Conference (19–23 Aug 2002), Amsterdam.
- Ahlberg, K. (2002c). *View-Turns: University Students' Narratives of Qualitative Changes during Internship in Ways of Experiencing Situations' Meaning, I*. Paper presented at Current Issues in Phenomenography Workshop SIG-EARLI (27–30 Nov 2002), ANU, Canberra.
- Ahlberg, K. (2002d). *View-Turns: University Students' Narratives of Qualitative Changes during Internship in Ways of Experiencing Situations' Meaning, II* (developed and revised). Paper presented at seminar RMIT (2 Dec 2002), Melbourne.

## Referenser

- Ahlberg, K. & Marton, F. (2003). *View-Turns: University Students' Narratives of Qualitative Changes during Internship in Ways of Experiencing Situations' Meaning*, III (theoretically developed and revised). Paper presented at EARLI Conference (26–30 Aug 2003), Padua.
- American Psychological Association. (2002). *Ethical Principles of Psychologists and Code Of Conduct 2002*. Washington, DC: American Psychological Association. <http://www.apa.org/ethics/code2002.pdf> (040112).
- Arbetskyddsstyrelsen. (2000). *Stress och belastning i vård och omsorg* (Rapport 2000:8). Stockholm: Arbetskyddsstyrelsen.
- Barth-Nordström, B.-M. (1991). *Medvetet lärande: strategier för effektivare inläring*. Stockholm: Natur och kultur.
- Bengtsson, J. (1999). *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Benktsson, B.-E., Granlid, H., Hermodsson, E., Lane, J., Matz, R. & Wall B. (1988). *Ett etiskt universum?* Delsbo: Åsak.
- Bowden, J. & Marton, F. (1998). *The University of Learning*. London: Kogan Page.
- Brentano, F. (1874/1995). *Psychology from an Empirical Standpoint*. New York: Routledge.
- Carlsson, B. (1999). *Ecological Understanding: a space of variation*. (Doctoral thesis 1999:39). Luleå: Luleå University of Technology, Department of Education and Teaching Methods for Natural and Social Sciences.
- Cohler, B. (1982). Personal Narrative and Life Course. In P. Baltes & O. Brim, Jr. (Eds.), *Life-Span Development and Behavior* (vol 4). New York: Academic Press.
- Colaizzi, P. (1973). *Reflection and research in psychology: A phenomenological study of learning*. Bubuque: Kendall/Hunt.
- Dewey, J. (1910/1991). *How We Think*. New York: Prometheus.
- Emanuelsson, J. (2001). *En fråga om frågor*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 168). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- En synvända i Göteborg. (2001). *Sensation*. Nr. 4-5/2001. <http://www.handikappforum.goteborg.se/sensation/2001-4-5/EnSynvandaIGoteborg.html> (031207).

## Referenser

- Engeström, Y. (1986). The concept of content in phenomenography and dialectics. In P. Ashworth, A. Giorgi & A. de Koning (Eds.), *Qualitative Research in Psychology*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Franke-Wikberg, S. & Hult, A. (1979). *LONG-projektet: En innehållsmässig granskning av ett urval facktidskrifter under perioden 1971–77* (Rapport 69). Umeå: Umeå Universitet, Pedagogiska institutionen.
- Franke-Wikberg, S., Hult, A. & Olofsson, A. (1980). *En beskrivning av utbildningen i teknik, ekonomi, medicin, och psykologi utifrån kursplaner och intervjuer med studerande och lärare* (Rapport 75). Umeå: Umeå Universitet, Pedagogiska institutionen.
- Galbraith, D. (1999). Writing as a knowledge-constituting process. In M. Torrance & D. Galbraith (Eds.), *Knowing What to Write: Conceptual Processes in Text Production*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Gee, J. (1985). The Narrativization of Experience in the Oral Style. *Journal of Education*, 167, 9–35.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Haglund, D. (1995). Husserl och den fenomenologiska filosofin. I E. Husserl, *Fenomenologins idé*. Göteborg: Daidalos.
- Halliday, M. (1970). Language Structure and Language Function. In J. Lyons (Ed.), *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Hasselgren, B. (1981). *Ways of Apprehending Children at Play: a study of pre-school student teachers' development*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 38). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Helmstad, G. (1999). *Understandings of understanding: an inquiry concerning experiential conditions for developmental learning*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 134). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hermodsson, E. (1975). *Synvända: essäer, polemik och dagliga blad*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Hermodsson, E. (1988). Bilden till verkligheten. I B.-E. Benktsson, H. Granlid, E. Hermodsson, J. Lane, R. Matz & B. Will, *Ett etiskt universum?* Delsbo: Åsak.
- Husserl, E. (1901/2001). *Logical Investigations* (Vol 2). London & New York: Routledge.



