

Pragmatisk diskursanalys av praktikhäna texter

En analys av meningsskapandets institutionella innehåll och villkor

Mikael Quennerstedt

PRAGMATIC DISCOURSE ANALYSIS. In this article, a way to study subject content through analysis of practice near texts (for example local curriculum documents) is presented. With a point of departure in Dewey's transactional perspective on meaning making as well as a discourse theoretical position, the article suggests that results of pragmatic analysis' can be considered as investigations of the institutional content and conditions of meaning making. The results of an analysed text content can consequently be discussed as part of meaning making processes. As an example of the approach, results from a study of health in physical education is presented.

Keywords: discourse, transaction, pragmatism, health, physical education.

Varken i vår vardag eller i institutionaliserade verksamheter såsom skolan är vi fria från våra traditioner. Det är ständigt saker vi förhåller oss till, och måste förhålla oss till vare sig vi vill det eller inte. Ta julen till exempel. Oavsett om vi tycker att julen är fantastisk och måste genomlevas till sista droppen, eller om den är något vi helst av allt skulle vilja slippa, så påverkas vi av traditioner såsom julmat, julpynt, julglädje och förväntningar om att inhandla julklappar. Dessa traditioner påverkar därmed också vårt meningsskapande om julen. Likadant är det med andra traditioner såsom hur vi ska och bör förhålla oss till våra släktingar, men även med traditioner inom skolan eller i enskilda

Mikael Quennerstedt är forskare i idrott med inriktning mot didaktik/utbildningsvetenskap vid Hälsoakademin, Örebro universitet, 701 82 Örebro.
E-post: mikael.quennerstedt@oru.se

skolämnen. De är något som deltagarna i verksamheten, i det här fallet lärare och elever, förhåller sig till och måste förhålla sig till vare sig de vill eller inte. Dessa traditioner, eller diskurser som jag kommer att skriva i denna artikel, är en del av elevernas meningsskapande i olika skolämnen. Undervisningsinnehållet kan sålunda betraktas som bärare av traditioner som deltagarna i verksamheten, såväl lärare som elever, i någon mening *påbjuds* och därigenom måste förhålla sig till, även om exempelvis eleverna skulle protestera och ställa sig vid sidan om.

Låt mig ta ett exempel. Vi säger att det i undervisningen i skolämnet idrott och hälsa spelas fotboll. Som elev kanske jag exempelvis älskar fotboll och deltar i spelet med liv och lust, men jag kan också starkt ogilla fotboll och i protest enbart gå och sura vid ena linjen utan att ha någon som helst avsikt att delta, eller ens nudda bollen. I båda fallen förhåller sig eleven, och måste eleven förhålla sig till att det spelas fotboll i undervisningen, och de traditioner och diskurser det för med sig i termer av exempelvis tävlingsmoment, regler, tekniska färdigheter och taktik. Spelet fotboll utgör därmed en del i meningsskapandet i undervisningen i idrott och hälsa för såväl engagerade som oengagerade elever. Så även om den oengagerade eleven på ett sätt inte deltar i aktiviteten, så blir fotboll ändå en del av meningsskapandets process i undervisningen avseende exempelvis idrott, fysisk aktivitet, kropp, hälsa eller ämnet idrott och hälsa. Ett annat exempel kan vara användandet av multiplikationstabellen i matematikundervisningen. Vissa elever kommer att lära sig den utantill. Andra elever kommer aldrig att lära sig multiplikationstabellen, men kommer ändå att lära sig en hel del om den. På så sätt blir dessa traditioner *en del av meningsskapandets process* i undervisningen, som en institutionell dimension av densamma (se Rogoff 1995). Men hur kan dessa traditioner analyseras?

I artikeln presenteras ett sätt att, genom textanalyser av praktiktäna texter (t ex lokala kursplaner, lokala betygskriterier, individuella utvecklingsplaner, lektionsplaneringar, dagböcker), studera ett ämnesinnehåll i ett skolämne. Det görs först genom att visa hur olika praktiktäna texter kan ses som rapporter av undervisningens innehåll och därigenom, som Tomas Englund (2004) formulerar det, som ett uttryck för ett erbjudande av mening. Därefter ges i artikeln ett exempel på en pragmatisk diskursanalys genom en analys av hälsa som ämnesinnehåll i skolämnet idrott och hälsa.

I den andra delen av artikeln kommer jag med hjälp av John Deweys transaktionella perspektiv på meningsskapande (Dewey & Bentley 1949), och en diskursteoretisk position (Foucault 1982) att visa på hur man kan kvalificera perspektivet på undervisning som ett erbjudande av mening (Englund 2004). Jag kommer här att visa på hur ett transaktionellt angreppssätt möjliggör att diskutera resultaten av en

pragmatisk diskursanalys i termer av meningsskapandets institutionella innehåll och villkor. I artikeln diskuteras hur det undervisningsinnehåll som eleverna via läraren möter, förutom som det innehåll som erbjuds eleverna, även kan ses som en del i elevernas meningsskapande och på så sätt som ett innehåll som påbjuds i undervisningen. Det blir därigenom ett sätt att förstå hur ett analyserat textinnehåll kan ses som en del i meningsskapandets process.

En pragmatisk diskursanalys

Vad är det som kännetecknar den här typen av pragmatisk diskursanalys av ett ämnesinnehåll? I en pragmatisk diskursanalys kombineras Deweys transaktionella perspektiv med en diskursteoretisk ansats för att förstå hur det innehåll som eleverna via läraren möter och påbjuds i undervisningen kan ses som en del i elevernas meningsskapande. Det innebär dels att fokus för analyserna är riktad mot handlingar i en viss praktik i termer av *mönster och regelbundenhet i handling*. Dels innebär det att det som uppmärksammas i analysen är den institutionella dimensionen av *meningsskapandets innehåll*, det vill säga de mål, syften, traditioner eller sedvänjor som det erbjudna innehållet bär med sig. De identifierade diskurserna utgör därmed en bild av *det innehåll som påbjuds* i undervisningen. Men vilka konsekvenser får detta för analysen, och vad är det jag som forskare gör i mina analyser?

Från text till diskurs

Utifrån ett diskursteoretiskt perspektiv kan diskurser identifieras i processer där mening skapas i handling eller språk, eller ur ett analytiskt perspektiv *i text*. Texten utgör därmed det material som ska analyseras. Men vad kan betraktas som text? Begreppet text som i sin mer vardagliga betydelse kan beteckna bokstäver på ett papper, har i analytisk bemärkelse en vidare innebörd. Texten utgör undersökningsobjektet som analyseras ur ett visst perspektiv i en viss verksamhet (se även Gustavsson 1999). Diskursanalys handlar därmed om en analytisk läsning av olika former av text, i den här artikeln praktikhärla texter såsom lokala kursplaner, lokala betygskriterier, individuella utvecklingsplaner, lektionsplaneringar eller dagböcker. Eftersom diskurser kan identifieras i processer där mening skapas kan text som undersökningsobjekt i detta perspektiv även vara exempelvis intervjuer, bilder eller videospelningar. De utgör alla praktiker där mening skapas och därmed praktiker där diskurser kan identifieras.

