

Pragmatiska studier av meningsskapande¹

*Jonas Almqvist, David Kronlid, Mikael Quennerstedt,
Johan Öhman, Marie Öhman & Leif Östman²*

PRAGMATIC STUDIES OF MEANING-MAKING IN EDUCATIONAL DISCOURSES. The overall aim of the article is to present a pragmatic approach for studies of meaning-making used in the articles of this issue. The approach, which is developed within the SMEDgroup (Studies of Meaning-making in Educational Discourses), mainly builds on the writings of John Dewey, Ludwig Wittgenstein and Michel Foucault. A common ambition for the researchers in SMED is to enable studies and discussions on questions concerning how meanings are made in people's actions. Another ambition is to carry out these studies beyond assumptions of dualism, essentialism, causality and determinism. In this perspective learning and socialization are viewed in a communicative perspective. We argue in the article that our approach makes it possible, and important, to study meaning-making in action in different kinds of educational practices.

Keywords: meaning-making, pragmatism, sociocultural, transaction, discourse analysis, socialization.

Syftet med föreliggande artikel är att översiktligt presentera det didaktiska angreppssätt som ligger till grund för studierna i detta temanummer. Ambitionen med detta angreppssätt är att möjliggöra studier där innehåll och process i utbildning analyseras samtidigt. Angreppssättet anknyter till den läroplansteoretiska didaktikens sätt att uppmärksamma att utbildning alltid sker i ett historiskt och kulturellt sammanhang som ger utbildningsinnehållet en viss politisk och moralisk innebörd, och till den lärandeteoretiska didaktikens intresse för lärandets mekanismer.

Angreppssättet utgår från ett sociokulturellt perspektiv på människors utveckling och lärande (Dysthe 2001, Säljö 2005, Wertsch 1998, Wells 1999). Inom detta perspektiv undersöks individers handlingar i relation till den sociala och kulturella omgivningen:

The task of a sociocultural approach is to explicate the relationship between human *action*, on the one hand, and the cultural,

institutional and historical contexts in which this action occurs, on the other (Wertsch 1998, s 24).

Med utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv har en rad forskare studerat hur utveckling och lärande sker i mötet mellan individ och omgivning. Vissa av dessa forskare har främst intresserat sig för människors kunskapsutveckling, exempelvis Barbara Rogoff (1995), Roger Säljö (2005), James Wertsch (1998), medan andra såsom Sunil Bhatia (2000), Cary A. Buzzelli (1996, 1997), Paul D. Crawford (2001), Mark B. Tappan (1997, 1998, 2006) och Janet S. Walker (2000) har riktat blicken mot den moraliska utvecklingen. En central idé i dessa studier är att barn och ungdomars tänkande och handlande formas genom att de deltar i kommunikativa interaktioner (dialoger) med vuxna som tolkar och skapar normer i olika händelser i sin vardag utifrån sina perspektiv. De vuxna guidar på så vis de unga in i en viss sociokulturell verksamhets gemenskap. På detta sätt internaliserar de unga de kunskaper och normer som de möter i kontakten med vuxenvärlden och använder dessa normer som vägledning för sitt eget handlande. Denna internalisering ska inte ses som en ren kopiering av de uppfattningar och tankesätt som de möter. Internaliseringen är snarare en aktiv transformeringsprocess där de studerande är medskapare till sitt eget (unika) tänkande utifrån de sociala möten och erfarenheter som de gör (jfr Vygotsky 1978).

I utvecklingen av ett pragmatiskt influerat sociokulturellt perspektiv har flera av medlemmarna i forskargruppen SMED (Studies of Meaning-making in Educational Discourses) inspirerats av John Deweys pragmatiska filosofi och i synnerhet den *transaktionella metodologi* som hans långa livsgärning mynnade ut i (se Dewey & Bentley 1949/1991). Dewey menar att både vi själva och vår värld skapas i den mångfald av möten som vi ständigt genomlever i vår vardag. Med detta avses att varken vi, tingen vi skapat, naturen, sociala fenomen, och så vidare, har någon bestämd essens, mening i sig eller inre kärna utan ”blir till” på olika sätt beroende på vilka möten och händelser som de uppträder inom. Samma gran kan vara en julgran i en händelse och bränsle, regnskydd eller klätterträd i andra. På samma sätt kan vi framträda som kajakpaddlare, förälder, lärare, och så vidare, i skilda möten beroende på vad som sker i mötet, i vilken miljö det sker, vilka människor som deltar eller vilka redskap som används.

Att i didaktiska undersökningar använda ett transaktionellt perspektiv innebär att mänskliga fenomen studeras i olika möten och i förhållande till de förändringar som skapas när människor handlar (talar, skriver, gestikulerar, leker, och så vidare). Det är de förändringar som sker i mötet som kan betecknas som transaktioner.

