

Per Dannefjord

Famlandets praktik

ur boken

Bengt Larsson, Ylva Ulfsdotter Eriksson & Ola Agevall (red.)

Teoretiskt hantverk

Om teoretiserande i samhällsvetenskaplig forskning

Arkiv förlag 2025

FÖRSLAG PÅ KÄLLANGIVELSE:

Dannefjord, Per (2025) "Famlandets praktik", i Bengt Larsson, Ylva Ulfsdotter Eriksson & Ola Agevall (red.), *Teoretiskt hantverk. Om teoretiserande i samhällsvetenskaplig forskning*, s. 213–233, Lund: Arkiv förlag,
<https://doi.org/10.13068/9789179244033>.

Det här kapitlet ur en e-bok från Arkiv förlag distribueras fritt över internet genom *open access*. Titeln finns också tillgänglig i tryckt utgåva med ISBN: 978 91 7924 402 6.

Verket är upphovsskyddat enligt en upphovsrättslicens från Creative Commons: erkännande, icke-kommersiell, inga bearbetningar (CC BY-NC-ND), som medger icke-kommersiell användning och spridning i oförändrat skick så länge källan anges.

Arkiv förlag · arkiv@arkiv.nu · www.arkiv.nu

© Författarna och Arkiv förlag 2025

E-bokutgåva (PDF) 2025

Beständig länk: <https://doi.org/10.13068/9789179244033>

ISBN: 978 91 7924 403 3

Famlandets praktik

PER DANNEFJORD

När vi ska beskriva en forskningsprocess gör vi ofta det i en generaliserad form som innefattar många, eller alla, tänkbara studier. Vi beskriver "forskningsprocessen". Det blir förenklat och översiktligt. De olika delarna beskrivs separat och i en bestämd ordning. Detta är inte fel, men utelämnar den komplexitet, osäkerhet och oförutsägbarhet som kännetecknar merparten av all samhällsvetenskaplig forskning. Vi försöker ju berätta något som är okänt för oss när vi inleder processen, och ibland försöker vi svara på en fråga som vi inte riktigt har ställt. Detta kapitel syftar till att beskriva något av denna osäkerhet och i bästa fall avdramatisera de svårigheter som alla någon gång hamnar i.

Forskningens ideal och verklighet

I många sammanhang beskrivs forskning närmast schematiskt. Metod delas in i kvalitativ och kvantitativ metod. Bryman (2008 [2001]) presenterar de "viktigaste stegen" i både kvalitativa och kvantitativa projekt. Kvalitativa metoder delas in i intervjuer och observationer, intervjuer delas in i olika former. Kvale och Brinkmann (2014 [1996]) diskuterar fokusgruppsintervjuer, faktaintervjuer, begreppsintervjuer och narrativa, datorstödda, diskursiva och konfrontatoriska intervjuer. Analys av intervjuer kan delas in i innehållsanalys, diskursanalys, språkanalys, samtalsanalys, dekonstruktion, konversationsanalys, narrativ analys och tematisk analys (Bryman 2008 [2001]; David & Sutton 2016 [2011];

Kvale & Brinkmann 2014 [1996]; Larsen 2019). Listan kan göras mycket längre. Det skrivs bokkapitel och böcker om principerna och tillvägagångssätten för var och en av dem, ofta med påpekan-
det att de flesta forskare inte håller sig till den föreskrivna ord-
ningen och att metod och arbetsformer rimligen väljs pragmatiskt
snarare än principiellt (Larsen 2019). Exempel i den här boken är
Bengt Larssons och Giangiacomo Bravos kapitel.

Det finns ofta goda skäl att göra dessa schematiska indelningar.
Vi kan behöva urskilja enskilda moment för att diskutera tekniska
svårigheter, presentera konkreta tips för hur arbetet kan genomföras
eller dryfta relationen mellan olika delar i en forskningsprocess.
Det kan också vara betydelsefullt att ordna och sätta etiketter på
forskningens olika delmoment och former därför att *presentationen*
av forskningen, i bok-, artikel- eller uppsatsform, normalt har en
vedertagen logisk ordning, men vi behöver också diskutera kom-
plexiteten i en forskningsprocess. Det vi vinner i tydlighet kan vi
förlora i realism. I verkligheten går vi ofta fram och tillbaka mellan
de olika stegen i modellerna. Vi prövar och omprövar, blir kanske
tvungna att omformulera de frågor och teoretiska idéer som inled-
ningsvis vägledde arbetet och rör oss kontinuerligt mellan abstrak-
tion och konkretion, mellan teori och empiri och olika analysmeto-
der. Vi formulerar sällan teoretiska idéer som förblir opåverkade av
den information som samlas in under studiens gång, utan teorierna
förändras, överges eller kompletteras med nya idéer efterhand som
studien fortskrider. Precis som den verklighet vi studerar behöver
denna komplexitet modeller och förenklingar för att bli begriplig,
men detta bidrag är ett försök att beskriva arbetet bortom schan-
sman och modeller. Eller annorlunda uttryckt: i den här texten avser jag
beskriva och diskutera hur forskningsprocessen ofta ser ut i prakti-
ken, vad jag kallar *famlandets praktik*.

Det finns många sätt att bedriva forskning, och jag tänker inte
påstå att alla rymmer inslag av famlande, men jag hävdar att fam-
landet inte är en komplikation som bör undvikas. Att famla betyder
att treva eller söka sig fram. Det är förknippat med osäkerhet eller
villrådighet. Att vara villrådlig eller osäker känns ofta obehagligt
och brukar vara något vi försöker begränsa eller undvika. Jag menar
att vi i forskningssammanhang absolut ska verka för att reducera
villrådigheten, men att vi samtidigt bör lära oss att det obehag vi

ibland känner är produktivt och inget vi ska fly undan förrän vi har goda skäl att göra det.

