

Erfarenhet och meningsskapande

Johan Öhman

EXPERIENCE AND MEANING MAKING. The purpose of this article is to contribute to the progress of the sociocultural perspective on learning by suggesting an approach that allows for an in situ analysis of how individuals' prior experiences take part in the processes of meaning making, and that also takes sociocultural activity into consideration. The philosophical and methodological basis for this approach consists of a combination of Dewey's transactional perspective on meaning making and Wittgenstein's first-person perspective on language use. The article contains an empirical example which illustrates this approach. The substantial knowledge resulting from this analysis shows how prior experiences are re-actualised in an event and thus plays a part in the process of meaning-making, as well as contributing to the substance of the meanings made.

Keywords: transaction, meaning-making, experience, pragmatism, Dewey, Wittgenstein.

Inledning

De flesta människor skulle nog hålla med om att de förändrar både sitt sätt att förstå sin omvärld och sina värderingar under livet. Å andra sidan verkar de meningar vi skapar om vår tillvaro inte vara helt slumpmässiga och disparata, utan förefaller på något sätt att hänga ihop. Betänk till exempel hur ett besök i ett nytt land med andra matvanor, klädstilar och sociala mönster än de vi är vana vid kan vidga vår världsbild och förändra synen på vår egen kultur. Samtidigt finns det många saker i detta främmande land som vi kan känna igen och direkt begripa, vilket gör att vi i allmänhet kan ta oss fram och kommunicera med människorna där i vardagliga situationer.

Denna artikel handlar om hur man utifrån ett pragmatiskt perspektiv kan förstå och undersöka dessa två aspekter av vårt liv –

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

kontinuitet och *förändring* – i ett utbildningssammanhang.¹ Närmare bestämt föreslås här ett sätt att undersöka hur tidigare erfarenheter medverkar i meningsskapandet i nya situationer och hur nya situationer samtidigt bidrar till att utveckla vår erfarenhet.

Under de senaste åren har människors utveckling och lärande framförallt undersökts utifrån konstruktivistiska perspektiv (se Piaget 1929/1989, Hersh, Paolitto & Reimer 1979, Kohlberg 1981, Fosnot 1996a, Larochelle, Bednarz & Garrison 1998). Inom dessa perspektiv studerar man individen som ett kognitivt subjekt, som genom medvetna tankeprocesser konstruerar sin omvärld i olika situationer i livet. I konstruktivistiska studier hanteras språket som en spegling av dessa konstruktioner. Genom att studera vad någon säger menar konstruktivister därför att det är möjligt att komma åt de mentala strukturer som motsvarar en viss begreppsförståelse eller moralisk utvecklingsnivå. I klassisk konstruktivistisk teori spelar tidigare erfarenheter en avgörande roll för individens lärande. Lärandet förklaras schematiskt med följande sekvens: individen tar emot information, tolkar den, relaterar den till tidigare erfarenheter och om den nya informationen inte stämmer med den tidigare erfarenheten omorganiserar de mentala strukturerna så att jämvikt skapas och ny kunskap uppstår (Fosnot 1996b). Konstruktivismen har på så sätt bidragit med värdefulla redskap för att förstå kontinuitet och förändring i meningsskapandet på individnivå. De konstruktivistiska angreppssätten har emellertid varit begränsade när det gäller att beskriva sammanhangets och interaktionens medverkan i meningsskapandet.

Dessa konstruktivistiska angreppssätt har efter hand kompletterats med sådana som utgår från ett sociokulturellt perspektiv, där meningsskapandet undersöks som handlingar i ett möte mellan individen och dess sociala och kulturella miljö (se Vygotsky 1934/1986, 1978, Wertsch 1998, Wells 1999, Dysthe 2001, Daniels 2002, Säljö 2005). En grundläggande sociokulturell idé är att barns och ungdomars tänkande och handlande i stor utsträckning växer fram i kommunikativa processer, när de tillsammans med vuxna deltar i olika händelser i vardagen. Dessa interaktioner sker i ett socialt och kulturellt sammanhang där vissa kunskaper tas för givna och där vissa normer och värderingar betraktas som de rätta. Genom deltagandet blir den unga människan delaktig i kulturens kunskaps- och värdegemenskap. Internaliseringen av kulturens synsätt ses emellertid inte som en ren kopiering, utan snarare som en aktiv process där den unge transformerar den sociala dialogen till en inre dialog och därigenom skapar nya former av resonemang. På detta sätt har det sociokulturella perspektivet bidragit med viktiga insikter i meningsskapandets sociala och kulturella aspekter.

Med dessa sociokulturella angreppssätt har man emellertid i mindre utsträckning fokuserat frågan om hur meningar som en individ skapar i en situation medverkar i meningsskapandet i andra situationer, eller hur det kommer sig att olika individer skapar skilda meningar när de tillsammans deltar i en och samma situation.

Frågan är då om det skulle kunna vara möjligt att med sociokulturella utgångspunkter också kunna undersöka samspelet mellan *kontinuitet* – hur meningar över tiden hänger ihop – och *förändring* – hur nya meningar skapas – i de studerandes meningsskapande? Det vill säga att studera hur individuella erfarenheter medverkar i meningsskapandet samtidigt som de sociala och kulturella aspekterna tas i beaktande. Syftet med denna artikel är att visa på ett sådant angreppssätt.

Den filosofiska och metodologiska basen för detta angreppssätt utgörs av en kombination av John Deweys transaktionella perspektiv på meningsskapande och Ludwig Wittgensteins genomlevandeperspektiv på språk användning. Utifrån dessa utgångspunkter studeras inte individers erfarenhet, den sociala miljön och det kulturella sammanhanget som faktorer som föregår meningsskapande, utan som dimensioner som samtidigt och ömsesidigt framträder när människor handlar och skapar mening. Vidare framstår mening inte som något som nödvändigtvis är dolt i människors medvetande, utan som möjligt att direkt observera i människors handlingar. Men innan dessa perspektiv fördjupas vill jag peka på ett antal metodologiska fallgropar som man lätt riskerar att falla i när man ska utveckla ett angreppssätt som både tar hänsyn till det individuella och de sociokulturella sammanhangen. Att undvika denna typ av fallgropar kan sägas vara en generell ambition hos transaktionella angreppssätt och gäller alltså inte bara frågan om kontinuitet och förändring i meningsskapandet.