Meningsskapande som undersökningsobjekt

Meningsskapande är ett centralt begrepp i detta temanummer. Med meningsskapande avses hur vi i en viss situation gör vår verklighet begriplig. Detta inbegriper också oss själva; hur vi ger oss själva och våra medmänniskor en viss roll och hur vi framträder som specifika subjekt. Begreppen *lärande* och *socialisation* används när vi i studier av meningsskapande kan identifiera ett förändrat sätt att handla. Lärande kan utifrån detta kriterium ses som det meningsskapande som resulterar i en utvecklad och mer specifik handlingsrepertoar (se Biesta & Burbules 2003, s 37). En utvecklad handlingsrepertoar kan till exempel innebära: förändrade vanor, ett nytt sätt att använda språket (nya meningar och nyanser i orden), ett nytt sätt att argumentera, värdera, diskutera, påpeka, gissa eller dra slutsatser i en viss verksamhet.

Ett skäl för att välja meningsskapande som centralt undersökningsobjekt är att i de flesta utbildningsprocesser sker mer än bara ett *lärande av kunskap*; förutom lärande av kunskap kan vi också tala om att det sker en *socialisation* och att utbildningen leder till en viss *personlighetsutveckling*. Med *socialisation* menas hur vi tillägnar oss ett visst sätt att förhålla oss till världen och människans plats och funktion i den – antaganden och attityder som ofta benämns som dimensioner av en persons världsbild. Det som avses är sålunda hur deltagarna i en pedagogisk verksamhet blir delaktiga i vissa föreställningar, värderingar, normer och synsätt som råder i en viss kultur, ett visst samhälle eller en viss verksamhet och gemenskap. Med *personlighetsutveckling* avses hur vi som deltagare i en verksamhet ”blir någon”. Det finns i verksamheter inbyggda förväntningar på hur vi bör uppträda, vilken sorts människor vi bör vara, vilken karaktär vi bör ha och så vidare. Det betyder inte att vi alltid uppfyller förväntningarna eller att det bara finns ett sätt att uppfylla dem, men att det är *i relation* till förväntningarna som vi blir någon: motstånd är till exempel ett sätt att förhålla sig till förväntningar. Dessutom: i skapandet av sådana förväntningar kan vi vara medskapare. Utifrån ett transaktionellt perspektiv är det centralt att undersöka hur människor i förhållande till dessa förväntningar skapas och skapar sig själva som subjekt eller personer i verksamheten.

Dessa tre aspekter av utbildning – lärande av kunskap, *socialisation* och *personlighetsutveckling* – behandlas i pedagogiska och didaktiska studier ofta som separata processer. Ett ytterligare skäl för att använda begreppet meningsskapande är att forskning har påvisat att dessa processer är samtidigt och ömsesidiga (se vidare Marie Öhmans och Östmans artiklar i detta nummer). Lärande av en viss kunskap inbegriper också en viss *socialisation* – med kunskapen följer ett visst sätt att förhålla

sig till världen, vissa *följemeningar* (Roberts & Östman 1998). Betänk exempelvis hur en verksamhet där man ska lära sig effektiva metoder för konditionsträning är kopplad till ett sätt att förhålla sig till människokroppen som ett fysiologiskt objekt, och hur en undervisning som handlar om att man ska lära sig vad det innebär att vara en miljövänlig konsument hänger samman med ett visst förhållningssätt till människans ekologiska situation och syn på individens ansvar för andra människor och för naturen. Man kan således tänka sig hur denna kunskap blir meningsfull i relation till en viss världsbild och hur denna världsbild därför ”följer med” kunskapen. Samtidigt som man tillägnar sig och tillämpar en viss kunskap utvecklas man också som person, man kan bli någon som vet att man bör konditionsträna respektive någon som låter respekt för naturen påverka ens konsumtion.

I ett transaktionellt perspektiv är *relationen* mellan meningsskapandets process och innehåll ett centralt kunskapsobjekt. Innehållsliga studier sker ofta genom textanalyser där forskare är ute efter att studera *vad* som lärs – det innehåll som en viss undervisning erbjuder. Centralt i dessa studier är att identifiera utbildningsverksamhetens syften, det vill säga den riktning som undervisningen avser att lärandet ska ta. Processtudier sker oftast med hjälp av observationer och analyser av pågående utbildningspraktik, där man söker svar på *hur* interaktionen mellan människor går till och vilka funktioner den har för individers meningsskapande. I de studier som bildar underlag för detta temanummer har en central ambition varit att illustrera analyser av såväl *utbildningens innehåll* som hur detta innehåll *tar form* i olika undervisningspraktiker.