Famlandets praktik finns i alla delar av det vetenskapliga arbetet. Vi söker efter intressanta problem att undersöka och är osäkra på hur de frågor vi ställer kan hanteras teoretiskt. Vad handlar studien om, vad är den "ett fall av"? I föreliggande text kommer jag främst att diskutera det famlande som äger rum när det finns ett material att analysera och när uppgiften består i att hitta mönster och tolkningar som gör att det säger oss någonting intressant. I detta arbete är teori en viktig komponent, men inte nödvändigtvis i form av en viss teoretiker, en viss bok eller ett visst teoretiskt system. Det är snarare frågan om att hitta eller skapa begrepp och mekanismer som hjälper oss i utforskandet av materialet och ger analysarbetet en riktning. Detta kallas ofta *sensitizing concepts*, på svenska "spårhundsbegrepp" (Blumer 1954; Rennstam & Wästerfors 2015).

Vi börjar vanligen ett forsknings- eller uppsatsprojekt med ett tema (jämförbarhet på arbetsmarknaden, segregerade skolor, invandrades företagande, organisationsförändringar i samband med covid, miljörelaterat beteende etc.) och försöker ta reda på det vi kan om detta tema. Vi kan också börja med ett datamaterial: en databas, en uppsättning dokument, ett antal intervjuer, dagböcker, enkätsvar, observationsanteckningar eller något annat.

Temat eller materialet kan vara mer eller mindre genomtänkt på förhand. Ibland har vi ett tydligt uppdrag där vi ska undersöka något specifikt, ibland har vi en utarbetad forskningsfråga, men ibland har vi bara en vag tanke om att en viss kategori vore intressant att studera. "Jag är intresserad av könssegregation på arbetsmarknaden och tänkte intervjua anställda inom starkt mans- och kvinnodominerade yrken", "Jag är intresserad av utanförskapsområden och vill studera de människor som bor där" eller som i den studie jag ska diskutera: "Vi vet inte så mycket om vad som har hänt med lärarna sedan skolan blev en marknad, vi ska därför intervjua lärare om deras karriärval." Mina formuleringar är kanske något raljanta, men bara något. Många studier, inte minst studentuppsatser, tar sin utgångspunkt i den sortens trevande och öppna frågor, och det empiriska materialet samlas in med dem som utgångspunkt. När materialet väl är insamlat är det allt annat än självklart vad det betyder. Vilken fråga är det svaret på? Hur ser svaret ut? Hur ska det

systematiseras till en sammanhängande studie? Det rör sig oftast om frustrerande men inte särskilt konstiga frågor. De dyker upp hos de flesta av oss emellanåt, och de bör inte avfärdas eller förminskas. Om de inte tas på allvar finns det en risk för att resultatet inte blir något annat än det intervjupersonerna säger, vilket inte kan betraktas som vetenskap.

Min ambition här är emellertid inte att problematisera oklart formulerade forskningsfrågor, utan att diskutera en forskningspraktik som rent av kan göra dem till en naturlig del av processen när materialet väl är insamlat. Även tydligt formulerade frågor kan för övrigt förändras eller bli mindre tydliga under studiens gång. Det kan visa sig att de egenskaper, kategorier och relationer projektet utgick ifrån inte leder någonstans och att det krävs nya begrepp och teoretiska idéer för att förstå vad materialet rymmer och kan säga oss. Det jag argumenterar för är famlandets praktik, där den osäkerhet som väcks av ett oklart material görs till en drivkraft.

I det som följer ska jag presentera ett exempel från min egen forskningspraktik som syftar till att illustrera hur det oklara och famlande arbetet kan se ut och hur det kan leda framåt. Innan själva famlandet beskrivs behöver jag emellertid introducera en del av den ”verktygslåda” som användes under arbetet, nämligen ”fyrfältare” eller ”egenskapsrymder”.

Fyrfältare

”Fyrfältare” är ett vardagsspråkligt sätt att omtala det som mer formellt kallas ”egenskapsrymd” (Barton 1955). En egenskapsrymd kan ha fler än fyra fält, men den variant jag kommer att diskutera är just fyrfältaren. Orden betyder alltså inte exakt samma sak, även om alla fyrfältare är egenskapsrymder. Alla har sett mer eller mindre systematiskt konstruerade fyrfältare i någon form, men alla har kanske inte reflekterat över just den systematiska konstruktionen av dem och deras användbarhet i sociologiska sammanhang. Asplund (1968) påpekar att varje sociolog som genomfört en empirisk studie är bekant med egenskapsrymder, även om inte termen eller logiken bakom den uttalats.

Egenskapsrymder är ett sätt att upptäcka saker, att analysera, att konstruera typologier och att reducera komplexiteten hos ett empiriskt material (Barton 1955). De är ett hjälpmedel som kan kombineras med andra analysmetoder och som kan användas oberoende av materialtyp och datainsamlingsmetod. Jag ska presentera några exempel för att illustrera de allmänna principerna och hur verktyget kan användas. Egenskapsrymder kan konstrueras på betydligt mer komplexa sätt än vad jag kommer att göra här. Den som är intresserad av tekniken hittar utvecklade diskussioner hos bland andra Asplund (1968), Ragin (1987) och Becker (2008 [1998]: 176ff.).

När vi bedriver forskning letar vi efter mönster, likheter, olikheter och relationer. Men mellan vad? Om vi ska tala om olikheter eller en relation av typen ojämlikhet måste vi ju tala om vad som inte liknar vad eller vilka det är som befinner sig i en ojämlik relation och vad ojämlikheten består i. Vi undersöker detta genom att samla in information om något slags objekt (individer, grupper, organisationer, stater etc.). Informationen säger oss vilka egenskaper objektet har. Om vi exempelvis samlar in information om individers utbildning och lön kan vi göra dessa variabler dikotoma, så att de bara har två värden. Alla i materialet har hög utbildning eller så har de inte det, och alla har antingen hög lön eller ej utifrån bestämda definitioner av hög utbildning och hög lön. Vi kan alltså tillskriva varje individ två egenskaper: en viss utbildningsnivå och en viss lönenivå.