Inom diskursteoretisk forskning finns det inte någon specifik eller given metod, utan analyser sker på olika sätt med olika empiriska material. Metoden skapas i samspel med problemställningen och det teoretiska ramverket. Marianne Winther-Jørgensen och Louise Phillips (2000) menar att diskursanalyser med hög kvalitet, kräver fantasi av forskaren för att skapa en egen analysmetod, där det är forskarens position och perspektiv som avgör vad som framkommer i analysen. Det är alltid en fråga om tolkning utifrån ett perspektiv. David Howarth (2000) påpekar här vikten av att begrepp och tillvägagångssätt artikuleras och modifieras inom ramen för det diskursteoretiska ramverket, och menar vidare att detta bör ske utifrån det specifika forskningsproblemet. En liknande diskussion för Carl-Anders Säfström och Leif Östman (1999) när de utifrån pragmatismen beskriver något de benämner syftesrelaterade analyser. Det innebär att de är analyser utifrån ett specifikt syfte, och att analyserna måste förstås just i relation till dessa syften, och att jag som forskare på så sätt är en del av den process som studeras. Diskurserna som identifieras i materialet kan därmed varken sägas finnas oavsett mig som forskare, eller vara något som jag som forskare konstruerar. De utgör i stället något som jag i texterna som undersökningsobjekt kan identifiera utifrån min problemställning, och utifrån mina teoretiska antaganden (Gustavsson 1999).

Att identifiera potentiella diskurser

Att identifiera diskurser är på så sätt en sökande och tolkande process där studiens syfte och utgångspunkter sätts i rörelse tillsammans med materialet. Det handlar enligt Derek Edwards och Jonathan Potter (2001) om att utveckla en känslighet för mönster och regelbundenheter i materialet. Det görs genom att läsa och analysera texten om och om igen, där även ett litet material kan generera ett stort arbete.

Analyserna inleds ofta med det som Vivien Burr (1995) benämner kodning av materialet. Det är en form av *inläsning* (Säfström 1999) där man försöker få ordning på materialet i olika övergripande huvudfrågor eller teman för att få ett bearbetningsbart material utifrån den forskningsfråga studien har (se även Potter & Wetherell 1987). Säfström (1999) påpekar att inläsning sker på textens egna villkor i dess eget sammanhang, där texten bekantgörs och textens betydelsebärande enheter lyfts ut för tolkning. Det handlar om att lyfta ut relevant material på ett inkluderande sätt för att på så sätt inte utesluta något i den inledande fasen. Detta organiserande av materialet är enligt Edwards och Potter (2002) något som pågår hela tiden genom hela analysen. *Utläsningen* som sedan vidtar, innebär enligt Säfström (1999)

att man analyserar vad texten tar för givet eller utesluter i relation till ett visst perspektiv, och till det som skulle kunna vara andra möjliga alternativ i sammanhanget. Det kan i relation till skolämnet idrott och hälsa exempelvis vara i förhållande till ett visst perspektiv på hälsa, eller i förhållande till den centrala kursplanen i ämnet. Denna fas i analysen innebär ett sökande i respektive tema efter mönster i termer av kontraster, likheter, kontinuitet, motsägelser, men även vad som inte sägs eller utesluts utifrån ett specifikt perspektiv (Burr 1995, Potter & Wetherell 1987). Med jämna mellanrum går man också tillbaka till hela materialet i något som Säfström (1999) benämner som *ett skifte mellan inläsning och utläsning* i analyserna.

En tydlighet som är viktig vid genomförandet av diskursanalyser är på vilken grund en diskurs identifieras, det vill säga vilka kriterier som används för att identifiera respektive skilja diskurser åt. Med utgångspunkt i att diskurs i denna artikel beskrivs som mönster och regelbundenhet i handling, är ett sätt att identifiera diskurser genom de handlingar som legitimeras eller befrämjas i de analyserade texterna (Macnaghten 1993). Det innebär att man identifierar diskurser genom olika mönster i de handlingar som befrämjas eller möjliggörs i termer av hur man förväntas handla i verksamheten. Det görs genom att fråga sig vad det är som gör vissa handlingar rimliga, samt vad som kommer att befrämjas eller vad som inte kommer att befrämjas i den studerade verksamheten (Parker 1992, Edwards & Potter 2001). Därefter söker man efter variation i materialet och söker att identifiera *olika* sätt att tala om exempelvis ämnesinnehållet, och slutligen skrivs diskursernas uppbyggnad fram och diskurserna ges namn.

Potentiella diskurser identifieras därigenom i materialet i termer av *mönster i handling*, där jag med mönster avser det som identifieras i de analyserade texterna utifrån studiens specifika fråga. För att identifiera *olika mönster* i materialet och på så sätt särskilja diskurser åt, klagörs vilka olika handlingar som legitimeras, befrämjas eller påbjuds i undervisningssituationen (Macnaghten 1993). Detta kan illustreras genom citat från en studie av undervisningsinnehållet i skolämnet idrott och hälsa (Quennerstedt 2006). I det första exemplet ska eleverna enligt en lokal arbetsplan:

Förstå regler i olika bollspel och blivit bekant med uttryck som spelbar, markering och passningsskugga och förstå vad dessa innebär.

Detta citat illustrerar en undervisning som bygger på idrottsrörelsens verksamhet, där handlingar som liknar tävlingsidrotten befrämjas och blir rimliga. Det skiljer sig från att eleverna i undervisningen:

... ska få upplevelser och kunskaper av att vistas i skog och mark. De ska även veta vad allemansrätten innebär samt kunna praktisera den.

Citatet ovan illustrerar en annan typ av undervisning, där andra handlingar blir rimliga, och som därmed skiljer sig åt i termer av vilket innehåll som påbjuds. Ytterligare ett exempel är en undervisning som kännetecknas av att eleverna:

... skall utveckla sin sociala kompetens såsom: tolerans mot olikheter, respekt för andra, samarbetsförmåga, förmåga att lyssna på andra, förmåga att visa hänsyn till andra, vilja hjälpa kamrater.

I de tre olika exemplen befrämjas eller påbjuds olika handlingar i verksamheten, och handlingarna har också olika troliga konsekvenser i termer av exempelvis lärande. På detta sätt identifieras olika mönster och därmed olika *potentiella diskurser*.