Selektiv tradition

Det innehåll som skapas i olika händelser inom en utbildning är influerat av bland annat människors tidigare erfarenheter, vad andra människor säger och gör, och sedvänjor som etablerats i den verksamhet som man deltar i. Principiellt och analytiskt kan detta delas in i individuella, sociala och institutionella aspekter av meningsskapandet. Med den *individuella aspekten* avses här den enskilda individens erfarenheters medverkan i meningsskapandet och hur dessa erfarenheter förändras i processen. Den *sociala aspekten* omfattar interaktionen mellan människor och den fysiska omvärlden i meningsskapandeprocessen, och slutligen den *institutionella aspekten* åsyftar historiskt etablerade förhållningssätt, traditioner, diskurser, sedvänjor inom den praktik som studeras och hur dessa förhåller sig till meningsskapandets innehåll.

Ett centralt analytiskt begrepp i våra undersökningar av de institutionella villkoren är *selektiv tradition*. Detta begrepp avser de regelbundna

mönster av val av innehåll som över tid utvecklas inom en specifik verksamhet. Begreppet kommer ursprungligen från Raymond Williams (1973) och introduceras i den svenska läroplansteorin av Tomas Englund (1986), därefter har forskare som Leif Östman (1995), Anders Westlin (2000), Karin Hjälmeskog (2000), Ulrika Tornberg (2000) och Margareta Svennebeck (2004) vidareutvecklat denna typ av analyser.

De mönster bildar en viss utbildningskultur, som konstituerar vad som anses vara en god undervisning och ett relevant innehåll inom verksamheten. Valet av undervisningsinnehåll innebär att ett visst innehåll inkluderas medan annat exkluderas. Dessa val bygger på värderingar om vad som är viktigt, relevant, korrekt, etcetera. Selektiva traditioner skapas och upprätthålls av det som sägs och görs i en verksamhet, inklusive texter om och i verksamheten. Genom textanalyser kan vi därför också få kunskap om en del av de värderingar som en viss verksamhet inbegriper.

Vid textanalytiska studier av exempelvis läroböcker analyseras de meningar (och följemeningar) som dessa texter *erbjuder*. Vi kan aldrig veta exakt hur olika människor läser och förstår en text. Men genom att använda en diskursanalytisk strategi där innehållet i texten jämförs med andra tänkbara innehåll som ter sig som möjliga i verksamheten, kan vi peka på meningar som är mer rimliga än andra att skapa i läsning av texten (Säfström & Östman 1999).

I analyser av texter skrivna av företrädare för en viss verksamhet, och som kanske själva fungerar som lärare eller ledare i verksamhetens praktiska genomförande, kan man även hävda att texten *påbjuder* vissa meningar. De texter som vi här avser är exempelvis metodböcker, verksamhetsbeskrivningar, hemsidestexter och lokala kursplaner. Dessa texter kan ses som policydeklarationer med budskap om vad verksamheten står för, vad den syftar till, vilka motiv som den grundar sig på, och så vidare. Textens innehåll visar med andra ord vad varje människa som deltar i verksamheten måste förhålla sig till.

Meningsskapandets styrning

De individuella och sociala aspekterna av meningsskapande kan undersökas genom direkta observationer av pågående praktik. Detta gör vi bland annat genom att undersöka verksamheternas *praktiska epistemologi* (Wickman & Östman 2002a, b, Wickman 2005, Lidar, Lundqvist & Östman 2006). Epistemologin är den riktning inom filosofin som försöker besvara frågor om kunskapens natur, om vad det innebär att veta något om den värld vi lever i och om hur kunskap kan rättfärdigas. Det är vanligt att man inom den analytiska filosofin försökt ge generella svar på dessa frågor. Detta kan tolkas som att svaren därigenom kan sägas ha en me-

tafysisk karaktär. Ur ett transaktionellt perspektiv kan emellertid många olika saker hållas för sanna i praktiken. Till exempel kan limnologens, yrkesfiskarens, sportfiskarens, konstnärens och den friluftande kanotistens beskrivningar av samma sjö te sig mycket olika. I en pedagogisk praktik är det således möjligt att utifrån praktikens syften, interna logik och de normativa principer som kan härledas ur detta, framhålla många olika sorters kunskap som giltig, sann, användbar, och så vidare.