Fallgropar

Den första fallgropen handlar om hur man hanterar relationen mellan den sociokulturella miljön och individuella processer. Trots att de flesta forskare anser att denna relation är ömsesidig behandlas dessa aspekter i forskningen ofta som enskilda enheter (Lehman, Chiu & Schaller 2004). Teorier där olika aspekter definieras som varandras motsatser brukar man beteckna som dualistiska. I detta fall innebär en sådan dualistisk utgångspunkt att man antingen studerar hur det sociokulturella sammanhanget påverkar individer eller hur individuella processer bidrar till att skapa och upprätthålla sociokulturella traditioner. Risken finns därvid att man missar den dynamik som finns i relationen mellan dessa två aspekter. Rogoff framhåller således att:

Even when both the individual and the environment are considered, they are often regarded as separate entities rather than being mutually defined and interdependent in ways that preclude their separation as units or elements [...] Without an understanding of such mutually constituting processes, a sociocultural approach is at times assimilated to other approaches that examine only part of the package (Rogoff 1995, s 139–140, 141).

Om vi antar att individen och den sociokulturella miljön är separata enheter, finns en risk att någon av dessa överbetonas i studierna. Om utgångspunkt tas i individen tenderar individen att framstå som helt fri att forma sina handlingar oberoende av den sociokulturella kontexten. Startar studien utifrån den sociokulturella kontexten skapas lätt intrycket att den determinerar individens handlingar. Det finns därför en tendens att dualistiska teorier blir självuppfyllande vid empiriska undersökningar. *En första fallgrop är således att bygga in dualistiska antaganden mellan individ och miljö, det inre och det yttre, frihet och determinism, etcetera, i själva metodens förutsättningar.*

I strävan efter att undvika dualism kan det var frestande att i stället hävda att världen är uppbyggd enligt en holistisk princip och att detta är studiernas utgångspunkt. Detta innebär emellertid bara att man byter ut en metafysisk ståndpunkt mot en annan. Medan en dualistisk utgångspunkt tenderar att behandla det inre och det yttre, mening och handling, och så vidare, som om de *alltid* var absolut åtskilda sfärer, så riskerar en holistisk metafysik att förbise de situationer i livet där till exempel inre känslotillstånd uppträder som skilda från våra handlingar eller där en uppdelning kan förse oss med en mer användbar förståelse (se Valsiner 1998). Problemet med ett dualistiskt synsätt är således inte att det gör distinktioner, utan att distinktionerna är *förutbestämda*. Å andra sidan skapar ett holistiskt synsätt begränsningar som gör att vi inte kan organisera vår kunskap om ett studerat fenomen genom uppdelningar och åtskillnader. Det är därför viktigt att det angreppssätt vi vill skapa inte hindrar oss från att göra empiriskt grundade distinktioner när vi beskriver meningsskapande. *Den andra fallgropen är följaktligen att göra holism till en universell kategori.*

Ovanstående resonemang hjälper oss att uppmärksamma också en tredje fallgrop. Fallgropen består i att inte bara använda angreppssättet som en metod för att skapa ny kunskap utan att även göra det till en *allmängiltig förklaring* av fenomenet. Problemet är inte att olika antaganden om ett fenomen nödvändigtvis skulle vara helt fel. Det problematiska är snarare att man ger vissa karaktäristika, beskrivna

från ett visst perspektiv, en metafysisk status. Det vill säga att de görs till en essentiell förklaring av hur fenomenet ”verkligen är” (se Pleasants 1999). *Den tredje fallgropen kan därför beskrivas som frestelsen att transformera metodologiska antaganden till generella och universella förklaringar av ett fenomen.*

För att undvika dessa fallgropar är de filosofiska perspektiv och arbetssätt som Wittgenstein och Dewey skapade en god hjälp. I det följande utvecklas angreppssättets metodologiska utgångspunkter först med hjälp av Wittgensteins uppmaning att klargöra begrepp genom att titta på begreppets användning under olika omständigheter, och sedan utifrån Deweys sätt att förknippa mening med de relationer som skapas i olika händelser i våra liv.

Ett genomlevandeperspektiv på språk

Det ligger nära till hands att anta att analyser av kontinuitet och förändring i människors meningsskapande kräver att vi vet vad människor tänker och känner i en given situation och hur detta influerar tankar och känslor i en annan. Ett sådant antagande innebär att vi måste genomföra tester eller intervjuer för att få information om vad som ligger bakom människors tal och andra handlingar. Implikationerna av detta förfaringssätt är en syn på det mentala som skiljt från den yttre verkligheten, och på språket som något som kan skiljas från människor och deras aktiviteter. Analyser som görs utifrån ett sådant synsätt tenderar således att betrakta det människor säger som separerat från såväl de handlande människorna som det sammanhang de handlar i. Detta kan kallas för ett *distanserat* perspektiv på språk² – ett perspektiv som tas från en teoretisk position som är avskild från själva kommunikationsakten. I detta distanserade perspektiv blir språket ett redskap eller instrument som används för att koppla samman mening (begrepp, idéer) med verkligheten (ting, fenomen). På detta sätt lokaliserar språk, mening och verklighet i skilda sfärer där de har en extern relation till varandra. Det som kan observeras är människors handlingar (det yttre) medan de meningar som människor skapar antas vara belägna i medvetandet (det inre) och är därmed dolda för utomstående (se Stenlund 2000).

När man i vetenskapliga undersökningar utgår från ett distanserat perspektiv på språk krävs därför en översättningsteori för att kunna analysera meningsskapandet. Detta innebär att man måste skapa en metod för att tolka och översätta det observerbara till mening på ett enhetligt och systematiskt sätt, det vill säga att skapa specifika begrepp som korresponderar med inre tankar och känslor.

Detta synsätt är också vanligt förekommande i vardagligt tal om utbildning. Ett exempel är när undervisning och lärande beskrivs med hjälp av en överföringsmetafor. Denna metafor beskriver en bild där läraren förmedlar sin kunskap till eleverna genom att ladda den i ord som sedan i form av tal eller text skickas över till eleven. När eleven sedan avkodar orden blir de åter till kunskap (se Reddy 1993).

För de människor som är direkt involverade i en pågående kommunikation råder emellertid i allmänhet ingen uppdelning mellan språk, mening och verklighet. Det är detta *genomlevandeperspektiv*³ på språkanvändning som används i det angreppssätt på meningsskapande som här föreslås (se Gustavsson 1997, Wickman & Östman 2002, Östman 2003, Öhman 2006). Detta genomlevandeperspektiv är inspirerat av Wittgensteins senare arbeten (1953/1992, 1969/1992). I dessa arbeten utvecklar Wittgenstein en filosofisk metod som konsekvent utgår från ståndpunkten att vi alltid är situerade i ett visst språk (en viss praktik, kultur, ett visst tankesätt, etcetera) och att det därför inte finns någon position utifrån vilken vi kan beskriva världen som ”den verkliga är” (se Pleasants 1999).