Att identifiera diskurser

Men för att mönstret ska identifieras som en diskurs och inte som en potentiell diskurs, krävs det också att det föreligger en *regelbundenhet*. I denna artikel använder jag två sätt att avgöra regelbundenhet. Det görs av regelbundenhet över tid respektive i rum. Främst klargörs det genom *regelbundenhet över tid*, eftersom diskurser alltid på något sätt är lokaliserade över tid, och har en kontinuitet som i en viss verksamhet upprätthålls som en effekt av våra transaktioner i denna verksamhet. Det innebär att de har en relativt sammanhängande historia i den verksamhet där de är situerade, och de anger som vägvisare även riktningen för hur man bör handla. Regelbundenhet över tid klargörs genom att sätta analyserna i relation till olika historiska ämnestraditioner, exempelvis i historiska studier i det studerade ämnet. För det andra kan regelbundenhet klargöras i det att en potentiell diskurs exempelvis kan identifieras i texter från flera olika skolor, och i resultat från andra studier med ett liknande fokus. Det blir så att säga *regelbundenhetens 'rumsliga' dimension*. Med Östman (1995) kan man hävda att om en diskurs kan identifieras på flera skolor eller i flera olika studier är det rimligt att anta att diskursen även är lokaliserad över tid. Östman påpekar att något som omfattar en tillräckligt stor mängd människor under en längre tid också borde komma till uttryck i praktiker och i olika mer eller mindre auktoritativa texter. Det är nämligen orimligt att samma mönster skulle uppstå slumpvis på flera ställen samtidigt. Texter utgör på så sätt ett möjligt och rimligt material

för att analysera regelbundenhet över tid. Dessa texter ses därigenom som *rapporter av en befintlig praktik* där prioriteringar och riktningen för verksamheten formuleras. Det är därmed rimligt att anta att mönster som identifierats i praktiktäna texter på flera skolor och även i andra studier också kan betraktas som diskurser lokaliserade över tid.

Praktiktäna texter som rapporter av undervisningens innehåll

Det jag i artikeln benämner som praktiktäna texter exempelvis lokala kursplaner, lokala betygskriterier, individuella utvecklingsplaner, lektionsplaneringar eller dagböcker är texter som säger något om undervisningen som bedrivs och som formuleras nära verksamheten av enskilda lärare eller grupper av lärare. Låt oss ta lokala styrdokument såsom lokalt formulerade kursplaner och betygskriterier som exempel på en typ av praktiktäna texter som kan vara rimliga att analysera som auktoritativa texter om undervisningens innehåll.

De nuvarande nationella styrdokumenten för skolan, det vill säga skollagen med timplanerna, läroplanen samt kursplanerna är de centralt formulerade dokument som ska styra verksamheten i barnomsorg och skola. Skollagen innehåller övergripande riktlinjer för skolans verksamhet. Läroplanen i sin tur anger skolans uppgifter och de värden som ska ligga till grund för undervisningen. I läroplanen finns även målen för skolan angivna. Som komplement till läroplanen finns en nationellt fastställd kursplan i varje enskilt ämne, och i kursplanen finns de olika skolämnenas mål samt även kriterier för bedömning. De nationella styrdokumenten är avsedda att tillsammans bilda en helhet (Skolverket 2000), och är också ett uttryck för en typ av styrning, som ofta benämns som målstyrning eller mål- och resultatstyrning (Lindensjö & Lundgren 2000).

Målstyrningens idé får då till följd att de nationella styrdokumenten är allmänt formulerade, där läroplanen anger värdegrund, grundläggande mål och riktlinjer. Även kursplanerna är allmänt skrivna, och anger snarast en ram för innehållet och beskriver vilka kunskaper som eftersträvas i ämnet. Konsekvensen är att skolor och lärare har ett lokalt friutrymme, ett utrymme att själva formulera innehållet efter egna lokala förutsättningar. Dessa förutsättningar sätts ofta på pränt i så kallade lokala styrdokument. Men är lokala styrdokument rimliga att analysera för att komma åt undervisningsinnehållet? Kan man utifrån dessa texter säga något om en dimension av meningsskapande i verksamheten, och därmed betrakta dem som rapporter av undervisningens innehåll?

I ett transaktionellt perspektiv utgörs den institutionella dimensionen av meningsskapande bland annat av verksamhetens mål, syften och

innehåll (Rogoff 1995). De lokala dokumenten hanterar undervisningen just i termer av dessa aspekter. De ska ange prioriteringar i innehållet och konkretiseringar av de nationella dokumentens mål och syften samt ange vilka kunskaper som ska bedömas. Det innebär att de diskurser som identifieras i de lokala styrdokumenterna kan betraktas som en beskrivning av vissa aspekter av undervisningsinnehållet. De utgör därmed de diskurser man har tillgång till i situationen och som man som deltagare också måste förhålla sig till. Studien av de institutionaliserade diskurserna visar på så sätt det innehåll som erbjuds eleverna, och de identifierade diskurserna kan därigenom sägas skapa förutsättningar för elevens meningsskapande inom ramen för det studerade skolämnet. De utgör, med hänvisning till Barbara Rogoff (1995), en beskrivning av verksamhetens institutionella aspekt som eleverna via lärarna möter i undervisningen.

Ytterligare ett sätt att se på dokumenten som rapporter av undervisningens innehåll är deras roll i den målstyrda skolan. I och med målstyrningen så har det skett en decentralisering i styrningen av innehållet i undervisningen. Det är enligt Mikael Alexandersson (1998) en indirekt styrning där förändring och utveckling kommer från lärarna själva. Här får enligt Alexandersson de lokala styrdokumenterna en viktig roll. Han menar att:

... snarare än att se den lokala arbetsplanen som ett ”tekniskt styrinstrument” bör den kunna uppfattas som en gemensam kartbild över den lokala skolans ”pedagogiska landskap” (Alexandersson 1998, s 11).

Jonas Österberg (1998) hävdar vidare att lokala styrdokument utgör en bild som uttrycker de värderingar som respektive skolämne står för, och att de är ett uttryck för hur skolorna tolkat de nationella styrdokumenterna. De anger därmed skolans eller det enskilda ämnets kompassriktning i vägen mot de nationella målen och även mål och prioriteringar i verksamheten. De lokala styrdokumenterna kan därigenom ses som viktiga dokument som på olika sätt beskriver det innehåll som erbjuds eleverna (se även Tholin 2006, Österberg 1998). Men hur kan resultatet av en pragmatisk diskursanalys av praktisknära texter se ut?

Pragmatisk diskursanalys – ett empiriskt exempel

Som ett illustrativt exempel på en pragmatisk diskursanalys kommer i det följande resultatet från en tidigare studie av hälsa som ämnesinnehåll i skolämnet idrott och hälsa att beskrivas och diskuteras.¹ Studiens syfte är att studera innehållet i ämnet idrott och hälsa ur ett hälsoperspektiv samt att diskutera innehållet som en dimension

av meningsskapandet i undervisningen (Quennerstedt 2006, 2008). Det som fokuseras på i analysen är hur begreppen hälsa respektive välbefinnande används i de lokala styrdokument. Synen på hälsa i ämnesdiskurserna klarläggs genom att visa *mönster* och *regelbundenheter* i de handlingar som befrämjas i texterna. I analysen av synen på hälsa i ämnet har jag således sökt de handlingar som kopplas till hälsa och vilka aktiviteter som betraktas som hälsofrämjande. För att identifiera *mönster* i materialet klagörs först vilka handlingar som befrämjas samt handlingarnas konsekvenser (Macnaghten 1993). Därefter identifieras olika mönster i dessa handlingar för att på så sätt klarlägga likheter och skillnader i synen på hälsa i de olika diskurserna. Exempel på ett mönster kan vara hälsa som teoriundervisning.