Studier av praktisk epistemologi fokuserar vilken kunskap som privilegieras i en pågående praktik, eller med andra ord i vilken riktning meningsskapandet gynnas. Lärarens handlingar beskrivs i dessa studier som olika *epistemologiska drag* – handlingar som vägleder de studerande i deras meningsskapande och som talar om vad som är värt att lägga märke till och vad som ska betraktas som sanning (Lidar, Lundqvist & Östman 2008, Rudsberg & Öhman u å). Sådana drag identifieras genom att man analyserar hela händelser där man kan observera deltagarnas handlingar både före och efter det att läraren griper in i situationen. Därmed kan den inverkan lärarens handling har på deltagarnas meningsskapandeprocess klargöras.

I våra studier använder vi ibland även begreppet *diskurs*. Diskurs kan ses som regelbundenheter i språkanvändandet vilka beskriver:

... patterns of meaning which organize the various symbolic systems human beings inhabit, and which are necessary for us to make sense to each other (Parker 1999, s 3).

Vi utgår från i våra studier att meningsskapande kan studeras utifrån perspektivet att människor alltid befinner sig *i* språket och inte kan anta en position utanför språket. Att vi alltid är i språket innebär även att vi lever *i/genom* språkliga processer och system som skapar mening. Det blir här viktigt att poängtera att språk och diskurs inte är samma sak. Det är i språket som innebörder konstitueras – vi tänker, känner, förstår *i* språket – medan diskurser i detta perspektiv betraktas som *språkanvändanden knutna till specifika verksamheter*. En medicinsk diskurs innebär ett visst sätt att använda språket i en specifik verksamhet, vilket innebär att till exempel läkare kan utföra sitt yrke. Vi kan alltså stiga in i och träda ur en diskurs, eller förhålla oss till en specifik diskurs, men detta kan vi bara göra *i* språket: och språket är ingenting vi kan stiga ur. Detta så kallade konstituerandeperspektiv på språk och diskurs innebär att forskningsintresset riktas mot språk i termer av handling, samt mönster och regelbundenheter i dessa handlingar.

Relationen mellan diskurs och handling kan ytterligare specificeras med hjälp av det perspektiv på makt och styrning som den franska sociologen och idéhistorikern Michel Foucault (1980) utvecklade. Det som

då särskilt fokuseras är hur kunskapsinnehållet (uppfattningar, synsätt, världsbild, ideologi, och så vidare) i en verksamhet gör att vissa sätt att handla framstår som rimliga och andra mindre rimliga (Quennerstedt 2006, Öhman 2007). Genom denna process skapas vissa bestämda möjligheter och begränsningar för vidare handlingar, det vill säga att verksamheten etablerar vissa normer för det rätta, normala och vettiga sättet att handla. Genom att anlägga ett makt- och styrningsperspektiv på olika undervisningspraktikers innehåll blir det därigenom möjligt att analysera hur vissa bestämda sätt att handla, tala, tänka eller värdera gynnas.

En central poäng hos Foucault är att vi inte alltid, eller ens oftast, följer vissa sätt att handla och tänka av tvång, utan genom att vi själva antar själva grundvalarna för dessa tanke- och handlingssätt. Detta kan undersökas genom processen styrning–självstyrning (se Rose 1999). Det som då studeras är till exempel hur lärares styrning övergår till självstyrning det vill säga hur de studerande i en viss verksamhet lär sig att ta vissa fakta, förklaringsmodeller, synsätt och värderingar för givna – hur de internaliserar, eller approprierar med ett sociokulturellt språkbruk, vissa kunskaper och synsätt – och hur de själva väljer att handla i relation till dessa.

Meningsskapandets innehåll och process

Vid pragmatiska studier som bygger på observation av människors handlingar i pågående och konkreta händelser gör vi anspråk på att analysera de meningar som *skapas* i verksamheten. Ett centralt problem när det gäller sådana studier av meningsskapande är hur det är möjligt att observera meningsskapande. Hur kan mening studeras och på vilka grunder kan vi uttala oss om att ett meningsskapande skett? För att hantera sådana frågor har vi använt oss av pragmatismens alternativ till realismen och den traditionella epistemologiska dualismen mellan ett inre medvetande och en yttre verklighet. Innan vi går vidare med vårt angreppssätt vill vi för tydlighetens skull först kort klargöra vad detta är ett alternativ till.

Utifrån ett dualistiskt synsätt på meningsskapande är den mening om världen som människor skapar belägen i deras medvetande och alltså inte åtkomlig för observation. Det som kan observeras är det som sker i det yttre, det vill säga vad människor säger och gör. Ett klassiskt epistemologiskt problem inom den analytiska filosofin är hur inre processer förhåller sig till en yttre verklighet och vice versa (Hur vet vi att verkligheten finns? Hur är det möjligt att få kunskap om verkligheten? Kan vi lita på våra sinnen? Vad kan vi veta om en annan människas sinnestillstånd?).