## Referenser

- Husserl, E. (1907/1995). *Fenomenologins idé*. Göteborg: Daidalos.
- Hälsouniversitetet. (1999). *Översyn av integration mellan Hälsouniversitetets utbildningsprogram* (Rapport LiU 706/96-10). Linköping: Linköpings Universitet, Hälsouniversitetet.
- Jastrow, J. (1901). *Fact and Fable in Psychology*. New York: Books for Libraries Press.
- Kielhofner, G. (1997). *Conceptual foundations of occupational therapy*. Philadelphia: F.A. Davis.
- Koffka, K. (1935). *Principles of Gestalt Psychology*. London: Kegan Paul.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Köhler, W. (1947/1992). *The Definitive Statement of the Gestalt Theory*. New York: Liveright.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. (1982). Speech Actions and Reactions in Personal Narrative. In D. Tannen (Ed.), *Analyzing Discourse: Text and Talk*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. In J. Helms (Ed.), *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle: University of Washington Press.
- Lundberg, B. (1988). *Synvändor: om naturen, människan och helheten*. Stockholm: LT.
- Linjenämnden för läkarlinjen. (1990). *En förnyad läkarutbildning vid medicinska fakulteten i Göteborg*. Göteborg: Linjenämnden för läkarlinjen.
- MacIntyre, A. (1981). *After virtue: a study in moral theory*. London: Duckworth.
- Marton, F. (1976). *Omvärldsuppfattning hos vuxna (1) – projektbeskrivning* (Rapport 144). Göteborg: Göteborgs Universitet, Pedagogiska institutionen.
- Marton, F. (1978). *Phenomenography – Describing conceptions of the world around us* (Report 66). Göteborg: Göteborg University, Department of Education.

## Referenser

- Marton, F. (1981). Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177–200.
- Marton, F. (Ed.). (1984). *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Marton, F. (1986). Phenomenography – A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of thought*, 21(3), 28–49.
- Marton, F. (1992). På spaning efter medvetandets pedagogik. *Forskning om utbildning*, 19(4), 28–40.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Marton, F. & Morris, P. (Eds.). (2002). *What Matters?* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Marton, F. & Svensson, L. (1970). *Vad säger oss det som sägs?* (Rapport 54). Göteborg: Göteborgs Universitet: Pedagogiska institutionen.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976a). *Kognitiv utveckling i vuxen ålder?* (Rapport 141). Göteborg: Göteborgs Universitet: Pedagogiska institutionen.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976b). Utveckling är inläring är utveckling. *Forskning om utbildning*, 3/76, 6–14.
- Marton, F., Dahlgren, L., Svensson, L. & Säljö, R. (1977). *Inläring och omvärldsuppfattning*. Stockholm: AWE/Gebbers.
- Marton, F., Tsui, A., Chik, P., Ko, P., Lo, M., Mok, I., Ng, D., Pang, M., Pong, W. & Runesson, U. (2004). *Classroom Discourse and the Space of Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McDougall, W. (1998). *An Introduction to Social Psychology*. Bristol: Thoemmes.
- Mishler, E. (1986). *Research Interviewing: Context and Narrative*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mosey, A. (1986). *Psychosocial components of occupational therapy*. New York: Raven Press.
- Mulhall, S. (1990). *On Being in the World: Wittgenstein and Heidegger on seeing aspects*. London & New York: Routledge.
- Niemerovsky, R. & Tierney, C. (2001). Children Creating Ways to Represent Changing Situations: on the Development of Homogeneous Spaces. *Educational Studies in Mathematics*, 45, 67–102.