När vi har konstruerat en egenskap i form av en dikotom variabel har vi alltså alltid konstruerat två grupper. En grupp med egenskapen hög utbildning implicerar att det finns en grupp utan hög utbildning. Om det inte finns någon sådan grupp saknar egenskapen mening. Vi antar ju att egenskapen har betydelse, och då måste den som har egenskapen skilja sig från den som saknar den i något relevant avseende. Åtminstone i teorin.

När vi diskuterar två egenskaper, eller variabler, vill vi komma åt alla logiskt möjliga kombinationer av dem (Kluge 2000; Becker 2008 [1998]). Vi nöjer oss inte med att undersöka variablerna var för sig eftersom kombinationerna kan ge upphov till intressanta upptäckter eller möjligheter. Vi gör därför en fyrfältare.

DANNEFJORD

	HÖG LÖN	INTE HÖG LÖN
HÖG UTBILDNING	1	2
INTE HÖG UTBILDNING	3	4

För enkelhetens skull kontrasterar vi den definierade egenskapen med dess negation snarare än med en annan definierad egenskap, detta för att inkludera eventuella mellanformer eller andra oklarheter. Om hög utbildning definieras som ”minst en avklarad masterexamen” ingår inte den som har en kandidatexamen, men det kan se konstigt ut att kalla kandidatexamen ”låg utbildning”. Om vi diskuterar kön blir det tydligare vilka komplikationer vi slipper på detta sätt. Om ”man” är en definierad egenskap är det inte självklart att göra den andra kategorin till ”kvinna”, eftersom icke-binära då inte får plats i någon kategori. Om vi däremot säger ”inte man” ingår såväl kvinnor som icke-binära. Vad vi väljer att göra till definierad egenskap, och hur vi väljer att definiera egenskapen, är en öppen fråga och oftast finns det anledning att pröva olika varianter (se Becker 2008 [1998]: 186ff.). I fråga om ”hög lön” är det tydligt att vi själva måste bestämma var gränsen går.

Med två variabler har vi alltså fyra grupper, eller kategorier, och vi har fångat upp alla möjliga kombinationer av variablerna. Alla människor kan placeras in i tabellen eftersom alla har de egenskaper som ingår i den. Alla har antingen hög utbildning eller ej och alla har hög lön eller ej.

Vi kan arbeta på olika sätt med detta. Om vår studie utgår ifrån att det finns ett samband mellan utbildning och lön antar vi att flest individer hamnar i ruta 1 och ruta 4. Men även ruta 2 och 3 är teoretiska möjligheter och bör därför undersökas. De kan ju lära oss en hel del om vi där hittar överraskningar eller olikheter. Vi bör alltså göra vad vi kan för att hitta personer som hamnar i dessa rutor, så att vi kan undersöka vilka de är och hur de kan förstås. Det är också fullt möjligt att ruta 2 och/eller ruta 3 innehåller betydligt fler personer än vi hade förväntat oss, vilket i så fall är intressant och värt att undersöka vidare.

Vi kan också bygga fyrfältare utifrån vad vi finner i materialet. Om vi genomför intervjuer enligt föregående resonemang kan vi upptäcka att många pratar om de kontakter de knöt under utbildningen. Det ger upphov till idén att utbildning har betydelse inte därför att den leder till kunskap eller examen, utan därför att man genom den kan skapa nätverk. Då bygger vi fyrfältaren efter denna idé.

	HÖG UTBILDNING	INTE HÖG UTBILDNING
STORT NÄTVERK		
INTE STORT NÄTVERK		

Här kanske det finns personer med hög lön i alla rutorna och då behöver de förstås på olika sätt, men det kan också finnas lågavlönade i samtliga rutor, vilket leder till nya frågor som blir olika beroende på hur lönenivåerna fördelas.

Ytterligare ett sätt att använda tekniken är att systematisera de bilder vi har när vi inleder arbetet. Låt säga att vi vill titta närmare på just de högavlönade och ser tre typer framför oss: den välutbildade "experten", den duktige och hårt arbetande egenföretagaren och den som nått sin position genom familj, uppväxtmiljö och kontakter. Om vi funderar över vilka egenskaper vi pekar på här kan vi sammanfatta dem som "kompetens" och "socialt kapital". Kompetens kan då vara såväl formell utbildningskompetens som andra former av skicklighet. Frågan är hur dessa egenskaper kan kombineras och hur de olika kombinationerna kan förstås.

	KOMPETENS	INTE KOMPETENS
SOCIALT KAPITAL		
INTE SOCIALT KAPITAL		

I stället för de tre *common sense*-formade grupper vi inledde med har vi skapat fyra möjliga kombinationer där alla människor rymms, och vi har systematiserat de egenskaper som enligt vad vi antar är av betydelse. Vi kan därmed undersöka hur kombinationer av egenskaper fungerar och hur de kan hjälpa oss att förstå vilka som blir högavlönade. Det är inte fel att använda de bilder vi har av den verklighet vi ska studera, men det finns också anledning att göra det systematiskt så att vi inte missar någon möjlig kategori.

Dessa tre exempel uttömmar inte möjligheterna, men de illustrerar tre viktiga poänger. Den första fyrfältaren har betydelse därför att den tydliggör vilka möjliga kombinationer som finns. Detta är inte minst viktigt när vi arbetar med egenskaper som vi redan tror oss veta en del om. Det är lätt att stanna vid att undersöka hur hög utbildning kan förklara hög lön, men man riskerar då att glömma andra möjliga mekanismer bakom löneskillnader, mekanismer som vi kan upptäcka genom att närmare studera exempel från de andra rutorna. Vi kan exempelvis på detta sätt resonera om vad som skulle vara ett lämpligt empiriskt urval för studien.