Inom de teorier som under de senaste åren dominerat forskning om lärande, till exempel konstruktivismen, anser man att språket är en

återspeglning av människors inre tillstånd och att mening därför är möjlig att studera. Sådana studier kräver emellertid ett översättningsredskap så att människors handlingar kan tolkas på ett korrekt sätt; en teori eller modell som kan användas för att skapa en korrespondens mellan det vi kan observera och människors inre, till exempel meningar de skapar. På detta sätt kan människor *tillskrivas* intentioner, begreppsstrukturer, vad de egentligen menade, och så vidare, så att tillfredsställande och säkra förklaringar av deras handlingar kan göras. Detta innebär att förklaringar av människors handlingar spåras bakåt i tiden till orsaker i deras intellekt. I dessa studier är undersökningsobjektet således entiteter i människors medvetande. Denna psykologiska kognitivism kan kopplas till idén om att vi i medvetandet bär på representationer av den yttre verkligheten (se Rorty 1980, kapitel 1 och Stenlund 2000). Språket kan i dessa studier sägas vara skilt från människan, ett redskap som vi använder för att kommunicera våra inre tankar, känslor, viljor, med mera. Språk och kommunikation analyseras här utifrån vad vi kan kalla ett *distanserat* perspektiv (ett perspektiv i tredje person), det perspektiv vi kan ha när vi står skilda från kommunikationsakten och betraktar den utifrån.

I såväl denna som i övriga artiklar i temanumret har vi valt en annan väg, nämligen att använda ett perspektiv på språk som framför allt inspirerats av John Dewey, Ludwig Wittgenstein samt vissa diskursteoretiska ansatser. Dewey menade att det i den analytiska filosofin uppstår en problematisk diskrepans mellan världen och vår vardag när den tar uppdelningen mellan det inre och yttre som en given förutsättning för att förstå vår tillvaro. Då värden, känslor och det vackra analyseras som om de enbart finns i föreställningar lokaliserade i människors medvetande framstår det som om verkligheten enbart består av fakta, vilket starkt strider mot hur vi i våra liv erfar världen, exempelvis en sommaräng. Om vi i stället, som Dewey föreslog, tar människors handlingar i en viss situation som utgångspunkt för vår förståelse och beskrivning av olika fenomen, blir det möjligt att analysera hur värden och fakta framträder samtidigt i vardagen.

På liknande sätt framhöll Wittgenstein i sina senare arbeten (1953/1992 och 1969/1992) att många av de problem som sysselsatt analytiska filosofer har sin grund i att vi lätt fastnar i en bild av språket som skilt från människan och att orden får sin mening genom att de korresponderar med vissa ting i verkligheten. Wittgenstein föreslog ett sätt att upplösa dessa problem genom att påminna om hur vi använder språket i vår vardag och hur ord, gester eller tecken får mening genom den funktion de har i en viss situation. Wittgenstein kallar detta språkanvändande för språkspel.

Genom att erfara olika situationer tillsammans med andra människor lär vi oss att förknippa en rad innebörder – viljor, synsätt, känslor, värden

– med användningen av orden i dessa situationer. På detta sätt kan vi i vår vardag i allmänhet direkt förstå vad en annan människa vill, känner eller önskar när han eller hon talar; det vill säga det vi brukar kalla för inre tillstånd. Det är naturligtvis så att vi i *vissa* situationer kan ha svårt att förstå en annan människas handlingar och då kanske frågar: ”Vad tänkte du egentligen?” eller ”Vad menar du med det?”. Detta är i sig inget argument mot det rimliga med en transaktionell metod eftersom sådana missförstånd eller oklarheter kan förläggas inom språkspelet. Inte heller innebär detta att vi förnekar att vi ibland bara kan fundera på hur vi ska bära oss åt för att lösa ett praktiskt problem, eller att det finns vissa inre tillstånd, till exempel känslan av depression eller smärta. Det vi med detta vill lyfta fram är att relationen mellan tanke och handling, mellan det observerbara och det icke observerbara, i detta perspektiv inte blir en metafysisk fråga utan en *empirisk* fråga, där tanke och handling i många fall framträder som en enhet och i andra fall som åtskilda.

Det Wittgenstein påminner oss om är att bilden av språket som skilt från människan är en teoretisk bild, en abstraktion som starkt skiljer sig från hur språket framträder i våra liv. I våra liv befinner vi oss ständigt i språket och i allt det som vi lärt oss att förknippa med språket (Stenlund 2000). I våra liv *framträder* språk, mening och verklighet sällan som skilda entiteter utan som en sammanhållen enhet. Det perspektiv på språk som vi har när vi är involverade i kommunikationsakten kallar vi ett *genomlevandeperspektiv*, eller ett *förstapersonsperspektiv*, på språk (Öhman 2006, s 109–111, Östman 2003, s 95–97).