## Referenser

- Pang, M.-F. (2002). *Making Learning Possible*. Hong Kong: University of Hong Kong, Faculty of Education.
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative Knowing and the Human Sciences*. New York: State University of New York Press.
- Pong, W.-Y. (1999). *Widening the Space of Variation – Inter-Contextual and Intra-Contextual Shifts in Pupils' Understanding of Two Economic Concepts*. Hong Kong: University of Hong Kong, Faculty of Education.
- Prawat R. (1999). Dewey, Peirce, and the Learning Paradox. *American Educational Research Journal*; 36(1), 47–76.
- QSR International. (2003). N6: NUD\*IST dataprogram. [http://www.qsr.com.au/products/productoverview/product\\_overview.htm](http://www.qsr.com.au/products/productoverview/product_overview.htm) (040109).
- Rayfield, J. (1972). What is a Story? *American Anthropologist*, 74, 1084–1106.
- Rovio-Johansson, A. (1999). *Being Good at Teaching*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 140). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Rubin, E. (1915). *Synsoplevede Figurer – Studier i psykologisk Analyse. Første del*. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag.
- Runesson, U. (1999). *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 129). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Samuelsson, B. & Järbur, B. (1994). Strategi -90. En förnyad läkarutbildning i Göteborg. *Läkartidningen*, 91(24), 2436–2438.
- Sandberg, J. (2001). Understanding the Basis for Competence Development. In C. Velde & T. Ghaye (Eds.), *International Perspectives on Competence in the Workplace: research, policy and practice*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Sarfatti-Larsson, M. (1990). In the matter of experts and professionals, or how impossible it is to leave nothing unsaid. In R. Torstendahl & M. Burrage (Eds.), *The formation of professions. Knowledge, state and strategy*. London: SAGE Publications.
- Saxe, J. (1963). *The Blind Men and the Elephant*. New York: Whittlesey House.
- Shulman L. (1986). Paradigms and Research Programs in the study of Teaching: A Contemporary Perspective. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: MacMillan.

## Referenser

- Svensson, L. (1979). *The Context-dependent Meaning of Learning*. (Report 82:1979). Göteborg: Göteborg University, Department of Education.
- Svensson, L. (1984). *The role of experience in adult thinking about evidence for causal interpretations*. Göteborg: Göteborg University, Department of Education.
- Säljö, R. (1979). *Learning in the learner's perspective I. Some common-sense conceptions*. (Report 76). Göteborg: Göteborg University, Department of Education.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Sätterlund Larsson, U. (1989). *Being involved: patient participation in health care*. (Linköping studies in arts and science 36). Linköping: Tema, Linköping University.
- TCO. (2000). *Stressad, engagerad och utbränd eller uttråkad och frisk – måste man välja?* Stockholm: TCO.
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. (1992). *Phenomenological Features of Phenomenography*. (Report 1992:03). Göteborg: Göteborg University, Department of Education and Educational Research.
- Velde, C., Ghaye, T. & Wood, M. (2001). Conclusion: Competence in the workplace: A Synthesis of Issues for Reflection and Action. In C. Velde & T. Ghaye (Eds.), *International Perspectives on Competence in the Workplace: Research, Policy and Practice*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Werner, H. (1961). *Comparative Psychology of Mental Development*. New York: International Universities Press.
- Wertheimer, M. (1923). Untersuchungen zur Lehre von der Gestalt, II. *Psychologische Forschung*, 4, 301–350.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell.
- Wulff, H., Pedersen, S. & Rosenberg, R. (1992). *Medicinsk filosofi*. Uddevalla: Vinga Press.



# BILAGOR

## Bilaga 1

### Frekvenstabell:

Fördelning av studenters utsagor över kategorier i huvudstudien.