Att föreställa sig ett språk, skriver Wittgenstein (1953/1992, § 19 och § 23), är att föreställa sig en *livsform* – ett sätt att leva. Han använder begreppet *språkspel* för att påminna oss om att användandet av språket alltid är sammanflätat med en viss aktivitet som ett lärande, frågande, undersökande, undervisande, och med vissa omständigheter.⁴ Med språkspelsbegreppet understryker Wittgenstein att kopplingen mellan språket (ord, uttryck, etcetera), mening och verkligheten inte står att finna i teorin utan i praktiken. När vi ska förstå meningen i ett begrepp föreslår Wittgenstein därför att vi ska söka den i olika situationer i livet där begreppet brukas (se Wittgenstein 1953/1992, § 43 och 1969/1992, § 61). Ett begrepps mening finns således inte i dess korrespondens med verkligheten utan i dess roll i ett språkspel. Ett exempel kan vara när ett barn delar sina sista godisbitar med en vän och dess föräldrar säger: ”Det var bra gjort!”. Detta användande av ordet ”bra” sker samtidigt som föräldrarna gör en bedömning av barnets sätt att förhålla sig till sin vän. På detta sätt kan barnet lära sig en specifik innebörd av ordet ”bra”. Ordets mening och omständigheterna där ordet användes är sammankopplade på ett sätt som föregår den analytiska separationen mellan verkligheten (omständigheterna), användningen av ordet och ordets mening. Följaktligen görs inte klargöranden av språket i analytiska processer (i tolkning). För den som behärskar språkspelen är meningen av de ord som används i en viss situation redan uppenbar.

Detta genomlevandeperspektiv på språkanvändning påminner oss om att språk, mening och verklighet utgör en enhet som är en naturlig

ingrediens i vårt vardagliga liv. I de flesta fall tvekar vi inte om vad våra medmänniskor vet, tror, vill, etcetera, när vi kommunicerar. Om vi ständigt gjorde detta skulle vanlig social samvaro vara omöjlig (se Stenlund 2000). Antagandet att vårt inre medvetande och den yttre verkligheten är absolut separerade och att det råder en kausal relation mellan dem, skulle innebära att våra bedömningar av människors tankar och känslor alltid skulle vara ett resultat av våra tolkningar av vad som pågår i deras medvetande. Lärare skulle då befinna sig i en hopplös situation eftersom de inte har tillgång till sina elevers medvetande och därför bara kan ha hypoteser om vad och hur elever lär sig. Om det vore så är det märkligt att utbildning överhuvudtaget är möjlig! Som tur är, är utbildning inte resultatet av lyckosamma gissningar. I sin vardagliga praktik utnyttjar lärare ständigt sin yrkeskompetens för att både observera och bli delaktig i elevernas meningsskapande för att på så sätt förstå vad de lärt sig.

En av de viktiga metodologiska slutsatser som kan dras av Wittgensteins senare arbeten är följaktligen att vi inte behöver göra empiriska eller filosofiska undersökningar för att sammanknyta mening med den åtkomliga verkligheten. Vi behöver inte skapa en sådan relation då människor i allmänhet inte skiljer mellan vad de menar och vad meningen representerar när de talar. Genom att anta att det i vetenskapligt arbete är möjligt att observera mening i människors handlingar på samma sätt som i vårt vardagliga sociala umgänge, tenderar inre–yttre dualismen att upplösas, och därmed blir översättningsteorier överflödiga. Utifrån detta antagande blir det således möjligt att skapa kunskap om människors meningsskapande med hjälp av direkta observationer av vad som sägs och görs i en pågående verksamhet.

Transaktion: att studera mening i handling

Ovan har jag diskuterat hur ett genomlevandeperspektiv hjälper oss att undvika vissa av de fallgropar som jag inledningsvis uppmärksammade. För att kunna analysera meningsskapande är det emellertid nödvändigt att komplettera detta perspektiv på språk med ett sätt att beakta relationen mellan individen och den miljö där meningsskapandet sker. Med miljö avses här såväl det *sociala*, det vill säga samspelet med andra människor, och det *kulturella* manifesterad i traditioner och vanor, som det *fysiska* i termer av artefakter och naturens föremål och organismer.

Det är för att samtidigt kunna hantera individen och miljön som ett transaktionellt angreppssätt, som utgår från Deweys pragmatiska filosofi, tillgrips (se Almqvist, Kronlid, Quennerstedt, Öhman, Öhman & Östman i detta nummer och Öhman 2006). Den bärande tanken i

detta transaktionella angreppssätt vilar på en av de mest uppenbara iakttagelser av meningsskapande som vi kan göra i vår vardag, nämligen att mening skapas i de processer som sker i människors möten.⁵ Det är dessa processer som Dewey kallar *transaktioner* (se Dewey & Bentley 1949/1991). Betänk till exempel de många olika meningar en vardaglig företeelse som vatten kan ha beroende på hur vi möter det: vatten har till exempel en viss mening som badvatten när jag simmar i det, en annan som dryck när jag dricker det och så vidare. Det är således i relation till en viss händelse som vatten får en specifik mening. Transaktionen är en *ömsesidig* process, den handlar om att vi gör något och att vi från omgivningen erfar konsekvenser av vår handling. Ömsesidigheten i denna process gör att Dewey är ovillig att tala om subjekt och objekt i en transaktion, utan föredrar att tala om transaktionens olika *deltagare*.

Mening kan således förstås som det sätt på vilket en individ responderar (handlar, reagerar, etcetera) på omständigheterna i en händelse (Biesta & Burbules 2003, s 36). Det innebär att mening ”is not indeed a psychic existence; it is primarily a property of behaviour” (Dewey 1929/1958, s 179). På detta sätt hanteras mening inte som något som finns vare sig hos tingen eller i någon människas medvetande, utan som oupplösligen förknippad med de *relationer* som skapas i handling. Vi kan här återkoppla till Wittgensteins sätt att upplösa filosofiska problem genom att uppmärksamma hur språkets mening skapas i dess användning, det vill säga när vi handlar och relaterar till vår omvärld. Enligt genomlevandets princip är det därför inte rimligt att undersöka meningsskapande isolerat från vår språkanvändning i specifika situationer.⁶

Kontinuitet och förändring

Som framgått ovan hanteras mening i det transaktionella perspektivet som relaterat till specifika situationer, särskilda kontexter och vissa handlingar eller aktiviteter – till vissa möten eller händelser. Detta innebär att varken den handlande människan eller andra människor, djur, ting eller fenomen i omgivningen ses som förutbestämda eller autonoma.⁷ Dewey illustrerar detta med det som sker vid en försäljning. Det är utifrån handlingarna i denna händelse som en deltagare blir köpare och en annan deltagare blir säljare. Det är också i och genom dessa handlingar som de ting som köps och säljs blir en vara, liksom alla andra saker blir något i enlighet med hur de deltar i denna process (se Dewey & Bentley 1949/1991, s 242). Detta betyder att i det transaktionella angreppssättet undersöks mening i relation till en händelse, det vill säga i förhållande till de *förändringar* som där sker.