Det andra exemplet hjälper oss att komma vidare med de idéer vi får under arbetet med materialet. Om nätverk är en viktig egenskap bör det hända något när vi placerar in vår empiri (intervju-personer eller enkätsvar) i fyrfältaren. Blir det en tydlig snedfördelning? Hamnar någon särskild kategori i en viss ruta? Är det i princip bara kvinnor som har hög utbildning utan att ha ett stort nätverk? Hur ser deras lönenivå ut?

Det tredje exemplet visar hur vi kan systematisera våra *common sense*-föreställningar genom att tydliggöra vilka egenskaper det är vi har föreställningar om. Noterbart här är att tre *common sense*-typer går att reducera till två egenskaper och att dessa båda egenskaper ger oss fyra möjliga utfall. Om de båda tidigare exemplen blir intressanta när vi fyller dem med empiri, har vi med det tredje upptäckt något bara genom att konstruera fyrfältaren. Även den blir ju spännande att fylla med empiriska fall, men en ny tanke har väckts genom själva den logiska konstruktionen.

Värt att notera är att flera av de fyrfältare som diskuteras i exemplet nedan är felaktigt konstruerade. De egenskaper som tas upp är inte alltid ömsesidigt uteslutande och heltäckande. Det skulle alltså kunna finnas personer som passar in i fler än en ruta och det skulle

kunna finnas personer som inte passar in i någon. Detta innebär att de inte riktigt håller för att slå fast något eller argumentera för en slutsats, men de kan fortfarande vara användbara för att komma på eller pröva idéer.

Famlandets praktik – ett exempel

En kategorisering i fyrfältare kan vara logiskt enkel, men i praktiken är arbetet svårare än vad exemplen kanske antyder. Nu ska vi se närmare på hur det kan vara förknippat med att famla.

Det projekt jag ska diskutera kallades ”Lärarna och skolmarknaden”. Det var ett treårigt projekt med finansiering från Vetenskapsrådet som syftade till att undersöka vad som händer med lärarna i en alltmer marknadsanpassad skola (Dannefjord m.fl. 2021). Vi vet ganska mycket om hur skolans marknadsiering har påverkat eleverna, men lärarna framstod som relativt outforskade. Hur fördelas lärarna på olika skolor? Hur väljer de skola? Väljer de skola? Finns det någon systematik i vilka lärare som arbetar på en viss typ av skola? I detta fanns ett mer uttalat indirekt syfte att bidra med kunskap om skolsegregationen, men studien skulle handla om lärarna. De skillnader mellan skolor som projektet utgick ifrån var i första hand skillnader i genomsnittsbetyg och elevernas sociala bakgrunder. Att skolor som attraherar elever med utbildade föräldrar har högre genomsnittsbetyg är välkänt för forskningen (Brandén & Bygren 2018; Yang-Hansen & Gustafsson 2016). Jag kommer fortsättningsvis att diskutera ”starka” och ”svaga” skolor, väl medveten om att betygen säger mer om vilka elever skolan attraherar än om undervisningens kvalitet. Det är alltså inte i första hand skolorna som är starka eller svaga, utan de förutsättningar eleverna har med sig till skolan.

Tillsammans med Magnus Persson var jag ansvarig för en intervjustudie på två svenska orter där ett kvalitativt material med fokus på lärarnas bakgrund och karriär samlades in och analyserades. Projektet hade alltså en förhållandevis tydlig fråga, om än inte ett utarbetat problem. Vi gick in i projektet utan att veta vad som skulle förklaras, men med en övertygelse om att vi skulle upptäcka mönster som förtjänade en mer förklarande ansats.

I projektansökan talade vi uttryckligen om Pierre Bourdieus teori om kapital och socialt rum som vår utgångspunkt (Palme 2008).

Det fanns ett antagande om att lärarnas bakgrund, deras eget och föräldrarnas utbildningskapital, skulle ha betydelse för hur de fördelades på olika skolor. Bourdieus teori om kapital och socialt rum skulle hjälpa oss att förklara lärarnas agerande på skolmarknaden. En hypotes var att de resursstarka lärarna skulle återfinnas på skolor med resursstarka elever. Lärarna antogs söka sig till skolor där eleverna hade ett habitus som liknade deras eget. Intervjuguiden skapades därför med detta som utgångspunkt. Där fanns en uppställning frågor om föräldrar, utbildning och fritidsintressen, det vill säga sådant som skulle ge oss en vink om lärarnas kulturella och sociala kapital. Till detta kom frågor om skolan de arbetade på, hur de kom dit och vilka val som gjorts på vägen.

De som intervjuades var högstadielärare i en större och en mellanstor kommun, hädanefter kallade Storstad och Mellanstad. Det fanns inga egentliga tankar om kommunernas betydelse förutom att det vore bra med variation i sådant som kommunstorlek och antal skolor.

Förvirring

När de första intervjuerna, enbart från Storstad, hade genomförts och transkriberats försökte vi hitta mönster i relationen mellan lärarnas resurser och skolans elevsammansättning. Vi förbryllades då av att verkligheten helt tycktes motsäga teorin. De lärare som hade ett starkt utbildningskapital hade sökt sig till skolor i utsatta områden, medan lärarna från icke-akademisk bakgrund återfanns på de starka skolorna. Den ursprungliga hypotesen föll alltså redan vid en första genomgång av resultaten.

Det rörde sig än så länge bara om en handfull intervjuer, men vi ville ändå göra ett försök att hantera dem teoretiskt. De behövde en teoretisk förklaring, eller behövde åtminstone begripas på ett någorlunda systematiskt sätt, inte minst för att kunna vägleda de kommande intervjuerna. Vi kanske behövde ställa andra frågor för att komma åt den information vi behövde? Vi började därför resonera om alternativa teoretiska idéer. Vi antog att studenter från studieovana miljöer framför allt söker sig till yrkesinriktade utbildningar, medan studenter med starkt utbildningskapital i högre grad återfinns på akademiska utbildningar utan tydlig yrkesdestination (se Hållsten & Thaning 2018). Kunde detta ge någon ledtråd till hur de valde skola?