| Student       | Info | Res | Fig/Gr | Skill/Likh | Persp | Helhet/Del | Totalt |
|---------------|------|-----|--------|------------|-------|------------|--------|
| SSK01         |      |     |        |            |       | 1          | 1      |
| SSK03         |      |     |        | 1          | 2     |            | 3      |
| SSK04         |      |     | 1      |            |       |            | 1      |
| SSK05         |      |     |        |            | 1     | 1          | 2      |
| SSK06         |      |     | 1      |            | 1     |            | 2      |
| SSK07         | 1    |     | 1      | 2          |       |            | 4      |
| SSK08         |      |     | 1      |            | 1     |            | 2      |
| SSK09         |      |     |        |            |       | 1          | 1      |
| SSK10         |      |     |        | 1          | 2     |            | 3      |
| AT01          |      |     |        |            |       | 1          | 1      |
| AT02          |      |     | 1      |            |       | 1          | 2      |
| AT03          |      |     | 1      |            |       |            | 1      |
| AT04          |      |     |        |            |       | 1          | 1      |
| AT05          |      |     | 1      | 1          |       |            | 2      |
| AT06          | 1    |     | 1      |            | 1     |            | 3      |
| AT07          |      |     |        |            |       | 1          | 1      |
| AT08          |      |     |        |            |       | 1          | 1      |
| AT09          |      |     |        | 1          |       |            | 1      |
| SG01          |      |     |        |            | 2     |            | 2      |
| SG02          |      |     |        |            |       | 1          | 1      |
| SG03          | 1    |     |        | 1          |       |            | 2      |
| SG04          |      |     | 1      |            |       |            | 1      |
| SG05          |      |     |        | 2          |       | 2          | 4      |
| SG06          |      |     |        | 1          |       |            | 1      |
| SG07          |      |     |        | 2          | 1     |            | 3      |
| SG08          |      |     |        |            | 1     |            | 1      |
| SG09          |      |     | 1      | 1          |       | 1          | 3      |
| SG10          |      |     |        |            |       | 1          | 1      |
| LÄK01         |      |     |        |            | 2     |            | 2      |
| LÄK02         | 1    |     |        |            |       |            | 1      |
| LÄK03         | 1    |     |        |            |       |            | 1      |
| LÄK04         | 1    |     |        |            |       |            | 1      |
| LÄK05         | 1    |     |        |            |       |            | 1      |
| LÄK06         | 1    |     |        | 1          | 1     |            | 3      |
| LÄK07         |      | 1   |        |            |       |            | 1      |
| LÄK08         |      |     |        | 1          |       |            | 1      |
| LÄK09         |      | 1   |        |            | 1     |            | 2      |
| <i>Totalt</i> | 8    | 2   | 10     | 15         | 16    | 13         | 64     |

(forts)

**Frekvenstabell:****Fördelning av studentgruppers utsagor över kategorier i huvudstudien.**

| <b>Student</b> | <b>Info</b> | <b>Res</b> | <b>Fig/Gr</b> | <b>Skill/Likh</b> | <b>Persp</b> | <b>Helhet/Del</b> | <b>Totalt</b> |
|----------------|-------------|------------|---------------|-------------------|--------------|-------------------|---------------|
| <b>SSK</b>     | 1           | 0          | 4             | 4                 | 7            | 3                 | 19            |
| <b>AT</b>      | 1           | 0          | 4             | 2                 | 1            | 5                 | 13            |
| <b>SG</b>      | 1           | 0          | 2             | 7                 | 4            | 5                 | 19            |
| <b>LÄK</b>     | 5           | 2          | 0             | 2                 | 4            | 0                 | 13            |
| <i>Totalt</i>  | 8           | 2          | 10            | 15                | 16           | 13                | 64            |

**Förkortningar****Studentgrupper**

|     |                         |
|-----|-------------------------|
| SSK | Sjuksköterskestudenter  |
| AT  | Arbetsterapeutstudenter |
| SG  | Sjukgymnaststudenter    |
| LÄK | Läkarstudenter          |

**Kategorier**

|            |                |
|------------|----------------|
| Info       | Information    |
| Res        | Resultat       |
| Fig/Gr     | Figur/Grund    |
| Skill/Likh | Skilnad/Likhet |
| Persp      | Perspektiv     |
| Helhet/Del | Helhet/Del     |

## Frekvenstabell:

Fördelning av studenters citat över kategorier i huvudstudien.