Språk ska här inte enbart ses som tal eller text, utan ”språk” har en vidare innebörd: *det som har mening*, det som språkliggjorts. Även byggnader, trädgårdar, filmer eller till och med tystnad kan i detta perspektiv ses som språkliga. Eftersom meningsskapande processer är språkliga processer kan man säga att världen såsom den är tillgänglig, eller framstår som meningsfull, för oss kan studeras som språklig. Margaret Wetherell med flera menar därför att vi i studier av språkliga fenomen kan ”replace the notion of talk with the notion of human meaning making” (2001, s 4).

Att anta ett genomlevandeperspektiv har avgörande metodologiska implikationer, nämligen att studier av pågående aktiviteter (*in situ*-studier) kan användas för att studera betydelsen av människors erfarenheter för lärande och socialisation inom olika undervisningspraktiker. Detta perspektiv medför att man arbetar strikt empiriskt i sina analyser – analyserna grundar sig på den funktion som olika handlingar och den reaktualiserade erfarenheten visar sig ha i ett visst sammanhang. Det empiriska arbetssättet innebär vidare att beskrivningarna av analysens resultat förläggs till samma nivå som man undersökt, det vill säga till handling och inte till exempelvis mentala strukturer.

I analyserna kan olika aspekter av meningsskapandet undersökas. Det är således inte bara betydelsen av elevers erfarenheter för deras meningsskapande som kan studeras (den individuella aspekten). Det finns även möjlighet att studera den sociala aspekten, till exempel betydelsen av interaktionen mellan lärare och elev samt mellan elever för elevernas meningsskapande, eller hur ett ämnes selektiva traditioner påverkar meningsskapandet (den institutionella aspekten). Även om och hur artefakter blir en del av människors vanor och därmed får en roll för meningsskapandet i en verksamhet är möjligt att studera (se Almqvist 2005). En viktig utgångspunkt i transaktionella analyser är ”öppenhet”: innan en undersökning genomförs tar man således inte ställning till om det är den individuella, sociala eller den institutionella aspekten som utgör den viktigaste faktorn för meningsskapandet. I stället undersöks relationerna mellan dessa aspekter i meningsskapandet och de beskrivs utifrån hur de visar sig i en händelse (Rogoff 1995). Även när en studie fokuserar en aspekt bildar de övriga aspekterna en bakgrund mot vilken den fokuserade aspekten kan förstås.

En metodutveckling med utmaningar

En konsekvens av att anta ett transaktionellt angreppssätt är att forskningen ofta blir interdisciplinär. Det transaktionella angreppssättet innebär ofta metodologiska utmaningar vilket får som konsekvens att nya analysmetoder måste skapas. I denna process uppstår ofta ett behov av att ta inspiration från angreppssätt utvecklade i andra disciplinära sammanhang. En central inspirationskälla har varit Wittgensteins sätt att arbeta med filosofiska problem. På liknande sätt har Richard Rortys och Richard J. Bernsteins arbeten använts för att utveckla metodologin. Sociologen och idéhistorikern Michel Foucaults teorier och resultat har använts i analyser av meningsskapandets innehåll och process och hur dessa relateras till varandra i en specifik lärandesituation. Ett annat exempel är användandet av miljöetisk teori för att klargöra det etiska innehållet i miljömoraliskt meningsskapande (se Kronlid & Svennbeck 2007).

En central utmaning i denna typ av interdisciplinärt arbete är att inte ge avkall på vare sig teoretisk stringens eller metodologisk hög kvalitet. Förutom att vidmakthålla genomlevandeperspektivet har två principer härvidlag varit vägledande för oss: undvikandet av analytisk dogmatism samt kravet på vad vi kallar för empirisk stränghet. Förenklat kan detta sammanfattas med ”öppenhet för överraskningar” samt krav på att beskrivningen av analysens resultat förläggs till samma nivå som man undersökt, nämligen handling.

Sammanfattning

Med denna översiktliga presentation har vi velat visa på ett pragmatiskt angreppssätt som tar hänsyn till att handlingar är situerade i utbildningspraktiker och att de sker i förhållande till syften: individuella, interpersonella och/eller institutionella syften. Angreppssättet knyter således an till den läroplansteoretiska forskningens uppmärksammande av att utbildning alltid sker i ett historiskt och kulturellt sammanhang vilket får som konsekvens att innehållet och meningsskapandet får en politisk och moralisk innebörd – vad det undervisas om och på vilket sätt det undervisas har en betydelse för hur de studerande kommer att förhålla sig till samhället, naturen och sina medmänniskor. Det transaktionella angreppssättet knyter också an till den lärandeteoretiska forskningens intresse för lärandets mekanismer genom att fokus för analyserna är relationen dels mellan innehåll och process, dels mellan de individuella, sociala och institutionella aspekterna i meningsskapandet (lärande och socialisation). Syftet med didaktiska studier som utgår från detta angreppssätt är således att analysera meningsskapandets innehåll *och* process relativt utbildningssammanhang och syften för att därmed skapa kunskap om lärande, socialisation och personlighetsutveckling, relationen dem emellan samt förutsättningarna för dessa tre processer.