Vårt resonemang såg ut ungefär så här. Lärarna utan utbildningskapital betraktar läraryrket strikt som ett *yrke*. De pedagogiska och ämnesmässiga kompetenser och insikter som inhämtats genom utbildningen ska tillämpas. De vill då arbeta på skolor där detta är möjligt, vilket i hög grad utesluter de svagaste skolorna där frågor om ordning i klassrummet och elevernas sociala situation ofta är viktigare än ämneskunskaperna. Lärarna med starkt utbildningskapital är friare i sin syn på läraryrket och uttrycker en vilja att ”göra skillnad” snarare än att vara lärare i snäv mening. Vi gick igenom intervjuerna igen för att undersöka om det fanns något stöd för detta resonemang. Det fanns det möjligen hos någon enskild lärare, men inte tillräckligt för att ge idén stadga. Det var inte heller någon hållbar hypotes. Frågan kvarstod alltså, och även om den sociala bakgrunden inte förklarade lärarnas fördelning på olika skolor hade idén satt sökarljuset på hur de betraktade läraryrket. Det verkade finnas skillnader i hur lärarna betraktade yrkets innehåll.

Våra skäl för att börja analysera lärarnas syn på yrket var inte helt tydliga. Det var en gissning som utgick ifrån intervjuerna snarare än något klar teoretisk idé. Det var ett försök att hitta nya perspektiv på materialet, samtidigt som det framträdde tydligt när vi läste intervjuerna. Lärarna pratade om hur de betraktade yrket och dess förutsättningar närmast oberoende av vilka frågor de fick. Vi hade bara inte ägnat det någon större uppmärksamhet i den inledande läsningen, eftersom vi letade efter andra saker, och med fler genomförda intervjuer framträdde detta allt tydligare. Att vara lärare kunde betyda olika saker.

I detta läge förändrades intervjuguiden något, vilket ofta sker i intervjustudier där svaren inte ska kvantifieras. Att anpassa frågorna efter de svar som ges är en naturlig del av att analysen äger rum kontinuerligt (Bryman 2008 [2001]: 412ff.; Rennstam & Wästerfors 2015). De frågor som utgick ifrån den ursprungliga Bourdieu-inspirerade teorin övergavs inte, men vi behövde leda in intervjuerna på sådant som rörde lärarnas syn på yrket och hur denna relaterade till olika typer av skolor. Den förkastade idén fick oss att fundera vidare kring olika bilder eller beskrivningar av läraryrket. Vad innebär det att vara lärare på olika skolor? Var det med denna vaga idé som utgångspunkt möjligt att hitta andra typer av mönster än de som bygger på den sociala bakgrundens betydelse för individernas val?

En rad fyrfältare

Två variabler rörande lärarnas syn på yrket kunde snabbt urskiljas. De flesta var antingen fokuserade på relationer till eleverna eller på sitt ämne. De var också mer eller mindre positivt inställda till sin arbetssituation, till skolledningen och till skolpolitiken. Vi skapade då en fyrfältare för att se om de olika synsätten var systematiskt fördelade på olika skolor.

	RELATIONER	ÄMNE
POSITIV	"Socialarbetaren"	"Läraren"
NEGATIV	"Rebellen"	"Den facklige aktivisten"

Vi benämnde de olika typerna och kunde utan svårighet hitta samtliga i materialet. "Socialarbetaren" var positiv till sitt jobb och till eleverna, men fokuserade mer på relationer än på ämneskunskaper. "Socialarbetaren" ansåg att en central del av arbetet var att att hänga i uppehållsrummet och fika med eleverna. Detta kunde även "rebellen" anse, men denne menade samtidigt att arbetssituationen var omöjlig och att ledningen inte tog lärarnas och elevernas behov på allvar. "Läraren" tyckte att skolan fungerade väl och inriktade arbetet på att lära ut ämnet. "Den facklige aktivisten" diskuterade inte eleverna, utan tycktes lägga sin energi på att påverka ledning och resursfördelning i syfte att kunna ägna sig åt ämnet. Det fanns också en klar tendens att de lärare som fokuserade på relationer arbetade på betygsmässigt svagare skolor, medan det omvända gällde för dem som fokuserade på sitt ämne. I frågan om huruvida lärarna var positiva eller negativa fanns det dock ingen synbar systematik alls, vilket förmodligen beror på att begreppen var alldeles för trubbiga. De flesta är ju positiva till vissa saker men negativa till andra. Man kan kritisera skolledningen men glädjas åt kontakten med eleverna, och man kan kritisera eleverna men vara positivt inställd till kollegorna.

Detta gav oss alltså väldigt lite i analysväg. Däremot skapade diskussionerna kring fyrfältaren en delvis ny tanke. Vad skulle

hända om vi lämnade letandet efter bakgrundsvariabler och i stället letade efter olika sorters lärare? Vi hade ju hittat fyra typer utifrån lärarnas yrkessyn, även om de inte fördelades särskilt systematiskt. Detta ledde till att nya egenskaper fick prövas, och vi gick då närmare in på hur de beskrev sin arbetsvardag snarare än hur de såg på yrket i allmänhet. Vi uppfattade fortfarande att det kunde finnas något intressant i huruvida de accepterade sin arbetssituation och organisation eller ej, men detta beskrevs på olika sätt. Beskrivningarna handlade dels om klassrummet, dels om organisationen eller yrket som helhet. Beskrev de sitt yrke som något i eller utanför klassrummet och bidrog de till att förändra eller förvalta professionen? Huruvida beskrivningen var positiv eller negativ upphörde att vara av betydelse.