| Student       | Info | Res | Fig/Gr | Skill/Likh | Persp | Helhet/Del | Totalt |
|---------------|------|-----|--------|------------|-------|------------|--------|
| SSK01         |      |     |        |            |       | 1          | 1      |
| SSK03         |      |     |        |            | 1     |            | 1      |
| SSK04         |      |     | 1      |            |       |            | 1      |
| SSK05         |      |     |        |            |       |            | 0      |
| SSK06         |      |     |        |            |       |            | 0      |
| SSK07         |      |     |        |            |       |            | 0      |
| SSK08         |      |     |        |            |       |            | 0      |
| SSK09         |      |     |        |            |       |            | 0      |
| SSK10         |      |     |        |            |       |            | 0      |
| AT01          |      |     |        |            |       | 1          | 1      |
| AT02          |      |     |        |            |       | 1          | 1      |
| AT03          |      |     | 1      |            |       |            | 1      |
| AT04          |      |     |        |            |       | 1          | 1      |
| AT05          |      |     |        |            |       |            | 0      |
| AT06          |      |     |        |            |       |            | 0      |
| AT07          |      |     |        |            |       | 1          | 1      |
| AT08          |      |     |        |            |       | 1          | 1      |
| AT09          |      |     |        | 1          |       |            | 1      |
| SG01          |      |     |        |            |       |            | 0      |
| SG02          |      |     |        |            |       |            | 0      |
| SG03          |      |     |        |            |       |            | 0      |
| SG04          |      |     | 1      |            |       |            | 1      |
| SG05          |      |     |        | 1          |       |            | 1      |
| SG06          |      |     |        |            |       |            | 0      |
| SG07          |      |     |        |            | 1     |            | 1      |
| SG08          |      |     |        |            |       |            | 0      |
| SG09          |      |     |        |            |       |            | 0      |
| SG10          |      |     |        |            |       | 1          | 1      |
| LÄK01         |      |     |        |            |       |            | 0      |
| LÄK02         |      |     |        |            |       |            | 0      |
| LÄK03         |      |     |        |            |       |            | 0      |
| LÄK04         | 1    |     |        |            |       |            | 1      |
| LÄK05         | 1    |     |        |            |       |            | 1      |
| LÄK06         |      |     |        |            |       |            | 0      |
| LÄK07         |      | 1   |        |            |       |            | 1      |
| LÄK08         |      |     |        |            |       |            | 0      |
| LÄK09         |      |     |        |            |       |            | 0      |
| <i>Totalt</i> | 2    | 1   | 3      | 2          | 2     | 7          | 17     |

(forts)



**Frekvenstabell:****Fördelning av studentgruppers citat över kategorier i huvudstudien.**

| <b>Student</b> | <b>Info</b> | <b>Res</b> | <b>Fig/Gr</b> | <b>Skill/Likh</b> | <b>Persp</b> | <b>Helhet/Del</b> | <i>Totalt</i> |
|----------------|-------------|------------|---------------|-------------------|--------------|-------------------|---------------|
| <b>SSK</b>     | 0           | 0          | 1             | 0                 | 1            | 1                 | 3             |
| <b>AT</b>      | 0           | 0          | 1             | 1                 | 0            | 5                 | 7             |
| <b>SG</b>      | 0           | 0          | 1             | 1                 | 1            | 1                 | 4             |
| <b>LÄK</b>     | 2           | 1          | 0             | 0                 | 0            | 0                 | 3             |
| <i>Totalt</i>  | 2           | 1          | 3             | 2                 | 2            | 7                 | 17            |

**Förkortningar****Studentgrupper**

|     |                         |
|-----|-------------------------|
| SSK | Sjuksköterskestudenter  |
| AT  | Arbetsterapeutstudenter |
| SG  | Sjukgymnaststudenter    |
| LÄK | Läkarstudenter          |

**Kategorier**

|            |                 |
|------------|-----------------|
| Info       | Information     |
| Res        | Resultat        |
| Fig/Gr     | Figur/Grund     |
| Skill/Likh | Skillnad/Likhet |
| Persp      | Perspektiv      |
| Helhet/Del | Helhet/Del      |

**Frekvenstabell:**

Överensstämmelse av bedömning av utsagorna över kategorierna i huvudstudien mellan medbedömare A,B,C och författaren i tre led.