Men inte bara förändring utan även *kontinuitet* är en central aspekt av transaktionella analyser. Dewey (1938/1997) framhåller att vi i allt vårt erfärande relaterar till tidigare erfarenheter och att detta i sin tur modifierar kommande erfäranden:

every experience influences in some degree the objective conditions under which further experiences are had (s 37).

Denna kontinuitetsaspekt har viktiga implikationer för vårt sätt att förstå meningsskapande genom att den erbjuder en annan uppfattning om tiden än tiden som uppdelad i segment – dåtid, nutid och framtid – som följer på varandra i en bestämd ordning. I stället skapar det transaktionella perspektivet ett tidsbegrepp där varje händelse inbegriper såväl nutid som dåtid och framtid:

Any event in the present is an extension of previous events and is directed towards goals that have not yet been accomplished. As such, the present extends through the past and future and cannot be separated from them (Rogoff 1995, s 155).

Denna transaktionella tidsuppfattning betyder att individers tidigare erfarenheter inte hanteras som bestämda enheter tillhörande dåtiden, utan som något som kommer till existens när de aktualiseras och relateras till omständigheterna i en pågående händelse. Detta tidsbegrepp innebär också att framtiden redan finns till i nutid genom att människors handlingar har någon form av riktning – ett mål, ett syfte, en orientering eller en idé om möjliga konsekvenser.

Meningsskapandets dimensioner

I det transaktionella perspektivet är meningsskapandets sociokulturella miljö inte något fast och på förhand givet som omger individens handlingar i extern mening, utan snarare något som skapas i möten genom individers handlingar. Samtidigt är det sociokulturella sammanhanget det medium genom vilket handlingarna får sin mening:

An experience is always what it is because of a transaction taking place between an individual and what, at the time, constitutes his environment (Dewey 1938/1997, s 43).⁸

När individ och miljö undersöks på detta sätt framträder de som ömsesidigt konstituerande aspekter; vi och vår miljö är sammanvävda i handling. Det individuella, sociala och kulturella kan därför behandlas som *dimensioner* av handling, beroende av varandra på ett sätt som

förhindrar att de delas upp i enheter eller faktorer (se Rogoff 1995). Varken individens erfarenheter eller den sociokulturella miljön uppträder i transaktionella undersökningar som faktorer som föregår eller är orsaken till meningsskapandet. När vi medverkar i sociala interaktioner är vi redan från början aktiva medskapare av en viss praktik där mening skapas i kommunikationen mellan deltagarna. Sociokulturella verksamheter uppstår genom individers handlingar, vilket betyder att vi inte kan isolera det sociokulturella som en autonom, orsakande faktor till individers meningsskapande. Individens erfarenheter formas i möten i sociokulturella verksamheter och följaktligen kan inte heller individens erfarenheter isoleras och tilldelas en status som primär faktor. Med andra ord så är den sociokulturella verksamheten och individens erfarenheter varandras förutsättningar – det är inte möjligt att förstå och beskriva det ena utan att hänvisa till det andra. På detta sätt upplöser det transaktionella perspektivet den dualistiska uppfattningen om att det sociala är något ”yttre” som föregår ett ”inre” individuellt meningsskapande:

what is practiced in social interaction is never on the outside of a barrier, and there is no need for a separate process of internalisation (Rogoff 1990, s 195).

Därför skapar det transaktionella perspektivet ett alternativ inte bara till en kausal förståelse utan även till traditionell interaktiv förståelse av meningsskapande.

Med det transaktionella angreppssättet *undersöks* människor (deras tankar och känslor) och den sociokulturella miljön (artefakter, naturen, sociala interaktioner, verksamheter, etcetera) som tillhörande samma verklighet. Detta sätt att undvika dualism förhindrar att anti-dualism görs till en universell förklaringsmodell, då den ömsesidiga förståelsen bara är motiverad av metodologiska skäl. Syftet är således inte att använda empiriska undersökningar för att fastställa att ömsesidighet är det slutgiltiga svaret. Ambitionen är i stället att kunna undersöka den roll som tidigare erfarenhet har i meningsskapandeprocessen där hänsyn tas till relationen mellan individ och miljö, utan att använda en översättningsteori mellan något inre och något yttre. Det handlar med andra ord om att studera såväl hur tidigare erfarenheter deltar i individers meningsskapande, som hur andra individer, institutionaliserade traditioner, vanor språkspel, etcetera, medverkar i denna process. Allt detta undersöks i specifika händelser – på det sätt som de uppträder i praktik – för det är där som det är möjligt att identifiera relationerna mellan tidigare erfarenheter och situationen och den roll de spelar i människors meningsskapande.

En konklusion

Om vi summerar ett genomlevandeperspektiv på språk och ett transaktionellt angreppssätt på meningsskapande så kan den slutsatsen dras att det utifrån detta perspektiv verkar vara rimligt att mening kan observeras i människors *handlingar*. Med detta kombinerade angreppssätt skulle vi till och med kunna hävda att det enda sättet att erhålla information om meningar är att studera mänsklig handling (detta kan ses både som en allmän erfarenhet och ett metodologiskt ställningstagande). Det betyder att för att skapa mer kunskap om tidigare erfarenheters roll i meningsskapandet så är alternativen antingen att arrangera situationer där människor kommunicerar, till exempel i intervjuer eller i fokusgrupper, eller att studera situationer där människor kommunicerar i en vardaglig praktik. Till intervjuens fördelar hör möjligheten att styra samtalet till vissa specifika frågor. Fördelen med det senare, *in situ*-studien, är att där kan vi studera hur meningsskapandeprocesser går till i den specifika aktivitet som vi är intresserade av. På detta sätt kan vi undersöka hur individers tidigare erfarenheter och miljön *interagerar* i meningsskapandet.

Illustration: Meningar om djurs och människors värde

I det följande illustreras det föreslagna angreppssättet med en *in situ*-analys⁹ av en videotranskription från en lektion i en svensk gymnasieskola. Analysen visar hur ett genomlevandeperspektiv på språk och en transaktionell förståelse av meningsskapande kan användas för att göra analyser av meningsskapande i en pågående utbildningspraktik. I denna analys hanteras erfarenhet och mening som observerbara i handling, och individ och miljö behandlas som ömsesidigt och samtidigt konstituerande.

Den aktuella lektionssekvensen rör en diskussion om djurs och människors värde. Det handlar således här om ett meningsskapande som kan betecknas som etiskt eller moraliskt, men principerna för den transaktionella analysen gäller för alla typer av meningsskapande. Diskussionen ingår i en övning som ofta används när värderelaterade frågor ska diskuteras i skolan. Övningen brukar kallas ”heta stolen” och går till på följande vis. Läraren och eleverna sitter på stolar i en cirkel där en stol är tom. När övningen startar läser läraren ett påstående med ett etiskt innehåll. De elever som håller med om påståendet sitter kvar medan de som inte håller med byter stol. I den diskussion som följer förväntas eleverna argumentera för sitt ställningstagande (om man önskar har

man också rätt att ”passa”). I den sekvens som här valts ut är det fyra pojkar som diskuterar relationen mellan djur och människa.