	I KLASSRUMMET	UTANFÖR KLASSRUMMET
ICKE-ACCEPT	Förändrar professionen – gränslöshet	Förändrar professionen – motstånd
ACCEPT	Förvaltar professionen – ”teaching”	Förvaltar professionen – organisering

Här kom studien att ta en ny riktning, även om det tog några månader innan vi insåg det. De fyra typerna återfanns på olika typer av skolor. Särskilt tydligt var detta i jämförelsen mellan ruta 1 och ruta 3. Lärarna i ruta 1 återfanns på svaga skolor. De arbetade inte i enlighet med sitt formella uppdrag och ansåg att pedagogiska och ämnesmässiga kunskaper blev meningslösa om de inte först skapade relationer till eleverna. De kunde skapa så starka privata relationer till vissa elever att det hade uppfattats som oprofessionellt, eller rent av opassande, på en annan typ av skola. Lärarna i ruta 2 återfanns ofta på friskolor där de vägrade acceptera de rutiner som skolledningen försökte driva igenom. Det kunde handla om krångliga inrapporteringssystem, besparingar eller otillräckliga läromedelsresurser. Lärarna i ruta 3 återfanns på förhållandevis starka skolor. De uppfattade att det där fanns förutsättningar att ägna sig åt ämnet snarare än att avstyra bråk eller att bygga upp relationer till eleverna, och de kommenterade gärna just detta.

Ruta 4 fanns i huvudsak i mellanskiktet och vanligen på kommunala skolor. De diskuterade hur undervisningen organiserades och hur kollegiet hanterade arbetet snarare än att ta upp vad som hände i konkreta lärandesituationer.

Vi visste ännu inte vad vi skulle göra med detta. Här var det alltså inte fråga om att en viss typ av individ eller social kategori återfanns på en viss typ av skola, utan vi formulerade en idé om att vissa *lärartyper* återfinns på vissa skolor. Det var en ny idé på så vis att den satte fokus på skolans roll i lärarnas karriär. Det var kanske inte individerna eller individernas bakgrund som avgjorde hur deras karriär och syn på yrket gestaltade sig, utan skolorna.

Vi försökte då komplettera detta genom att systematisera *hur* lärarnas karriärer såg ut. Det fanns olika typer av lärare som återfanns på olika skolor, men vi hittade ingenting i lärarnas bakgrunder eller personer som förklarade varför de befann sig på en viss skola. Vi behövde alltså bli mer uppmärksamma på hur val och förflyttningar beskrevs. Hur gick det till när de fick ett nytt jobb? De kunde å ena sidan aktivt söka sig mot en viss typ av skola, ett agerande som vi kallade "navigering" eller att "åka med" i de möjligheter som gavs. De gjorde också olika typer av markeringar "uppåt" eller "nedåt", det vill säga tog avstånd från de starka respektive svaga skolorna.

	NAVIGERAR	NAVIGERAR INTE
MARKERAR MOT SKOLOR UPPÅT		
MARKERAR MOT SKOLOR NEDÅT		

Själva fyrfältaren var först förbryllande då vi överraskades av att lärare navigerade mot alla typer av skolor, men några mönster kunde vi inte upptäcka. Ordet "navigera" fick dock stor plats i våra teoretiska diskussioner. Den arbetsmarknad som lärarna såg framför sig bestod inte av alla skolor i kommunen eller närområdet. De uteslöt en mängd skolor på basis av elevsammansättning och de arbetsvillkor som följde med den och navigerade aktivt mot de skolor som passade dem. Det fanns lärare som ville till de starka skolorna och

det fanns lärare som ville till de svaga. Lärarna navigerade mot alla typer av skolor, vilket vi inte hade förväntat oss.

Så här långt hade våra fyrfältare inte gett så mycket i fråga om mönster i materialet. De var teoretiska idéer som inte riktigt fungerade. Men de ledde oss framåt tankemässigt, vilket var viktigare. Genom att göra olika former av indelningar kom vi att leta efter nya saker i materialet och tolka materialet på nya sätt. Intervjuerna fick en ny betydelse för varje indelning vi gjorde. Detta illustrerar vikten av teoretisk öppenhet. Om vi vill förstå ett fenomen kan det vara betydelsefullt att vi inte låser oss vid en teoretisk riktning utan orienterar oss i olika riktningar.

I samband med våra diskussioner om att lärarna sökte sig till alla typer av skolor tipsade någon om Howard Beckers klassiska studie om lärarkarriärer (Becker 1952). Becker beskriver där två typer av lärarkarriärer. Den ena är den förväntade. Lärarna börjar sin karriär på de svaga skolor som de flesta undviker därför att det är där de får anställning. Efterhand som deras yrkeserfarenhet och meritering byggs på flyttar de till starkare och mer eftertraktade skolor. Denna karriärform har fått stort utrymme i senare forskning om lärare. Vi intresserade oss emellertid mer för Beckers andra karriärform. Lärarna stannar på en skola och gör karriär i en annan mening genom att inkorporera de organisatoriska och kulturella former som finns där. Genom sin erfarenhet av just den skolan bygger de upp prestige och respekt inom kollegiet och uppfattar att de utvecklas i yrket genom att allt bättre kunna hantera den verklighet de möter. De lärare vi intervjuat hade med några undantag bytt skola en eller flera gånger. De överensstämde alltså inte helt med det Becker beskrev, men vad hände om vi tänkte på samma sätt fast med "skoltyp" snarare än "skola" som utgångspunkt? Kunde det vara så att det var skolan som formade lärarna och lärarnas karriärer? Detta var en teoretisk idé som gick att testa och som kom att få stor betydelse för projektets fortsättning, men vi hade aldrig sett värdet i den utan de mer eller mindre felaktiga teoretiska försök vi gjort tidigare.