Information, studier och diskussion om hälsa ... kost och motionsundervisning.

Ett annat mönster kan vara att förebygga skador och sjukdomar i det att undervisningen ska behandla:

Övningar i att lyfta, bära, skjuta och dra. Principer för sittställningar samt även för andra arbetsställningar.

I ovanstående två exempel befrämjas olika handlingar och de har också olika troliga konsekvenser. På så sätt identifieras olika handlingar med skilda mönster, och ämnesinnehållets relation till när hälsa eller välbefinnande uttrycks explicit klagörs.

För att klagöra *regelbundenheter* i analysen används som tidigare beskrivits regelbundenhet över tid respektive regelbundenhet i rum. *Regelbundenheten över tid* klagörs genom att analysen av synen på hälsa i ämnesdiskurserna relateras till de olika historiska studierna av hälsa i idrottsämnet, i skolan och i samhället. *Regelbundenhet i rum* framträder för det första om det hälsorelaterade innehållet i ämnet kan identifieras i dokument från flera olika skolor. För det andra klagörs regelbundenhet genom att sätta synen på hälsa i ämnesdiskurserna i relation till andra studier som säger något om ämnet idrott och hälsa ur ett hälsoperspektiv idag. I analysen av hälsa i ämnet undersöks först de lokala dokumenten, där synen på hälsa i ämnet klagörs. Här hanteras även diskursernas *rumsliga* regelbundenheter i relation till hälsa, det vill säga om diskurserna kan identifieras i dokument från flera skolor. Därefter sätts analysen i relation till de historiska studierna av hälsa i idrottsämnet, i skolan och i samhället, där diskursernas regelbundenhet över tid hanteras, samt i relation till de ovan nämnda didaktiska studierna, där den *rumsliga* regelbundenheten i övrigt hanteras.

I studien som helhet identifieras fem olika diskurser; *fysiologidiskurs*, *riskdiskurs*, *hygiendiskurs*, *social fostransdiskurs* samt *moraliseringsdiskurs* (Quennerstedt 2006). Nedan kommer jag som illustrativt exempel utförligt att redovisa fysiologidiskursen eftersom det är den som utgör den huvudsakliga delen av innehållet. De andra diskurserna utgör för resultatet som helhet en viktig del, men är inte nödvändiga för det illustrativa exemplet.

Fysiologidiskurs

Den klart dominerande diskursen i relation till hälsa som kan identifieras i materialet är en *fysiologidiskurs*. Inom ramen för fysiologidiskursen kan de handlingar som befrämjas delas in i tre huvudsakliga områden: att *stimulera till goda vanor*, att *ge fysisk träning* samt *kunskaper om fysisk träning*. De olika typerna av handling präglas alla av kunskaper från fysiologi och anatomi, samt av en tanke om att regelbunden fysisk aktivitet och goda kostvanor på ett givet sätt är centrala för hälsan. Det blir därför viktigt att eleverna får en förståelse för sambandet mellan kost, motion, vila och kroppens välbefinnande. Det motiveras främst utifrån fysiologiska förklaringsmodeller om att *fysisk aktivitet är nyttigt för kroppen*. Det som främst fokuseras är biologiska och individuella aspekter av människan som kropplig varelse.

Inom ramen för fysiologidiskursen är det således aktiviteternas påverkan på den biologiska kroppen som blir centralt ur ett hälsoperspektiv. Konditionsträning, träning av styrka och rörlighet samt en god kosthållning framstår som viktiga element i de handlingar som kännetecknar diskursen i relation till hälsa. Det innebär att eleverna ska

Förstå vikten av konditionsträning/rätt kost och motion för det fysiska välbefinnandet (1–6 skola).

I några enstaka fall lyfts även omgivningsfaktorer fram som påverkan på våra motionsvanor. Men det handlar mer om att sätta den biologiska kroppen i ett sammanhang än om att vidga hälsa till mer än fysiskt välbefinnande. Det är i texterna dock oklart vilka omgivningsfaktorer som avses.

En central del i fysiologidiskursen är att innehållet och de handlingar som befrämjas skall *stimulera till goda vanor* och skapa ett bestående intresse för regelbunden fysisk aktivitet. Det handlar om att grundlägga goda vanor vad gäller motion, kost eller friluftsliv, vilka ska leda till ett fortsatt fysiskt aktivt liv och därmed hälsa i ett längre perspektiv. Handlingar som befrämjas ska:

... skapa förståelse och bestående intresse för regelbunden kroppsrörelse som en väg till hälsa och välbefinnande (1–6 skola).

De regelbundna kroppsrörelserna som anges är olika träningsformer som ska ge en effektiv träning av främst kondition. Det kan innebära att ämnet som övergripande mål beskrivs som:

... att eleven tillägnar sig ett bestående intresse för regelbunden fysisk aktivitet och tar ansvar för sin hälsa ... [genom att] ... prova på ett stort antal träningsformer ... [samt genom] ... diskussioner om sambandet idrott – hälsa (F–6 skola).

Vikten av regelbunden motion kan även visa sig i lokala betygskriterier där eleven förväntas vara regelbundet fysiskt aktiv på fritiden. För att få betyget mycket väl godkänd (MVG) uppmanas exempelvis eleverna att på sin fritid:

... använda dig av regelbunden motion (F–9 skola).

I diskursen främjas även handlingar som innebär att eleverna ska lära sig ta ansvar för sin egen fysiska träning, där det handlar om att utveckla en lust och en vilja till fortsatt fysisk aktivitet. Exempelvis ska undervisningen:

Få eleverna att förstå att de idrottar/motionerar för sin egen hälsas skull (1–6 skola).

I texterna beskrivs ofta att det finns ett samband mellan motion och välbefinnande. Men det talas inte om att det finns *olika* samband, eller på olika sätt, utan just att det *finns* ett samband och att det finns *ett* samband. En målbeskrivning kan formuleras som att:

Förstå sambandet mellan kost, motion, återhämtning, prestation och välbefinnande (1–6 skola).

Också återhämtning och vila blir i fysiologidiskursen viktiga ingredienser i det livslånga fysiskt aktiva livet i termer av att återhämta sig efter fysisk aktivitet. Det är en balans mellan fysisk aktivitet och vila som eftersträvas för att utveckla eller uppnå hälsa.