Läraren: Människor och djur har samma värde, det är alltid fel att döda ett djur.

Pojke 1: Man måste ju överleva.

Läraren: Man överlever väl utan att äta djur?

Pojke 1: Ja, näe asså det är ju survival of the fittest.

Pojke 2: Vi står ju inte längst upp i näringskedjan utan anledning. Naturen fungerar ju på sitt sätt och vi vet ju hur vi dödar dem, då står vi högst upp på näringskedjan, det är ju naturens gång liksom, den starkaste överlever.

Pojke 3: Det är väl en sak, det håller jag med om. Felet är ju att man gör en massproduktion av det, alltså att man framställer djur bara för att de ska slaktas. Jag kan ju inte byta stol eftersom jag äter kött, då skulle jag gå emot mig själv, ändå kan jag förstå resonemanget, för jag tycker det känns lite fel att man framställer djur, av den anledningen. Men om man bara skulle döda de djur som växer upp i naturen för mat, det kan jag förstå, det skulle aldrig finnas tillräckligt med djur för. På grund av att vi vill ha kött för att äta det, har vi framställt någon typ av massproduktion, så att det kanske är fel att göra det, då kanske man kan diskutera på vilket sätt man ska behandla djuren på. Och där tycker jag att det är viktigt, för om man på något sätt skulle göra jämställdhet med människan och djur skulle man sen komma till växtriket i nästa nivå, för det finns vissa som hävdar, lika jämställt som människan och att man bara äter fallfrukt eller att man bara äter nån viss del. Om det går så skulle det självklart komma en diskussion om nästa steg också. Jag tycker ändå att djuren har lika värde i sig som människan så den delen kan jag hålla med om det första, men jag kommer aldrig att sluta äta kött så därför måste jag hålla med om att vi har den rätten att, rätt och rätt, men vi gör det på grund av ...

Pojke 4: Alltså jag håller exakt med pojke 3 på allting bara det att jag äter inte kött därför sitter jag ...

Läraren: Är det utifrån att du ser djuren som ett värde?

Pojke 4: Asså jag vet inte om de har ett värde exakt som oss, men det är alltid fel att döda nåt, det är det alltid. Men vi behöver döda för att överleva, men det är överkonsumtionen som jag är emot. Men nu sitter jag bara här för att jag äter ju inte kött så då känns

det ju fel att sitta kvar /... / Jag tänkte på att jag skulle ha svårt att ta en pistol och skjuta ett får, alltså bara så där, för att det där fåret är inte lika mycket värd som mig så då kan jag skjuta honom, är en psykologisk grej alltså bara sådär, det har jag svårt för. Om jag skulle sitta där typ på medeltiden utan nåt att äta skulle jag lätt döda fåret, så det är ett lyxproblem också ...

Läraren: Du menar att det där med survival of the fittest, vi har kommit vidare från den fasen eller hur menar du?

Pojke 4: Ja, alltså vi sysslar ju med överkonsumtion och det är det jag tycker är fel, fast det är inte riktigt det i den här frågan, den här frågan handlar mest om tycker jag om vi har samma värde och i så fall så tycker jag det.

Analys

Analysarbetet inleds med att händelsen som helhet studeras. Det handlar då om att göra klart vad samtalet handlar om, fånga det övergripande syftet med verksamheten och att finna punkter där det sker tydliga förändringar i samtalet. Det är i relation till denna helhet som betydelsen av olika sekvenser i samtalet kan förstås. Analysen fortskrider sedan genom att händelsen granskas utifrån hur meningsskapandets olika dimensioner – den kulturella, sociala och individuella – framträder i samtalet. Som beskrivits ovan innefattar analysen av varje enskild dimension också de andra men fokus kan läggas på en viss dimension beroende på vilket syfte man har med analysen. Denna dimension läggs då i förgrunden men alltid med de andra som bakgrund. Eftersom syftet med denna analys var att undersöka hur tidigare erfarenheter medverkar i meningsskapandet läggs den individuella dimensionen här i förgrunden. Analysen börjar emellertid med ett klarläggande av samtalets kulturella och sociala dimensioner.

Den kulturella dimensionen

Att analysera den kulturella dimensionen av meningsskapandet innebär att klargöra hur olika traditioner visar sig i händelsen. Ett sätt att göra det är att undersöka språkanvändningen i händelsen – samtalets språkspel för att anknyta till Wittgensteins terminologi ovan. Det innebär att man granskar i vilken betydelse olika ord och begrepp används i samtalet och relaterar detta till olika institutionaliserade språkspel. Till de frågor man ställer sig i analysen av den institutionella dimensionen hör också vilken typ av argument som är gångbara och vilken sorts kunskap som

det är giltigt att anföra i samtalet. Det handlar således om att identifiera de möjligheter och begränsningar för meningsskapandet som bildas av de sätt att tala och handla som används i verksamheten.

I den aktuella sekvensen ovan visar sig den kulturella dimensionen bland annat i form av det specifika språkspel som läraren använder när han uttrycker det påstående som inleder denna övning: ”Människor och djur har samma värde, det är alltid fel att döda ett djur”. Påståendet är formulerat som om det gällde för alla människor, överallt och alltid, oberoende av omständigheterna. Detta blir särskilt tydligt i formuleringar som: ”... det är *alltid* fel att döda ett djur”. I denna typ av språkspel hanteras värderelaterade frågor som rationella och generella problem, det vill säga frågorna dekontextualiseras och separeras från verkliga situationer där människor måste utföra handlingar som kan värderas som korrekta eller inkorrekta. Det innebär att värderelaterade frågor i människors liv förflyttas till en diskussion om allmänna principer för hur man bör handla, som grundas i logiska och begreppsliga överväganden. Vidare handlar det om att ställa upp olika värden och rationellt väga dem mot varandra.

Detta språkspel har många likheter med det språkspel som traditionellt används inom den akademiska disciplinen etik. Det språkspel som läraren använder kan således kallas etiskt och sägas ha en tydlig institutionell förankring. Genom att använda detta språkspel påbjuder läraren eleverna ett specifikt sätt att skapa mening i värdefrågor.

I de inledande inläggen behandlar emellertid inte pojke 1 och 2 dödandet av djur som en etisk fråga. I deras respons på påstående hanterar de snarare detta som en praktisk fråga när de försöker *förklara* varför människor dödar djur genom att framhålla *orsakerna* till detta beteende: ”då står vi högst upp på näringskedjan, det är ju naturens gång liksom”. Det språkspel som de använder kan därför benämnas empiriskt och de överväganden som pojke 1 och 2 gör sker i form av konstateranden av fakta.