| Stud                                    | F                                    | Led 1 |    |    | Led 2 |    |    | Led 3 |    |    | Stud | F | Led 1 |   |   | Led 2 |   |   | Led 3 |   |   |   |
|---|--------------------------------------|-------|----|----|-------|----|----|-------|----|----|------|---|-------|---|---|-------|---|---|-------|---|---|---|
|   |                                      | A     | B  | C  | A     | B  | C  | A     | B  | C  |      |   | A     | B | C | A     | B | C | A     | B | C |   |
| <b>Information</b>                      |                                      |       |    |    |       |    |    |       |    |    |      |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| SSK07                                   | 1                                    |       | 1  | 1  |       | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1    | 1 |       | 1 | 1 | 1     | 1 | 1 | 1     | 1 |   |   |
| AT06                                    | 1                                    |       |    |    | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1    |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| SG03                                    | 1                                    | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1    |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| LÄK02                                   | 1                                    |       |    |    |       | 1  |    |       | 1  | 1  | 1    |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| LÄK03                                   | 1                                    |       |    |    | 1     |    |    | 1     | 1  | 1  | 1    |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| LÄK04                                   | 1                                    | 1     | 1  |    | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1    |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| LÄK05                                   | 1                                    |       | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1    |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| LÄK06                                   | 1                                    |       | 1  |    | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1    |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| <i>Totalt</i>                           | 8                                    | 2     | 5  | 3  | 6     | 7  | 7  | 8     | 8  | 8  |      |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| <b>Resultat</b>                         |                                      |       |    |    |       |    |    |       |    |    |      |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| LÄK07                                   | 1                                    | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1    |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| LÄK09                                   | 1                                    | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1    |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| <i>Totalt</i>                           | 2                                    | 2     | 2  | 2  | 2     | 2  | 2  | 2     | 2  | 2  |      |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| <b>Figur/Grund</b>                      |                                      |       |    |    |       |    |    |       |    |    |      |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| SSK04                                   | 1                                    |       |    | 1  |       | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1    |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| SSK06                                   | 1                                    | 1     |    | 1  | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1    |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| SSK07                                   | 1                                    | 1     | 1  |    | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1    |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| SSK08                                   | 1                                    | 1     |    |    | 1     |    |    |       | 1  | 1  |      |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| AT02                                    | 1                                    | 1     | 1  |    | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1    |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| AT03                                    | 1                                    |       | 1  | 1  |       | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1    |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| AT05                                    | 1                                    | 1     | 1  |    | 1     | 1  |    |       | 1  | 1  | 1    |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| AT06                                    | 1                                    |       | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1    |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| SG04                                    | 1                                    | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1    |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| SG09                                    | 1                                    | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1    |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| <i>Totalt</i>                           | 10                                   | 7     | 7  | 6  | 8     | 9  | 8  | 10    | 10 | 9  |      |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| <b>Skillnad/Likhet</b>                  |                                      |       |    |    |       |    |    |       |    |    |      |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| SSK03                                   | 1                                    | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1    |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| SSK07                                   | 1                                    |       | 1  |    | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1    |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| SSK07                                   | 1                                    | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1    |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| SSK10                                   | 1                                    | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1    |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| AT05                                    | 1                                    | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1    |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| AT09                                    | 1                                    |       | 1  |    | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1    |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| SG03                                    | 1                                    | 1     | 1  |    | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1    |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| SG05                                    | 1                                    | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1    |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| SG05                                    | 1                                    | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1    |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| SG06                                    | 1                                    |       | 1  |    | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1    |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| SG07                                    | 1                                    | 1     |    | 1  | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1    |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| SG07                                    | 1                                    |       | 1  |    | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1    |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| <b>Perspektiv</b>                       |                                      |       |    |    |       |    |    |       |    |    |      |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| SSK03                                   | 1                                    | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1    |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| SSK03                                   | 1                                    | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1    |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| SSK05                                   | 1                                    | 1     | 1  |    | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1    |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| SSK06                                   | 1                                    | 1     |    |    |       |    |    |       | 1  |    |      |   |       |   |   |       |   | 1 |       | 1 |   |   |
| SSK08                                   | 1                                    | 1     |    |    | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1    |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| SSK10                                   | 1                                    |       | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1    |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| SSK10                                   | 1                                    |       | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1    |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| AT06                                    | 1                                    | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1    |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| SG01                                    | 1                                    |       | 1  | 1  |       |    |    |       | 1  | 1  | 1    |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| SG01                                    | 1                                    |       | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1    |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| SG07                                    | 1                                    |       | 1  |    |       |    |    |       | 1  | 1  | 1    |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| SG08                                    | 1                                    | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1    |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| LÄK01                                   | 1                                    | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1    |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| LÄK01                                   | 1                                    |       | 1  |    |       |    |    |       | 1  | 1  | 1    |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| LÄK06                                   | 1                                    | 1     | 1  |    | 1     | 1  |    |       |    | 1  |      |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| LÄK09                                   | 1                                    |       | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1    |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| <i>Totalt</i>                           | 16                                   | 9     | 14 | 11 | 14    | 15 | 14 | 16    | 15 | 15 |      |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| <b>Helhet/Del</b>                       |                                      |       |    |    |       |    |    |       |    |    |      |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| SSK01                                   | 1                                    |       |    |    |       |    |    |       | 1  | 1  |      |   |       |   |   |       |   | 1 | 1     | 1 |   |   |
| SSK05                                   | 1                                    | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1    |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| SSK09                                   | 1                                    |       | 1  |    |       |    |    |       |    |    |      |   |       |   |   |       |   |   | 1     | 1 | 1 |   |
| AT01                                    | 1                                    |       |    |    |       |    |    |       |    |    |      |   |       |   |   |       |   | 1 | 1     | 1 | 1 |   |
| AT02                                    | 1                                    | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1    |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| AT04                                    | 1                                    |       | 1  |    |       |    |    |       | 1  | 1  | 1    |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| AT07                                    | 1                                    |       |    |    |       |    |    |       |    |    |      |   |       |   |   |       |   |   | 1     | 1 | 1 | 1 |
| AT08                                    | 1                                    | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1    |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| SG02                                    | 1                                    |       | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1    |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| SG05                                    | 1                                    | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1    |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| SG05                                    | 1                                    | 1     |    |    |       |    |    |       | 1  | 1  | 1    |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| SG09                                    | 1                                    |       |    |    | 1     |    |    |       |    | 1  | 1    |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| SG10                                    | 1                                    | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1     | 1  | 1  | 1    |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| <i>Totalt</i>                           | 13                                   | 6     | 8  | 7  | 9     | 11 | 11 | 13    | 13 | 13 |      |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| <i>Totalt</i>                           | 64                                   | 35    | 49 | 38 | 54    | 59 | 57 | 64    | 63 | 62 |      |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| <b>Medelv</b>                           | <i>Led 1 64% Led 2 89% Led 3 98%</i> |       |    |    |       |    |    |       |    |    |      |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |
| <i>Överensstämmelse med författaren</i> |                                      |       |    |    |       |    |    |       |    |    |      |   |       |   |   |       |   |   |       |   |   |   |