Fysiologidiskursen kännetecknas även av handlingar som innebär att *ge eleverna fysisk träning* av kondition, styrka och rörlighet. Det blir därmed elevernas fysiska status som fokuseras. Hälsa handlar här om att eleverna deltar regelbundet och aktivt i fysisk aktivitet på lektionerna för att utveckla och bibehålla sin fysiska status. Det innebär att eleverna ska delta i och genomföra fysisk träning.

Hur gör vi? Åk 3–6 ... Mer uppmärksamhet på elevernas styrka och uthållighet ur ett hälsoperspektiv (1–6 skola).

De handlingar som befrämjas är att eleverna ska vara så aktiva som möjligt under lektionerna så att träning av kondition, styrka och rörlighet främjas. Det som framstår som givet i diskursen är att eleven ska styrketräna och motionera för att på så sätt förstå sambandet mellan motion och hälsa. Kunskapen om sambandet ska därmed utvecklas i görandet, i motionerandet. Även vid betygssättning värderas elevens fysiska status genom att eleven för VG ska:

... praktiskt kunna tillämpa grundläggande träningsprinciper samt upprätthålla god kondition, styrka och rörlighet för eget välbefinnande (2–9 skola).

Som en tredje aspekt inom ramen för fysiologidiskursen framstår hälsa ofta som ett teoretiskt moment i ämnet som främst innebär att eleverna ska få *kunskaper om fysisk träning*.

Hälsokunskap – få insikt i teoretiska moment som t ex träningslära, kost, skadebehandling samt lyft och arbetsteknik (F–6 skola).

Hälsofrågorna beskrivs då ofta som ett teoretiskt moment i ämnet, eller snarare som ämnets teoretiska del genom föreläsningar eller skriftliga inlämningsuppgifter, och inte något som utvecklas i ämnets mer praktiska delar. Den teoretiska hälsoundervisningen kan utgöras av teorilektioner, temaarbeten, projekt, diskussioner, egna studier eller skriftliga inlämningsuppgifter. Kunskaper om träningslära och vikten av regelbunden motion, träningseffekt, styrketräning och skapandet av träningsprogram lyfts fram som viktiga kunskaper som eleverna genom den *teoretiska* undervisningen ska lära om hälsa. Eleven förväntas:

... ha kunskaper i träningslära och kunna göra ett individuellt träningsprogram som bibehåller eller förbättrar den egna hälsan (F–9 skola).

Även här är det den biologiska kroppen, och kunskaper om den biologiska kroppen, som är i fokus för de handlingar som främjas. Under rubriken hälsa kan stå att eleverna ska:

... ha grundläggande kunskaper om människokroppens funktion (6–9 skola).

Kunskaper om kropp och rörelse, med bas i kunskaper från fysiologi och anatomi, är viktiga inslag. Eleverna ska också:

... ha viss kunskap i anatomi och fysiologi, med inriktning på kroppen i fysisk aktivitet (6–9 skola).

I det ingår kunskaper om vilka de syretransporterande organen är och vad de har för uppgift, eller kunskaper om vad det innebär att ha bra kondition, eller att:

Känna till de stora muskelgrupperna samt en styrkeövning och stretchövning till varje muskelgrupp (1–3 skola).

Eleverna ska dessutom utveckla kunskaper om hur effektiv träning ska gå till ur ett hälsoperspektiv. Det kan innebära att eleverna ska ha sådana kunskaper i träningslära att hon eller han kan konstruera enkla motionsprogram innefattande styrka, kondition och rörlighet.

Diskursen kännetecknas också av en relation mellan hälsa och livsstil, och även det är en relation som främst hanteras som en teoretisk fråga. Livsstil verkar innefatta främst motionsvanor, kostvanor och droger. Kopplat till livsstil ska eleverna:

Förstå sambandet mellan mat, motion och hälsa ... [genom] ... regelbundna fysiologiska förklaringar till träning (6–9 skola).

Man kan säga att även denna relation främst ses som fysiologisk. Kunskaper om kostens betydelse ses inom ramen för fysiologidiskursen som ett viktigt moment som innebär att eleverna ska ha kunskaper om näringslära och kostens betydelse för den biologiska kroppen samt det fysiska välbefinnandet. Eleverna ska:

... vara informerad om kostens inverkan på elevens prestation och funktion i idrott och i vardagslivet (F–6 skola).

Noteras kan att kostundervisningen ibland sker i samverkan med hem- och konsumentkunskapsämnet.

Diskursens regelbundenhet

Fysiologidiskursen är den klart dominerande diskursen i relation till hälsa i de analyserade texterna. Fysiologidiskursen får ett relativt stort utrymme i en majoritet av texterna och kan identifieras i såväl mål och syftesformuleringar, innehållsbeskrivningar som i betygskriterier. Historiskt sett har medicinvetenskapen och därmed ett fysiologiskt perspektiv under 1900-talet haft en dominerande ställning i sättet att betrakta hälsa i samhället (Quennerstedt 2006). Störst är dominansen vid seklets mitt. En syn på människokroppen som en maskin får enligt Lars Ljunggren

(1999) konsekvenser för hur hälsa betraktas. Det är en stark fokus på medicinska aspekter av hälsa, och hälsa likställs snarast med att ha en god kondition (Lundquist-Wanneberg 2004). Inte minst är det tydlig i skolan och i idrottsämnet där undervisningen i ämnet i 1962 års läroplan utifrån fysiologisk och medicinsk expertis förväntas ska:

... väcka bestående intresse och förståelse för behovet av fysisk aktivitet som ett medel till rekreation och hälsa (Lgr 62, s 344).

Det har för ämnet ofta handlat om att ge eleverna en god kondition genom aktiviteterna under lektionerna, samt att undervisningen ska skapa ett bestående intresse för fysisk aktivitet så att eleverna stimuleras till att vara fysiskt aktiva i ett livslångt perspektiv (Lundquist-Wanneberg 2004).

En dominans av en fysiologisk diskurs i ämnets hälsoperspektiv visar sig även i ett flertal andra studier (till exempel Eriksson med flera 2005, Gustavsson 2005, Larsson & Redelius 2004). Exempelvis visar Lena Öijens (2005) medieanalys att eleverna konstrueras i dagstidningar som överviktiga och med dålig kondition, och att lösningen på detta hälsoproblem är en utökad tid till fysisk aktivitet i ämnet idrott och hälsa samt i skolan i stort. Ökningen av tid för fysiska aktiviteter i skolan ska därmed lösa problemen med fetma och fysisk inaktivitet i samhället. Tidsfrågan indikerar en fokus på träning av kanske främst kondition ur ett hälsoperspektiv, men även frågor om fettförbränning kommer i och med tidsfokuseringen på agendan. Ett annat exempel är i videoanalyser av lektioner i idrott och hälsa som på ett särskilt tydligt sätt visar att det är en hög grad av fysisk aktivitet, där eleverna förväntas vara trötta och svettiga, som ur ett hälsoperspektiv prioriteras under lektionerna (Quennerstedt & Sundberg 2004).