Pojke 3 och 4 däremot fortsätter med det etiska språkspel som läraren initierar för att göra värderande överväganden i förhållande till lärarens påstående. Vi kan observera detta genom det sätt på vilket de anger *skäl* för sina ställningstaganden, något som kan sägas vara typiskt för detta språkspel. Deras användning av ett etiskt språkspel framkommer också genom deras sätt att använda orden ”rätt” och ”fel”. Dessa ord kan förstås på många olika sätt beroende på i vilket språkspel de används. I ett empiriskt språkspel, det vill säga i samtal om förhållanden i världen (om sakers tillstånd), används dessa ord på ett sätt som innebär att vi kan företa en undersökning för att bekräfta om ett påstående är korrekt eller inte. I dessa pojkars fall är det uppenbart att ordet ”fel” har en etisk innebörd och inte en empirisk. När till

exempel pojke 3 säger att: ”Felet är ju att man gör en massproduktion av det ... använder han ”fel” i meningen någonting dåligt eller icke önskvärt, och detta ”fel” kan inte ifrågasättas empiriskt. Detta visar att dessa två pojkar är klart kapabla att använda ett etiskt språkspel – de har uppenbarligen mött ett sådant språkspel tidigare och kan aktualisera dessa erfarenheter i denna övning.

Meningsskapandets institutionella dimension uppträder också i form av det utrymme för handling som skapas av den övning som läraren initierar och de påståenden som läraren väljer. Eleverna är fria att handla inom detta utrymme, men deras handlingsmöjligheter är begränsade så till vida att deras handlingar är relaterade till lärarens och andra elevers förväntningar. Det sätt på vilket läraren uppmärksammar eleverna och formulerar frågor och kommentarer uppmuntrar till vissa specifika handlingar, till exempel att föra fram ståndpunkter som kan försvaras med rationella argument.

Den sociala dimensionen

När en analytisk fokus läggs på den sociala dimensionen, undersöks det inflytande som andras yttranden har både på vad de enskilda individerna hävdar och på hur de gör det. På detta sätt kan man bland annat se hur kommunikationen utspelar sig kring vissa tematiker som skapas i samtalet. Liksom i den kulturella dimensionen kan man tala om detta i termer av möjligheter och begränsningar. Nya yttranden sker i relation till vad som sagts tidigare – det är svårt att börja tala om vad som helst mitt i ett samtal.

I exemplet blir denna sociala aspekt av meningsskapandet synlig i det sätt på vilket läraren och pojke 3 i sina inlägg förhåller sig till det inledande yttrandet av pojke 2. Det sker exempelvis när läraren återanknyter till idén om ”the survival of the fittest”, när läraren kommenterar de överväganden som pojke 4 gör, och när pojke 3 börjar sitt inlägg med att säga: ”Det är väl en sak, det håller jag med om...”. Pojke 4 relaterar på samma sätt till pojke 3 när han säger: ”Alltså jag håller exakt med pojke 3 på allting ...”.

I den studerade sekvensen kan vi också se hur sociala relationer influerar innehållet i meningsskapandet. I den kommunikativa process som återges här blir värderationen mellan djur och människa en fråga om mat och matproduktion. Detta tema startar med pojke 1:s spontana utrop att vi måste överleva och lärarens följdfråga om vi behöver äta djur för att göra det. Pojke 3 och 4 hakar på detta tema i sina bidrag. Det är också värt att notera hur pojke 3:s etiska sätt att resonera öppnar för pojke 4 att hävda sin ståndpunkt på ett liknande vis.

Den individuella dimensionen

Att analysera den individuella dimensionen innebär att undersöka: a) hur individer aktualiserar tidigare erfarenheter, b) hur de relaterar dessa erfarenheter till det de erfar i den rådande situationen, och c) hur de på detta sätt skapar ny mening.

I samtalet ovan aktualiserar pojke 2 sin faktakunskap om ekologi och evolution och relaterar den till frågan om det är rätt eller fel att döda djur, och använder sålunda denna kunskap för att förklara att dödandet är en del av "naturens ordning". Pojke 3 och 4 däremot behandlar dödandet av djur som en fråga om vad som är rätt och gott. Pojke 3 aktualiserar att människan föder upp djur i industriell skala och hans värdering av detta är att det är ett felaktigt sätt att behandla djur. Han använder sin aktualiserade kunskap till att specificera och uttrycka sitt värdeomdöme genom att peka på under vilka omständigheter som detta är fel. Pojke 4 aktualiserar att vi använder djur på ett sätt som han betecknar som överkonsumtion och framhåller på detta vis att det som är fel i vår behandling av djur ligger i att vi dödar djur i en omfattning som överskrider våra överlevnadsbehov.

Pojke 3 och 4 avslutar emellertid inte sitt meningsskapande genom att slå fast några etiska principer, utan fortsätter genom att aktualisera sina nuvarande matvanor och relatera dessa till sina värdeomdömen. På detta sätt förflyttar de problemet från att vara en fråga om generella etiska principer till något som kan sägas vara en *moralisk* fråga, genom att deras omdömen involverar deras eget liv och framtida handlingar.

När pojke 3 på detta försöker koppla sitt värdeomdöme om vårt förhållande till djur till sina matvanor säger han: "vi har den rätten att, rätt och rätt, men vi gör det på grund av ...". Han avslutar inte meningen, inte för att han blir avbruten utan för att han inte verkar ha något mer att säga. Hans försök att relatera rätten att äta kött till ett skäl fullföljs inte. Pojke 3 lyckas inte koppla samman sitt värdeomdöme och sina matvanor. I stället kvarstår frågan om vad som ger honom rätten att fortsätta sin vana att äta kött. Man skulle kunna säga att resultatet av meningsskapandet är en fråga, eller ett problem, nämligen: är det rätt att äta kött? Vi skulle också kunna säga att hans aktualiserade vana att äta kött har fått en ny innebörd för denna pojke: att äta eller inte äta kött är en moralisk fråga.

När pojke 4 relaterar sitt värdeomdöme till sin vana att inte äta kött, etableras det faktum att hans värdeomdöme ligger i linje med hans vana. För denna elev resulterar hans värdeomdöme inte i ett problem utan i stället rättfärdigar det hans vana. Genom att skapa en relation mellan sitt värdeomdöme och sin vana, får vanan att inte äta kött en moralisk mening.

Den transaktionella analysens möjligheter

Avslutningsvis vill jag här sammanfatta den transaktionella metodologins möjligheter vad gäller analyser av meningsskapande generellt, och att klargöra kontinuitet och förändring i människors meningsskapande specifikt. Jag avser också att med utgångspunkt i ovanstående analys peka på de nya kunskaper om individers meningsskapande som det föreslagna angreppssättet genererar.