Vidare har vi i artikeln velat visa att det pragmatiska angreppssättet inrymmer analyser såväl av *erbjuden*, *påbjuden* som *skapad* mening, och att dessa analyser kan relateras till varandra inom en gemensam metodologisk ram. Angreppssättet ger på detta sätt möjligheter att sätta in meningsskapandet i såväl ett övergripande utbildningspolitiskt sammanhang som ett sammanhang som utgörs av de studerandes erfarenheter.

Användningen av detta angreppssätt är inte begränsat till en viss undersökningsmetod utan kan användas vid analyser av såväl observationer och videoinspelningar som vid läroboksanalyser och analyser av praktiktära texter såsom lokala arbetsplaner eller individuella utvecklingsplaner. Angreppssättet är heller inte knutet till särskilda ämnesområden utan kan användas som ett redskap av alla som är intresserade av att göra didaktiska undersökningar av lärande och socialisation i olika typer av praktiker.

Noter

1. Det angreppssätt som beskrivs i denna artikel har utvecklats i ett mångårigt samarbete inom forskargruppen SMED (Studies of Meaning-making in Educational Discourses). Vi vill tacka övriga medlemmar i SMED för värdefulla synpunkter på texten. Angreppssättet har också utvecklats i samarbete med Per-Olof Wickman och den grupp som han leder vid Stockholms universitet. Författarna till denna artikel står i bokstavsordning.

2. Jonas Almqvist* är universitetslektor i didaktik. E-post: jonas.almqvist@did.uu.se
David Kronlid* är vikarierande lektor och forskare i didaktik och etik.
E-post: david.kronlid@did.uu.se
Mikael Quennerstedt** är forskare i idrott med inriktning mot didaktik/
utbildningsvetenskap. E-post: mikael.quennerstedt@oru.se
Johan Öhman är forskare i pedagogik med inriktning mot utbildning och
demokrati vid Akademin för Humaniora, Utbildning och Samhällsvetenskap
(HumUS), Örebro universitet, 701 82 Örebro. E-post: johan.ohman@oru.se
Marie Öhman** är lektor i idrott. E-post: marie.ohman@oru.se
Leif Östman* är professor i didaktik. E-post: leif.ostman@did.uu.se

*Samtliga vid Institutionen för didaktik, Uppsala universitet, 750 02 Uppsala.

**Båda vid Hälsoakademin, Örebro universitet, 701 82 Örebro.

Referenser

- Almqvist, Jonas (2005): *Learning and Artefacts. On the Use of Information Technology in Educational Settings*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Bernstein, Richard J. (1983): *Beyond Objectivism and Relativism. Science, Hermeneutics, and Praxis*. Oxford: Blackwell.
- Bhatia, Sunil (2000): Language socialisation and the construction of socio-moral meanings. *Journal of Moral Education*, 29(2), s 149–167.
- Biesta, Gert & Burbules, Nicholas (2003): *Pragmatism and Educational Research*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Buzzelli, Cary A. (1996): The moral implications of teacher-child discourse in early childhood classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(4), s 515–534.
- Buzzelli, Cary A. (1997): Origins, differences, and the origins of differences in moral development. Parent-child discourse as moral activity. *Developmental Review*, 17(1), s 101–109.
- Crawford, Paul D. (2001): Educating for moral ability. Reflections on moral development based on Vygotsky's theory of concept formation. *Journal of Moral Education*, 30(2), s 113–129.
- Dewey, John & Bentley, Arthur F. (1949/1991): Knowing and the known. I Jo Ann Boydston, red: *The Later Works, 1925–1953*, 16 (1949–1952), s 1–294. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dysthe, Olga, red (2001): *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas (1986): *Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conceptions, with Special Reference to Citizenship Education*. Lund: Studentlitteratur/Chartwell Bratt.
- Foucault, Michel (1980): *Power/Knowledge: Selected Interviews & Other Writings 1972–1977*. New York: Pantheon.