Men hur kan vi nu förstå detta analyserade ämnesinnehåll som en analys av *meningsskapandets institutionella innehåll och villkor*?

Att studera olika deltagare i meningsskapande processer – ett transaktionellt angreppssätt

I den här delen kommer jag med hjälp av Deweys transaktionella perspektiv på meningsskapande (Dewey & Bentley 1949), och en diskurs-teoretisk position (Foucault 1982) att visa på hur man kan kvalificera perspektivet på undervisning som ett erbjudande av mening (Englund 2004). Jag kommer att visa på hur ett transaktionellt angreppssätt möjliggör att diskutera resultaten av en pragmatisk diskursanalys i termer av meningsskapandets institutionella innehåll och villkor. Det innebär att det

undervisningsinnehåll som eleverna via läraren möter kan ses som en del i elevernas meningsskapande och på så sätt som ett innehåll som påbjuds i undervisningen. Det blir därigenom ett sätt att förstå hur det analyserade textinnehållet kan ses som en del i meningsskapandets process.

Det individuella, det relationella och det institutionella som deltagare i meningsskapande processer

Utgångspunkten i pragmatism och i diskursteori medför en position där ett grundläggande antagande är att vi alltid är *i* språket, där språket är konstituerande för oss själva och omvärlden. Man kan därigenom säga att kunskap skapas i språket, i våra relationer med omvärlden genom att vi är och handlar *i* världen.² Det är i denna process, som Dewey benämner transaktion som människor skapar mening genom att handla i världen.

Transaktion är alltså för Dewey samspelet mellan individ och omgivning. Våra transaktioner i världen kan ses som ett handlande i världen, eller kanske snarare i den situation som vi för tillfället befinner oss i. I detta handlande skapas mening utifrån de erfarenheter vi gör i transaktionen (Dewey 1938). Erfarande är i det transaktionella perspektivet de *olika* sätt som transaktionen tar form på i en specifik situation, och innefattar därmed såväl det som erfars som den som erfar (Biesta 1994, Jackson 1998, Sullivan 2001).

Vi och världen blir då till, rekonstrueras i transaktionen antingen som något annat, eller i samma spår som tidigare. Transaktioner står alltså inte för sig själva, utan har ett sammanhang, ett system av vanor, ett nätverk av handlingar, en mängd olika kulturella och icke mänskliga faktorer som också är engagerade som *deltagare i transaktionen* (Dewey & Bentley 1949). Det är ett nätverk, ett myller av transaktioner, som innebär att vi inte kan förstås separerade från de sammanhang, den situation eller de transaktioner vi befinner oss i.

Att studera något transaktionellt är följaktligen att förstå och analysera *deltagare* i olika processer, där deltagarna, såväl de själva som det som för tillfället utgör deras omgivning, blir till i transaktionen. En fråga att hantera vid transaktionella studier blir därmed vilka eller vad som kan ses utgöra deltagare i den studerade processen. I det här fallet vilka *deltagare* kan betraktas som dimensioner av meningsskapande processer i skolans undervisning?

Med ett transaktionellt angreppssätt förutsätts sålunda att såväl individ som det som utgör omgivningen ses som aspekter av den helhet som studeras. Individen och det som utgör hennes omgivning ses därmed som olika deltagare i meningsskapande processer, eller kanske snarare som dimensioner av meningsskapande. Eftersom individen rekonstruerar

världen och sig själv i språket, i diskurs så kan meningsskapandet därmed ses som en rekonstruktion utifrån olika diskurser som individen på något sätt har tillgång till eller kan hantera i situationen. I denna rekonstruktion, i meningsskapandet, så finns det dimensioner av det vi i boken utifrån Rogoff (1995) benämner som det *individuella*, det *sociala* och det *institutionella*. Det innebär att det i en verksamhet pågår en samtidighet av olika aspekter av meningsskapande processer, och att de uppstår i handling. Det kan på ett annat sätt uttryckas som att det individuella, det relationella och det institutionella är i rörelse samtidigt. Med utgångspunkt i transaktion kan man med Rogoff säga att meningsskapandet är en process, ett möte i situationen där *det individuella* som är våra tidigare erfarenheter, *det sociala* som är ”mötet” med andra människor samt *det institutionella* det vill säga diskurser man har ”tillgång till”, eller erbjuds i situationen i termer av traditioner eller sedvänjor, kan ses som deltagare i detta möte. Det kan exemplifieras med en situation där eleverna under en lektion i idrott och hälsa ska träna samarbete genom att spela lagbollspel. Det individuella kan exempelvis utgöras av elevernas tidigare erfarenheter av bollspel såväl i skolan som på fritiden, samt deras erfarenheter av vad samarbete innebär. Det sociala utgörs av de handlingar som genomlevs i undervisningssituationen i termer av exempelvis det som görs, sägs eller interaktionen mellan individerna. Det institutionella utgörs bland annat av mål och syften i termer av att samarbeta, den valda aktiviteten som läraren erbjuder eleverna i undervisningen samt de traditioner eller sedvänjor det erbjudna innehållet så att säga bär med sig. De utgör därmed alla deltagare i meningsskapande processer i den exemplifierade undervisningssituationen. För att förstå hur ordning uppstår i transaktioner vänder jag mig därför till diskursteori, som riktar det analytiska intresset mot mönster och regelbundenheter i konstituerande processer.

Institutionaliserade diskurser – en dimension av meningsskapande

En diskursteoretisk position, eller som Margaret Wetherell med flera (2001) skriver ”the turn to discourse”, innebär att man har ett intresse för olika konstitueringsprocesser och deras konsekvenser. På så sätt blir språkliga processer i termer av exempelvis social interaktion eller transaktion angelägna att studera, inte minst i frågor om utbildning. Vad som betraktas som *språk* eller ur ett analytiskt perspektiv text, är i likhet med ett pragmatiskt perspektiv *det som har mening*, det som språkliggjorts, det vill säga världen som den är tillgänglig för oss. 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. På så sätt förflyttas intresset, genom pragmatism och diskursteori, från språk i en allmän mening till ett intresse för meningsskapande och diskurs.

I artikeln är det främst den institutionella dimensionen av meningsskapandet som behandlas genom studier av praktikhäna texter, men utan att bortse från individuella eller sociala aspekter. Diskursanalys möjliggör därmed ett sätt att identifiera mönster av handlingar som inryms i en viss verksamhet, i detta fall mönster av handlingar i undervisning i skolämnet idrott och hälsa. Det innebär att man inte bortser från exempelvis elevernas aktualiserade erfarenheter och relationer i undervisningssituationen. De utgör andra dimensioner av meningsskapande processer, dimensioner som kan studeras som en aspekt av denna helhet (Altman & Rogoff 1987).