Här fick vi hjälp av Emil Bertilsson, en kollega i Uppsala som ledde projektet. Han gjorde en statistisk indelning av skolorna i den större kommunen och kom fram till att de gick att dela in i fyra kluster. Klustren byggde på data som betyg och föräldrars

utbildningsbakgrund och inkomst. Klustren bildade en hierarki med de betygsmässigt starka skolorna, där föräldrarna hade höga inkomster och hög utbildning, som kluster 1. De betygsmässigt svaga skolorna, där föräldrarna hade låg utbildning och låga inkomster, utgjorde kluster 4. Om den Becker-inspirerade idén stämde borde lärarna befinna sig på samma typ av skola som den där de inledde sin lärarkarriär, alternativt vara på väg att lämna sin nuvarande arbetsplats därför att den var för olik skolan där de formades. Vi hade inte frågat om var de gjort sin praktik under utbildningen och kunde därför inte undersöka praktikens betydelse, men vi hade uppgifter om vilka skolor de arbetat på. Vi gjorde en tabell där varje lärares första och nuvarande arbetsplats fick ett nummer 1–4 i enlighet med klustringen.

	FÖRSTA SKOLA-KLUSTER	NUVARANDE SKOLA-KLUSTER	<i>Differens</i>
LÄRARE 1	2	2	0
LÄRARE 2	3	2	1
LÄRARE 3	4	4	0

Därefter var det enkelt att se om de förflyttat sig mellan kluster. Det visade sig att ingen (med ett undantag, som skulle komma att bli viktigt) hade förflyttat sig mer än ett steg i hierarkin, och majoriteten arbetade på en skola i samma kluster som den första arbetsplatsen. Här hade vi för första gången ett resultat som faktiskt betydde något viktigt. Vi kunde ge ett svar på hur lärare förflyttade sig på skolmarknaden. De förflyttade sig i enlighet med hur de hade formats på sin första arbetsplats. Där lärde de sig vad det innebar att vara lärare och där inhämtade de en uppsättning färdigheter och kompetenser som fungerade på en viss typ av skola. Därför sökte de sig också, eller rekryterades, till den skoltypen (Dannefjord m.fl. 2021).

Här återvände vi till Bourdieu för att beskriva vad vi hade hittat. Bourdieu använder begreppet ”doxa” som ett sätt att beskriva en situation där saker och ting uppfattas som självklara och naturliga (Bourdieu 1977 [1972], 2020 [2015]: 26ff.). Detta kännetecknar den enskilda skolan och i viss mån skolklostret. Lärarna uppfattar den skola och de arbetssätt som format dem som naturliga representanter för vad en skola och en lärarpraktik är. Detta är ett annat sätt att använda begrepp från Bourdieu än det som bildade projektets utgångspunkt. Vi trodde att Bourdieu skulle hjälpa oss att beskriva lärarna, men här är det snarare skolorna som beskrivs.

Vi behövde dock ta en närmare till på det enda undantaget i materialet. Om det finns ett, eller flera, undantag från ett mönster finns det alltid anledning att ägna det uppmärksamhet. Det finns troligen något att lära sig där. Någon har uppenbarligen resonerat eller agerat annorlunda. Finns det anledning att låta detta resonemang finnas med i analysen av de övriga? Var det något vi hade missat?

En lärare hade flyttat från en skola i kluster 3 till en skola i kluster 1, det vill säga att hen hade formats på en svag skola och flyttat till en betydligt starkare skola. Om vår tes stämde var detta konstigt. Varför ville hen arbeta på en helt annan typ av skola än den där hen hade formats? Svaret visade sig vara mycket enkelt. Läraren hade flyttat från en Montessoriskola till en annan Montessoriskola. Det var alltså inte de variabler som ingick i klustringen som låg till grund för formningen, utan Montessoripedagogiken. Om vi utgick ifrån att klustringen inte var det enda sättet att typindela skolor, och att betyg och elevunderlag inte var det enda som formade lärare, höll alltså tesen även för undantaget.

Nya idéer

Här slutade vi famla. När vi hade etablerat formningstanken gick vi vidare i två relaterade riktningar. Först utvecklade vi en typologi över lärarnas professionella dispositioner (Persson & Dannefjord 2022). Vi hittade tre avgränsade typer av lärare som kunde knytas till specifika skolor. Vi hade ju misslyckats med detta i arbetet med alla fyrfältarna, men när formningstanken var på plats och när vi hade insett att det inte bara var strukturella faktorer som skiljde

skolorna åt, utan även organisatoriska och pedagogiska idéer, så lyckades vi bättre. De starkaste och de svagaste skolorna formade båda en pragmatisk professionell disposition. Lärarna tvingades anpassa sig till vilka elever (och föräldrar) som fanns på skolan. De kunde inte utveckla några särskilda pedagogiska idéer eftersom sådana omöjliggjordes av sociala problem eller krävande föräldrar. Här fanns de starka och de svaga skolorna tydligt med, men det intressanta var att lärarna där hamnade i samma kategori. Genom att vidga perspektivet på skolors olikheter hittade vi en idéburen professionell disposition. Denna lärarkategori drevs av den pedagogiska eller organisatoriska idé som profilerade skolan. Det kunde vara Waldorfpedagogik, ämnesintegrering, digitalisering och en mängd andra saker. En sådan skolprofil var inte möjlig på de svagaste skolorna och sällsynt på de starkaste. Den tredje professionella dispositionen var den traditionella. Den återfanns främst på kommunala skolor i mellanskiktet där nya idéer i olika former ifrågasattes. Den traditionella professionella dispositionen ifrågasatte såväl det fria skolvalet som pedagogiska innovationer och digitala rapporteringssystem. Denna grupp var emellertid liten och då vi antog att den också var krympande blev det intressant att undersöka förutsättningarna för de skillnader mellan skolor som försvårade för den.

Därmed kom vi att diskutera frågan om skillnader mellan skolor och började skriva om en "olikhetslogik", det vill säga att skolmarknaden skapar olika typer av skillnader varav segregationen är en. Men det skapas också en press på skolorna att profilera sig i syfte att attrahera elever, vilket medför att den enskilde lärarens arbetsmarknad krymper eftersom det finns allt färre skolor som stämmer överens med lärarens formning (Dannefjord & Persson 2022).