**Förkortningar**

Stud Student  
 F Författarens kategorisering  
 A,B,C Medbedömare A,B,C

SSK Sjuksköterskestudent  
 AT Arbetsterapeutstudent  
 SG Sjukgymnaststudent  
 LÄK Läkarestudent  
 89% ##

## Frekvenstabell:

## Studenters berättelser fördelade över kategori A &amp; B vid reanalys av delstudien.

| Stud   | Kat A | Kat B | Stud  | Kat A | Kat B | Stud          | Kat A     | Kat B     |
|--------|-------|-------|-------|-------|-------|---------------|-----------|-----------|
| SSK01  |       | 1     | SSK40 | 1     |       | LÄK01         |           | 1         |
| SSK02  |       | 1     | SSK41 |       | 1     | LÄK02         |           | 1         |
| SSK03  |       | 1     | SSK42 |       | 1     | LÄK03         | 1         |           |
| SSK04  | 1     |       | SSK43 |       | 1     | LÄK04         | 1         |           |
| SSK05  |       | 1     | AT01  |       | 1     | LÄK05         | 1         |           |
| SSK06  |       | 1     | AT02  |       | 1     | LÄK06         | 1         |           |
| SSK07  |       | 1     | AT03  |       | 1     | LÄK07         | 1         |           |
| SSK08  |       | 1     | AT04  | 1     |       | LÄK08         | 1         |           |
| SSK09  |       | 1     | AT05  |       | 1     | LÄK09         | 1         |           |
| SSK10* |       |       | AT06  |       | 1     | LÄK10         |           | 1         |
| SSK11* |       |       | AT07  |       | 1     | LÄK11         | 1         |           |
| SSK12  |       | 1     | AT08  |       | 1     | LÄK12         | 1         |           |
| SSK13  | 1     |       | AT09  |       | 1     | LÄK13         | 1         |           |
| SSK14  |       | 1     | AT10  | 1     |       | LÄK14         | 1         |           |
| SSK15  |       | 1     | AT11  |       | 1     | LÄK15         | 1         |           |
| SSK16  |       | 1     | AT12  |       | 1     | LÄK16         | 1         |           |
| SSK17  |       | 1     | AT13  | 1     |       | LÄK17         | 1         |           |
| SSK18  |       | 1     | AT14  | 1     |       | LÄK18         | 1         |           |
| SSK19  |       | 1     | AT15  |       | 1     | LÄK19         | 1         |           |
| SSK20  | 1     |       | AT16  | 1     |       | LÄK20         | 1         |           |
| SSK21* |       |       | AT17  |       | 1     | LÄK21         | 1         |           |
| SSK22  | 1     |       | AT18  |       | 1     | LÄK22         | 1         |           |
| SSK23  |       | 1     | SG01  |       | 1     | LÄK23         |           | 1         |
| SSK24  |       | 1     | SG02  |       | 1     | LÄK24         |           | 1         |
| SSK25  | 1     |       | SG03  |       | 1     | LÄK25         | 1         |           |
| SSK26  | 1     |       | SG04  |       | 1     | LÄK26         | 1         |           |
| SSK27  |       | 1     | SG05  |       | 1     | LÄK27         | 1         |           |
| SSK28  |       | 1     | SG06  |       | 1     | LÄK28*        |           |           |
| SSK29  | 1     |       | SG07  |       | 1     | LÄK29         | 1         |           |
| SSK30  |       | 1     | SG08  |       | 1     | LÄK30         | 1         |           |
| SSK31  |       | 1     | SG09  | 1     |       | LÄK31*        |           |           |
| SSK32  | 1     |       | SG10  | 1     |       | LÄK32         | 1         |           |
| SSK33  |       | 1     | SG11  |       | 1     | LÄK33         | 1         |           |
| SSK34  |       | 1     | SG12  | 1     |       | LÄK34         | 1         |           |
| SSK35  |       | 1     | SG13  |       | 1     | LÄK35         | 1         |           |
| SSK36  |       | 1     | SG14  | 1     |       | LÄK36         | 1         |           |
| SSK37  |       | 1     | SG15  |       | 1     | LÄK37         | 1         |           |
| SSK38  |       | 1     | SG16  | 1     |       | LÄK38         |           | 1         |
| SSK39  | 1     |       | SG17  | 1     |       | <b>Totalt</b> | <b>51</b> | <b>60</b> |