För det första kan de transaktionella analyserna belysa hur kontinuitets- och förändringsaspekterna framträder i praktiken. I exemplet ovan framträder *kontinuitetsaspekten* i form av de tidigare erfarenheter som eleverna återkallar och relaterar till det de erfar i den aktuella situationen. I den händelse som här analyserats uppträder tidigare erfarenheter när eleverna a) responderar på situationen, b) faller värdeomdömen, och c) kopplar sina värdeomdömen till framtida handlingar. När meningar skapas i ett möte kan tidigare erfarenheter således sägas vara inkluderade i dessa meningar. *Förändringsaspekten* framträder när eleverna relaterar sina aktualiserade erfarenheter till det de genomlever i den pågående händelsen. När nya relationer på detta sätt etableras betyder det att deras tidigare erfarenheter får en ny eller utvidgad mening, till exempel när matvanor får en moralisk innebörd i konversationen ovan. Individuell kontinuitet och förändring är alltså två sidor av samma mynt, och denna samexistens etableras när individer handlar och möter en viss miljö. Denna transaktionella förståelse innebär att erfarenhet inte uppträder i fixerade minnespaket som transporteras från en tid till en annan, utan som något som förändras kontinuerligt när vi skapar nya meningar i nya möten. Precis vilken erfarenhet som kommer att aktualiseras i en viss situation är emellertid svårt att förutsäga. Det sätt på vilket tidigare erfarenheter deltar i individers meningsskapande kan därför bara studeras när ett möte äger rum. Ingen skulle med säkerhet i förväg kunna säga att diskussionen om djurs och människors värde ovan skulle bli en fråga om matproduktion – även om det kanske inte skulle vara helt förvånande för en erfaren lärare.

För det andra kan det transaktionella angreppssättet bidra med en djupare förståelse av andra sociokulturella forskares påstående att internaliseringen av till exempel kunskaper och etiska resonemang inte är en ren kopiering, utan en transformering. Angreppssättet gör det möjligt att göra empiriska undersökningar av hur denna transformering går till under faktiska förhållanden utan att idén om att föreställningar och åsikter går från något socialt yttre till att bli något privat inre behöver tillgripas. På en generell nivå kan transformationsprocessen beskrivas i termer av ett meningsskapande som involverar aktualiserad erfarenhet. Genom att varje enskild individs erfarenhet är unik, får även de meningar

som varje individ skapar en speciell färgning. På detta sätt kommer varje individ att göra sin specifika transformering av ett visst sätt att resonera i en fråga i de situationer där denna fråga står på spel. I vårt empiriska exempel kan vi se hur pojke 3 aktualiserar att vi föder upp djur under industriliknande förhållanden och hur detta ger värdeomdömet att det är fel att döda djur en specifik mening. Man kan också notera hur pojke 2 genom att aktualisera sin kunskap om näringskedjan gör lärarens etiska påstående till en faktafråga.

För det tredje kan man med det transaktionella angreppssättet klargöra både *innehåll* och *process* i meningsskapandet. Angreppssättet kan således inte bara användas för att beskriva individens förmåga att begripa något eller göra värdeomdömen, utan även innehållet i de meningar som olika individer skapar i en viss situation. Detta gör det möjligt att förstå varför människor kan skilja sig åt beträffande *vilka* meningar i en och samma situation. I det analyserade exemplet kan vi se att när eleverna aktualiserade olika erfarenheter, och sålunda associerade sina omdömen med olika vanor och framtida handlingar, kommer de fram till skilda konsekvenser av sitt omdöme och följaktligen skapade de olika meningar. När pojke 3 aktualiserar att han äter kött och relaterar det till sitt värdeomdöme att djur och människor har samma värde, resulterar meningsskapandet i en ny fråga ”är det rätt att äta kött?”. Pojke 4, å andra sidan, aktualiserar att han är vegetarian och kan på detta sätt skapa meningen att värdeomdömet rättfärdigar hans vana.

För det fjärde visar det transaktionella angreppssättet att meningsskapandet inte enbart är en individuell affär, utan att också sociala och kulturella dimensioner medverkar i meningsskapandet. I analyserna av sekvensen ovan kan vi se hur eleverna skapar mening i förhållande till hur de svarar, plockar upp ämnen från, argumenterar mot, eller håller med andra deltagare i konversationen. Vidare ser vi hur meningsskapandet sker i relation till de specifika traditioner (till exempel språkspel) som råder där meningsskapandet är situerat. Genom att utgå från hur dessa dimensioner visar sig i handling är det möjligt att undersöka deras medverkan i meningsskapandet utan att ha en förutbestämd idé om deras relativa betydelse. Detta blir i stället en empirisk fråga. Eftersom såväl den individuella som den sociala och den kulturella dimensionens medverkan i meningsskapandet är möjliga att skilja ut i transaktionsanalyser, är det snarare en fråga om forskningsintresse vilken av dessa dimensioner som ställs i förgrunden och vilka som ställs i bakgrunden (se Rogoff 1995).

I denna artikel har det transaktionella perspektivet föreslagits som ett vetenskapligt angreppssätt som kan tillämpas i analyser av meningsskapande i en pågående utbildningsverksamhet. Genom att man i den transaktionella analysen tar hänsyn till den dynamiska

relationen mellan individ och miljö, avhåller sig från förutbestämda dikotomier, och i stället arbetar strikt empiriskt genom att undersöka olika dimensioner av meningsskapandet så som de visar sig, kan de metodologiska fallgropar som pekats på inledningsvis undvikas. Vidare är analysen inte begränsad till meningsskapandets mekanismer, utan tar i lika stor utsträckning dess innehåll i beaktande och öppnar därmed för politiska och moraliska frågor om den studerade utbildningsverksamheten. Vi kan således utifrån vårt resultat ställa frågor om innebörden av de meningar de studerande skapar: Är de önskvärda? Vems intressen tillgodoser dessa meningar? Vad betyder de för de studerandes medborgerliga handlingskompetens? Vilka är meningarnas lokala respektive globala och nutida, respektive framtida konsekvenser? Etcetera.

En viktig poäng med det transaktionella synsättet är att det har stora likheter med lärares sätt förstå sina elevers lärande i klassrummet. Läraren använder sina iakttagelser av vad eleverna säger och gör för att veta vad de lärt sig. På liknande sätt undersöker den forskare som utgår från en transaktionell metodologi handling och förlägger beskrivningarna och förståelsen av meningsskapandet till handling, i stället för att försöka förklara handling utifrån mentala strukturer som vi aldrig kan se. En annan likhet är intresset för såväl innehåll som process; att veta *hur* de studerande lär sig ter sig tämligen meningslöst i ett lärarperspektiv om inte frågan om *vad* de lär sig kan kopplas till detta hur. Förhoppningsvis kan dessa likheter öka möjligheterna för lärare att känna igen sig i den kunskap som skapas genom transaktionella analyser och för att kunskapen är tillämpbar för lärare sin i planering och sitt genomförande av undervisning.