Dessa idéer innebar emellertid betydligt mindre famlande eftersom vi hade hittat vad vi uppfattade som en stabil grund att stå på i det fortsatta arbetet. Vi visste något och kunde utgå därifrån när vi ställde nya frågor.

Avslutning

Den historia jag har berättat är tillrättalagd i den meningen att den är alldeles för kort och förenklad. Vi gjorde massor av fyrfältare, ibland kanske fem stycken på en timme, som inte gav någonting och som ingen av oss minns. Vi prövade dagligen nya hypoteser, sorteringar eller andra läsningar av materialet som inte alltid ledde tankarna framåt. Det uppenbart positiva som detta förde med sig var att vi lärde oss materialet. Vi läste alla intervjuutskriften många gånger, vi letade efter specifika uppgifter ännu fler gånger och vi omtolkade lärarnas utsagor i ljuset av nya teoretiska idéer. Vi kunde därmed diskutera intervjuerna ur minnet och visste vilken skola den enskilde läraren arbetade på, vilket kluster skolan tillhörde och vad läraren hade för inställning till såväl skolan som yrket. När vi diskuterade olika förslag på hur materialet skulle analyseras behövde vi alltså inte sitta med intervjuerna framför oss. Det räckte att vi tog fram dem när idéerna skulle prövas.

Materialet förändrar studien. Oavsett hur genomarbetad forskningsfrågan eller problemformuleringen är kommer den sannolikt att förändras när det finns ett empiriskt material. Det är bra. Om verkligheten och teorin inte riktigt passar ihop måste vi utgå ifrån vad empirin säger oss. Famlandet berör alltså hela forskningsprocessen, och processen är sällan så schematisk eller linjär som den ibland framställs som. Om man ska göra rättvisa åt ett empiriskt material och möjliggöra upptäckter av nya eller oväntade saker är det nödvändigt att hitta arbetsformer där det finns utrymme för dem. Om man inte vill göra sådana upptäckter finns det ingen direkt anledning att göra intervjuer där intervjupersonerna tillåts prata utanför strikt strukturerade frågor. Hela poängen med att genomföra mindre strukturerade intervjuer, eller att över huvud taget samla in material som inte är enbart består av det som behövs enligt vad man redan vet, är ju att detta möjliggör upptäckter, omformuleringar och överraskningar. Hur frustrerande min berättelse än kan verka, är det detta som gör arbetet roligt. Att upptäcka en liten del av verkligheten, att låtas sig överraskas av detaljer i den och att arbeta för att begripa den är enligt min mening det roligaste med forskning. Då är famlandet inte en komplikation att undvika, utan ett sätt att utforska saker och ting.

Litteratur

- Asplund, Johan (1968) *Sociala egenskapsrymder*. Uppsala: Argos.
- Barton, Allen H. (1955) "The Concept of Property-Space in Social Research", 40–53 i Paul F. Lazarsfeld & Morris Rosenberg (red.), *The Language of Social Research*. Glencoe: Free Press.
- Becker, Howard S. (1952) "The Career of the Chicago Public Schoolteacher", *American Journal of Sociology* 57(5): 470–477.
- Becker, Howard S. (2008 [1998]) *Tricks of the trade. Yrkesknepp för samhällsvetare*. Malmö: Liber.
- Blumer, Herbert (1954) "What is Wrong with Social Theory?", *American Sociological Review* 19(1): 3–10.
- Bourdieu, Pierre (1977 [1972]) *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, Pierre (2020 [2015]) *Habitus and Field. General Sociology*, band 2, *Lectures at the Collège de France, 1982–83*. Cambridge: Polity Press.
- Brandén, Maria & Magnus Bygren (2018) *School Choice and School Segregation. Lessons from Sweden's School Voucher System*. The Institute for Analytical Sociology, Working Paper Series 1, Linköping University.
- Bryman, Alan (2008 [2001]) *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Dannefjord, Per & Magnus Persson (2022) "Research Note: Teacher Careers and Professional Dispositions in a Diversified School Market", *Sociologisk Forskning* 59(1–2): 203–208.
- Dannefjord, Per, Magnus Persson & Emil Bertilsson (2021) *Den rörliga lärarens orörlighet. Hur lärare byter jobb på en segregerad lokal skolmarknad*. Working Papers in Sociology, Linnaeus University.
- David, Matthew & Carole D. Sutton (2016 [2011]) *Samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Hällsten, Martin & Max Thaning (2018) "Multiple Dimensions of Social Background and Horizontal Educational Attainment in Sweden", *Research in Social Stratification and Mobility* 56: 40–52.
- Kluge, Susann (2000) "Empirically Grounded Construction of Types and Typologies in Qualitative Social Research", *Forum Qualitative Sozialforschung* 1(1), artikel 14.
- Kvale, Steinar & Svend Brinkmann (2014 [1996]) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsen, Ann Kristin (2019) *Metod helt enkelt. En introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Malmö: Gleerups.
- Palme, Mikael (2008) *Det kulturella kapitalet. Studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningssystemet 1988–2008*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Persson, Magnus & Per Dannefjord (2022) "Teachers' Professional Dispositions. Foundations for the Immobile Mobility in the Diversified Swedish School Market", *Social Sciences & Humanities Open* 6(1): 1–8.
- Ragin, Charles C. (1987) *The Comparative Method*. Berkeley: University of California Press.

FAMLANDETS PRAKTIK

- Rennstam, Jens & David Wästerfors (2015) *Från stoff till studie. Om analysarbete i kvalitativ forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Yang-Hansen, Kajsa & Jan Eric Gustafsson (2016) "Causes of Educational Segregation in Sweden – School Choice of Residential Segregation", *Educational Research and Evaluation* 22(1–2): 23–44.