I ett metodologiskt perspektiv kan man säga att i praktikhäna texter är det de institutionella dimensionerna av handling eller meningsskapande som kan identifieras, och i ett transaktionellt perspektiv utgör de en dimension av meningsskapandet. De identifierade diskurserna utgör därmed en part i transaktionen, och också en del i elevernas meningsskapande. De analyserade diskurserna beskriver således mönster och regelbundenheter i handling, och utgör därmed *meningsskapandets institutionella innehåll*. Men hur blir de institutionaliserade diskurserna en del av elevernas meningsskapande i undervisningen? Här blir frågan om makt intressant att diskutera som ett sätt att förstå *villkoren för meningsskapande* i termer av hur dessa mönster iscensätts i den studerade verksamheten, och då vänder jag mig till Michel Foucault.

Maktrelationer – ett sätt att diskutera villkor för meningsskapande

En av de mer centrala, och även kritiserade, delarna i Foucaults arbeten är frågan om makt (se även Marie Öhmans artikel i detta temanummer). Foucault framhåller att makt är en aspekt av diskurser såtillvida att makten kan ses som en vägvisare, det vill säga något som pekar ut riktningen för vårt handlande. Makt handlar därigenom om begränsningar och möjligheter, där makt ger utrymme för vissa handlingar och begränsar andra. Makt är alltså inget någon har eller använder, utan snarast en effekt av olika diskurser eller tidigare handlingar som styr oss, påverkar oss och möjliggör för oss att handla på specifika sätt (Danaher m fl 2000).

Foucault själv påpekar att han undviker att använda ordet makt som en beskrivning av sitt arbete, utom som en förkortning för det han benämner som maktrelationer (1984). Foucault intresserar sig inte heller främst för vad makt är, utan *hur den utövas och kommer*

till uttryck i olika relationer – maktrelationer. Han menar vidare att då man närmar sig makt på det sättet han gör i sina arbeten så är det naturligt att studera just maktrelationer, och inte makt i sig själv (1982). Men vad avser han då med maktrelationer?

Foucault lyfter fram att i mänsklig handling och i mänskliga relationer är makt alltid närvarande (1984). Man kan säga att maktrelationer är sammanvävda med andra relationer och att alla sociala relationer alltid samtidigt är maktrelationer, och ofta väldigt komplexa sådana (Foucault 1982). Man kan säga att maktrelationer guidar eller vägleder oss i våra handlingar. Foucault talar om maktrelationer i termer av begreppet – ”conduct” (Foucault 1982), vilket kan förstås i ordets olika betydelser både som att maktrelationer leder, vägleder och dirigerar oss eller i betydelsen beteende, att uppföra sig, det vill säga att handla i ett fält av större eller mindre möjligheter. Makt är på så sätt alltid kopplat till handling eftersom det enligt Foucault *enbart* föreligger ”... when put into action” (1982, s 340, 1977). Men vad innebär det att makt enbart finns i handling?

Foucault anför att en maktrelation är en form av handling som inte handlar direkt på någon, utan som handlar på andras handlingar, ”... on possible or actual future or present actions” (Foucault 1982, s 340). Foucault påpekar att levandet i ett samhälle tillsammans med andra innebär just att leva på ett sätt som hela tiden möjliggör handling på andras handlingar (1982a). Eller som Paul Patton påpekar:

... action upon the action of others (politics) and of action upon the self (ethics) (1998, s 73).

Därför blir maktrelationerna djupt rotade i ett institutionellt sammanhang, men inte som en tilläggande struktur ovanför institutionen, utan som att människor handlar på andras handlingar (Foucault 1982), exempelvis att vi köper viss julmat, att vi pyntar våra julgranar på ett visst sätt, eller att det spelas fotboll i undervisningen i idrott och hälsa.

I den pragmatiska diskursanalys som presenteras i artikeln blir maktrelationer betydelsefulla i förståelsen av hur mönster och regelbundenheter i termer av diskurser iscensätts i en institutionaliserad praktik. Det erbjuder därigenom en möjlighet att ytterligare precisera hur undervisningsinnehållet kan ses som en del i elevernas meningsskapande genom att peka ut riktningen för handling. Lokala styrdokument kan därmed ses som handlingar som eleverna via lärarna möter i olika skolämnen, och som eleverna orienterar sig gentemot och handlar utifrån. Det betyder exempelvis att eleverna i idrott och hälsa i det illustrativa exemplet handlar utifrån ett antagande om att hälsa främst är en fysiologisk fråga, där fysisk träning och kunskaper om fysisk träning är viktiga inslag. Man kan säga

att *fysiologin* pekar ut riktningen för hur det är rimligt att handla under lektionerna, och att det då är rimligt att eleverna är fysiskt aktiva. Om de inte är det så ses det i någon mening som avvikande.

Deltagarna i verksamheten, i det här fallet i idrott och hälsa, har givetvis möjlighet att handla, och även handla annorlunda, men är samtidigt orienterade mot de diskurser som erbjuds i den verksamhet eller situation de befinner sig i. Diskurserna utgör därmed det innehåll eleverna i någon mening måste förhålla sig till genom att orientera sig emot, följa, motsäga, stå emot eller ignorera. Oavsett om eleverna följer, accepterar, ignorerar eller gör motstånd mot det erbjudna innehållet är de diskurser läraren erbjuder i undervisningen en del av elevernas transaktioner i ämnet. Det innebär snarast att diskurserna är något som påbjuds i undervisningen. Genom att maktrelationsbegreppet på så sätt bidrar till en förståelse hur de analyserade diskurserna iscensätts i undervisningen möjliggörs därmed en diskussion om meningsskapandets villkor.

Sammanfattningsvis kan sägas att den teoretiska utgångspunkten i diskursteori och pragmatism innebär ett intresse för olika konstitueringsprocesser och dess konsekvenser (Wetherell m fl 2001, Rogoff 1995). Fokus för analyser blir därigenom på olika språkliga processer som kan studeras i olika praktiker där det *finns* mening, eller snarare där mening skapas (Parker 1999, Edwards & Potter 2001). Barbara Rogoff och Cathy Angelillo benämner det som studier av mönster i:

... multifaceted cultural practices ... (2002, s 212).

I dessa mångfacetterade praktiker är det möjligt att identifiera olika diskurser. Pragmatiska diskursanalyserna handlar då dels om att identifiera mönster och regelbundenhet i handling i undervisningen i termer av meningsskapandets institutionella innehåll. Dels handlar det om maktrelationer och hur diskurserna iscensätts i en institutionaliserad praktik, vilket möjliggör en diskussion om meningsskapandets villkor.

Vad kan man uttala sig om med en pragmatisk diskursanalys?