Noter

1. Denna text är en bearbetning av en tidigare publicerad artikel (Öhman & Östman 2007).
2. Detta kan också benämnas som ett tredjepersonsperspektiv på språk.
3. Detta perspektiv kan också benämnas som ett förstapersonsperspektiv.
4. Utifrån det pragmatiska perspektiv som anläggs i denna artikel framstår språkspelsbegreppet inte som en teori om språket, det vill säga en generell förklaring av språkets uppbyggnad och funktion, utan snarare som ett *metodologiskt* begrepp – ett tillvägagångssätt som kan användas för att upplösa filosofiska problem (se Monk 1999 och Fann 1993). Att föreställa sig ett språkspel, skriver Wittgenstein, är ett sätt att tänka kring språkets logik ”without the confusing background of highly complicated processes of thought” (1958/1998, s 17). Wittgenstein uppmanar oss att tänka på språkspel som primitiva former av språk, språk i den form som när ett barn börjar använda orden. När Wittgenstein i sin ofta citerade rad i *Filosofiska undersökningar* deklarerar att ”Ett ords

- betydelse är dess användning i språket” (1953/1992, § 43), förstås detta här inte som en ny meningsteori utan som ett sätt att öppna för undersökningar av de många olika sätt genom vilka orden får mening i språkanvändandet.
5. Detta innebär inte att alla meningsskapande möten behöver vara fysiska, utan mening kan också vara:

... imaginatively administrated and manipulated, experimented with [...] making new separations and combinations, thereby introducing things into new contexts and environments, so we bring together logical universals in discourse, where they copulate and breed new meanings (Dewey 1929/1958, s 194).
 6. Även i det transaktionella angreppssättet är ett genomlevandeperspektiv på språk en bärande ingrediens:

It will treat the talking and talking-products or effects of man (the namings, thinkings, arguings, reasonings, etc.) as the men themselves in action, not as some third type of entity to be inserted between the men and the things they deal with (Dewey & Bentley 1949/1991, s 11).
 7. Dewey använder begreppet transaktion i stället för interaktion just för att betona att människor och ting inte kan beskrivas skiljda från ett möte. Dewey menar att prefixet *inter* har en förvirrande tvetydighet då det både kan betyda ”mellan” som mellan två autonoma parter och ”ömsesidigt”. Därför använder Dewey *inter* när han menar ”mellan” och *trans* när han menar ”ömsesidigt” (se Dewey & Bentley 1949/1991, s 264–265).
 8. Se även Dewey & Bentley (1949/1991, s 244), där Dewey uttrycker detta på följande vis:

What is called *environment* is that in which the conditions called physical are enmeshed in cultural conditions and are more than physical in its technical sense. 'Environment' is not something around and about human activities in an external sense; it is their *medium*, or *milieu*, in the sense in which a *medium* is *intermediate* in the execution or carrying *out* of human activities, as well as being the channel *through* which they move and the vehicle *by* which they go on.
 9. Denna analys är en variant av ”praktisk epistemologi”-analys, se Östman i detta nummer.

Referenser

- Biesta, Gert & Burbules, Nicholas (2003): *Pragmatism and Educational Research*. Boulder: Rowman & Littlefield.
- Daniels, Harry (2002): *Vygotsky and Pedagogy*. London och New York: Routledge.
- Dewey, John (1929/1958): *Experience and Nature*. New York: Dover.

- Dewey, John (1938/1997): *Experience and Education*. New York: Touchstone.
- Dewey, John & Bentley, Arthur F. (1949/1991): Knowing and the known. I Jo Ann Boydston, red: *The Later Works, 1925–1953*, Vol. 16: 1949–1952, s 1–294. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dysthe, Olga, red (2001): *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Fann, Kuan Tih (1993): *Ludwig Wittgenstein. En introduktion*. Göteborg: Daidalos.
- Fosnot, Catherine Twomey, red (1996a): *Constructivism: Theory, Perspectives and Practice*. New York and London: Teachers College Press.
- Fosnot, Catherine Twomey (1996b): A psychological theory of learning. I Catherine Twomey Fosnot, red: *Constructivism: Theory, Perspectives and Practice*, s 8–33. New York och London: Teachers College Press.
- Gustavsson, Michael (1999): Text och textobjekt. I Carl-Anders Säfström & Leif Östman, red: *Textanalys*, s 37–56. Lund: Studentlitteratur.
- Hersch, Richard H.; Paolitto, Diana Pritchard & Reimer, Joseph (1979): *Promoting Moral Growth: From Piaget to Kohlberg*. New York: Longman.
- Kohlberg, Lawrence (1981): *Essays on Moral Development*. San Francisco: Harper and Row.
- Larochelle, Marie; Bednarz, Nadine & Garrison, Jim, red (1998): *Constructivism and Education*. Cambridge och New York: Cambridge University Press.
- Lehman, Darrin R.; Chiu, Chi-yue & Schaller, Mark (2004): Psychology and culture. *Annual Review of Psychology*, 55, s 689–714.
- Monk, Raymond (1999): *Ludwig Wittgenstein – geniets plikt*. Göteborg: Daidalos.
- Piaget, Jean (1929/1989): *The Child's Conception of the World*. Totowa: Rowman & Littlefield.
- Pleasants, Nigel (1999): *Wittgenstein and the Idea of a Critical Social Theory. A Critique of Giddens, Habermas and Bhaskar*. London och New York: Routledge.
- Reddy Michael J. (1993): The conduit metaphor: a case of frame conflict in our language about language. I Andrew Ortony, red: *Metaphor and Thought*, s 164–201. Cambridge: Cambridge University Press.

- Rogoff, Barbara (1990): *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University 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. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stenlund, Sören (2000): *Filosofiska uppsatser*. Skellefteå: Norma.
- Säljö, Roger (2005): *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Valsiner, Jaan (1998): Dualisms displaced: from crusades to analytic distinctions. *Human Development*, 41(5–6), s 350–354.
- Wells, Gordon (1999): *Dialogic Inquiry. Toward a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, James V. (1998): *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.
- Wickman, Per-Olof & Östman, Leif (2002): Learning as discourse change: a sociocultural mechanism. *Science Education*, 86(5), s 601–623.
- Wittgenstein, Ludwig (1953/1992): *Filosofiska undersökningar*. Stockholm: Thales.
- Wittgenstein, Ludwig (1958/1998): *Preliminary Studies for the "Philosophical investigations", Generally Known as the Blue and Brown Books*. Oxford: Blackwell.
- 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, Johan & Östman, Leif (2007): Continuity and change in moral meaning-making: A transactional approach. *Journal of Moral Education*, 36(2), s 151–168.
- 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: Uppsala universitet, pedagogiska institutionen, Pedagogisk forskning i Uppsala 147.