\* = bortfall (5)

## Frekvenstabell:

## Studentgruppers berättelser förd över kat A &amp; B vid reanalys av delstudien.

| Stud          | Kat A     | Kat B     | Totalt     |
|---------------|-----------|-----------|------------|
| <b>SSK</b>    | 10        | 30        | 40         |
| <b>AT</b>     | 5         | 13        | 18         |
| <b>SG</b>     | 6         | 11        | 17         |
| <b>LÄK</b>    | 30        | 6         | 36         |
| <b>Totalt</b> | <b>51</b> | <b>60</b> | <b>111</b> |

|       |   |
|-------|---|
| Stud  | Student                                 |
| SSK   | Sjuksköterskestudent                    |
| AT    | Arbetsterapeutstudent                   |
| SG    | Sjukgymnaststudent                      |
| LÄK   | Läkarstudent                            |
| Kat A | Kategori: Tillkomst av något nytt       |
| Kat B | Kategori: Omstrukturering av medvetande |

**Frequency Table:**

**Distribution of Student groups' Accounts over Categories in the Main Study.**

| <b>Student</b> | <b>Info</b> | <b>Res</b> | <b>Fig/Gr</b> | <b>Diff/Sim</b> | <b>Persp</b> | <b>Whole/Part</b> | <i>Total</i> |
|----------------|-------------|------------|---------------|-----------------|--------------|-------------------|--------------|
| <b>NU</b>      | 1           | 0          | 4             | 4               | 7            | 3                 | 19           |
| <b>OT</b>      | 1           | 0          | 4             | 2               | 1            | 5                 | 13           |
| <b>PT</b>      | 1           | 0          | 2             | 7               | 4            | 5                 | 19           |
| <b>DR</b>      | 5           | 2          | 0             | 2               | 4            | 0                 | 13           |
| <i>Total</i>   | 8           | 2          | 10            | 15              | 16           | 13                | 64           |

**Key**

**Student Groups**

|    |                                 |
|----|---------------------------------|
| NU | Student Nurses                  |
| OT | Student Occupational Therapists |
| PT | Student Physiotherapists        |
| DR | Student Doctors                 |

**Categories**

|            |                       |
|------------|-----------------------|
| Info       | Information           |
| Res        | Result                |
| Fig/Gr     | Figure/Ground         |
| Diff/Sim   | Difference/Similarity |
| Persp      | Perspective           |
| Whole/Part | Whole/Part            |