- Hjälmeskog, Karin (2000): "Democracy begins at home".
Utbildning om och för hemmet som medborgarfostran. Uppsala:
 Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala Studies in Education, 94.
- Lidar, Malena, Lundquist, Eva & Östman, Leif (2006): Teaching
 and learning in the science classroom. *Science Education*, 90(1),
 s 148–163.
- Lundqvist, Eva; Almqvist, Jonas & Östman, Leif (2008): *Analysing
 socialisation in science classroom communication*. Paper
 presented at the Annual Meeting of the American Educational
 Research Association. New York City, March 24–28, 2008.
- Parker, Ian (1999): *Critical Textwork. An Introduction to Varieties
 of Discourse and Analysis*. Buckingham: Open University Press.
- Quennerstedt, Mikael (2006): *Att lära sig hälsa*. Örebro: Örebro
 Studies in Education, 15.
- Roberts, Douglas & Östman, Leif, red (1998): *Problems of
 Meaning in Science Curriculum*. London: Teachers College Press.
- Rogoff, Barbara (1995): Observing sociocultural activity on three
 planes: participatory appropriation, guided participation, and
 apprenticeship. I James. V. Wertsch, Pablo Del Rio & Amelia
 Alvarez, red: *Sociocultural Studies of Mind*, s 139–164. New
 York: Cambridge University Press.
- Rorty, Richard (1980): *Philosophy and the Mirror of Nature*.
 Oxford: Princeton University Press.
- Rose, Nikolas (1999): *Powers of Freedom. Reframing Political
 Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rudsberg, Karin & Öhman, Johan (u å): Pluralism in practice –
 experiences from Swedish evaluation, school development and
 research. *Environmental Education Research*. [opublicerat]
- Stenlund, Sören (2000): *Filosofiska uppsatser*. Skellefteå: Norma.
- Svennbeck, Margareta (2004): *Omsorg om naturen. Om NO-
 utbildningens selektiva traditioner med fokus på miljöfostran och
 genus*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala Studies in
 Education, 104.
- Säfström, Carl Anders & Östman, Leif, red (1999): *Textanalys*.
 Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, Roger (2005): *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*.
 Stockholm: Prisma.
- Tappan, Mark B. (1997): Language, culture, and moral development. A
 Vygotskian perspective. *Developmental Review*, 17(1), s 78–100.
- Tappan, Mark B. (1998): Moral education in the zone of proximal
 development. *Journal of Moral Education*, 27(2), s 141–161.
- Tappan, Mark B. (2006): Moral functioning as mediated action.
Journal of Moral Education. 35(1), s 1–19.

- Tornberg, Ulrika (2000): *Om språkundervisning i mellanrummet – och talet om kommunikation och kultur i kursplaner och läromedel från 1962 till 2000*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala Studies in Education, 92.
- Vygotsky, Lev (1978): *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walker, Janet S. (2000): Choosing biases, using power and practicing resistance: moral development in a world without certainty. *Human Development*, 43(3), s 135–156.
- Wells, Gordon (1999): *Dialogic Inquiry. Toward a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, James (1998): *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.
- Westlin, Anders (2000): *Teknik och politiskt handlande. Rationalitet och kritik i den samhällsorienterade undervisningen*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala Studies in Education, 95.
- Wetherell, Margaret; Taylor, Stephanie & Yates, Simeon J., red (2001): *Discourse Theory and Practice*. London: Sage.
- Wickman, Per-Olof & Östman, Leif (2002a): Learning as discourse change. A sociocultural mechanism. *Science Education*, 86(5), s 601–623.
- Wickman, Per-Olof & Östman, Leif (2002b): Induction as an empirical problem. How students generalize during practical work. *International Journal of Science Education*, 24(5), s 465–486.
- Williams, Raymond (1973): Base and superstructure in Marxist cultural theory. *New Left Review*, 82, s 3–16.
- Wittgenstein, Ludwig (1953/1992): *Filosofiska undersökningar*. Stockholm: Thales.
- Wittgenstein, Ludwig (1969/1992): *Om visshet*. Stockholm: Thales.
- Öhman, Johan (2006): *Den etiska tendensen i utbildning för hållbar utveckling – meningsskapande i ett genomlevandeperspektiv*. Örebro: Örebro Studies in Education, 13.
- Öhman, Marie (2007): *Kropp och makt i rörelse*. Örebro: Örebro Studies in Sociology, 9.
- Östman, Leif (1995): *Socialisation och mening. No-utbildning som politiskt och moraliskt problem*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala Studies in Education, 61.
- Östman, Leif (2003): Transaktion, sociokulturella praktiker och meningsskapande. Ett forskningsprogram. I Leif Östman, red: *Erfarenhet och situation i handling. En rapport från projektet Lärande i naturvetenskap och teknik*, s 91–118. Uppsala: Pedagogisk forskning i Uppsala 147.