Det valda perspektivet i en studie påverkar såväl den fråga man kan ställa sig som forskare samt de anspråk man kan ha på sitt resultat. I det illustrativa exemplet i artikeln är studiens syfte att studera innehållet i ämnet idrott och hälsa ur ett hälsoperspektiv samt att diskutera innehållet som en dimension av meningsskapandet i undervisningen. Vad är det då jag kan uttala mig om utifrån artikelns illustrativa exempel av en pragmatisk diskursanalys?

Meningsskapande om hälsa

Den institutionella dimensionen av meningsskapandet i relation till hälsa utgörs i artikelns empiriska exempel av hur sammansättningen av diskurser ser ut i verksamheten, och ur ett hälsoperspektiv därmed sammansättningen av diskurser som konstituerar hälsa. Studien visar att ämnet domineras av ett innehåll som i relation till hälsa präglas av att undervisningen ska stimulera till goda vanor avseende fysisk aktivitet och kost, att undervisningen ska ge fysisk träning samt att undervisningen ska utveckla elevernas kunskaper om fysisk träning (Quennerstedt 2006). Vidare präglas innehållet av handlingar som främjar hög aktivitet hos eleverna som vilket ge en god träningseffekt, ett positivt förhållningssätt vilket ska stimulera till goda motionsvanor samt av handlingar som ska främja elevernas kunskaper om konditions- och styrketräning. Perspektivet på hälsa som framträder i *fysiologidiskursen* är främst av förebyggande och preventiv karaktär, med en fokus på att förhindra skador, sjukdomar och risker med exempelvis dålig kondition, dålig styrka, en fysiskt inaktiv livsstil samt dålig kosthållning. Till viss del kan även en *riskdiskurs* samt en *hygiendiskurs* identifieras i dokumenten, vilket innebär att också handlingar kopplat till ergonomi, arbetsmiljö samt kunskaper *i* och *om* hygien präglar innehållet om hälsa i undervisningen.

Gemensamt för de tre diskurserna är att det är kunskaper från fysiologi och anatomi som utgör utgångspunkten för det perspektiv på hälsa som framträder i ämnet, och därmed det kunskapande om hälsa som ska ske. Man kan säga att perspektivet på hälsa i ämnet, och i förlängningen av det relationen mellan antingen fysisk aktivitet eller rörelse och hälsa i analysen framstår som en fysiologisk relation. Relationen rörelse – hälsa blir då en instrumentell relation, där det är rörelsernas eller aktiviteternas *nytta* för den fysiska kroppen eller det fysiska välbefinnandet som fokuseras. Hälsa konstitueras därmed som ett mål som man genom metoden fysisk aktivitet kan nå.

En verksamhet som ur ett hälsoperspektiv kännetecknas av fysiologidiskursen kommer till väsentliga delar att handla om fysisk träning och fysisk status med en bas i kunskaper i fysiologi. Dessa kunskaper ses som givna och utgör den aspekt av meningsskapandet som eleverna måste förhålla sig till genom att orientera sig emot, följa, motsäga eller ignorera. Man kan därigenom tänka sig att eleverna lär sig om hälsa utifrån fysiologiska förklaringsmodeller, och att de lär sig att hälsa främst handlar om att ha god kondition, om att träna sin kondition, och att det finns risker för hälsan med en stillasittande livsstil. Vidare handlar meningsskapandet om hälsa framförallt om att det är bra med fysisk aktivitet för hälsan genom att ha bra kondition, genom att vara fysiskt aktiv i ett längre perspektiv samt goda kunskaper om fysisk träning.

Utifrån exemplet kan man säga att det i en verksamhet finns regler, mål eller syften som deltagarna i verksamheten måste förhålla sig till. De lokala styrdokumenterna som här analyserats avseende hälsa uttrycker sådana mål, syften, värderingar och prioriteringar om vilken undervisning som ska genomföras. Därmed kan man säga att de lokala styrdokumenterna kan ses som rapporter om undervisningens innehåll i relation till hälsa, i termer av diskurser som institutionaliserats i dess verksamhet. Eleverna får på så sätt via läraren, som formulerat dokumenten, möta dessa diskurser, och studien av synen på hälsa i idrott och hälsa visar *vilket innehåll som påbjuds eleverna*. De identifierade diskurserna utgör därmed i enlighet med det transaktionella perspektivet en aspekt av elevernas meningsskapande process och potentiella lärande.

De institutionaliserade diskurser som är analytiskt fokus i de praktknära texterna kan därigenom ses som *en* deltagare i processen, och således som en dimension av meningsskapande i undervisningen. Transaktionsperspektivet utgör således ett sätt att öppna för *analyser av det institutionella som en deltagare i meningsskapande processer*, och därmed diskutera det institutionella som en dimension av meningsskapande. Eftersom elevernas meningsskapande betraktas som ett samspel mellan individen och den omgivning som de analyserade diskurserna är en del av, är det viktigt att påpeka att det inte utifrån den institutionella dimensionen av meningsskapandet går att uttala sig om vilken mening den enskilda eleven skapar. Men däremot att det innehåll som påbjuds utgör en del i meningsskapande processer i undervisningen.

De forskningsanspråk man kan ha på den här typen av pragmatisk diskursanalys är därigenom (i) att resultaten utgör en beskrivning av det innehåll som påbjuds i undervisningen, samt (ii) att det påbjudna innehållet utgör en del i meningsskapandets process. I den här artikeln har det studerats i ämnet idrott och hälsa, men det är givetvis både rimligt och möjligt med liknande studier i andra skolämnen.

Noter

1. Exemplet har till delar också använts i en internationell artikel (se Quennerstedt 2008).
2. För en mer utförlig diskussion om språk och språkets roll se inledningskapitlet i detta temanummer.

Referenser

- Alexandersson, Mikael (1998): Dialog och reflektion – Om den lokala arbetsplanens möjligheter. I Skolverket: *Vägar till lokal arbetsplan*, s 8–17. Stockholm: Liber.
- Altman, Irvin & Rogoff, Barbara (1987): World views in psychology: trait, interactional, organismic and transactional perspectives. I Daniel Stokols & Irwin Altman, red: *Handbook of Environmental Psychology*, s 7–40. New York: John Wiley & sons.
- Biesta, Gert (1994): Pragmatism as a pedagogy of communicative action. *Studies in Philosophy and Education*, 13(3–4), s 273–290.
- Biesta, Gert & Burbules, Nicholas (2003): *Pragmatism and Educational Research*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Burr, Vivien (1995): *An Introduction to Social Constructionism*. London/New York: Routledge.
- Danaher, Geoff; Shirato, Tony & Webb, Jen (2000): *Understanding Foucault*. London: SAGE.
- Dewey, John (1938/1997): *Experience and Education*. New York: Simon & Schuster.
- 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.
- Edwards, Derek & Potter, Jonathan (2001): Discursive psychology. I Alec McHoul & Mark Rapley, red: *How to Analyse Talk in Institutional Settings*, s 12–24. London: Continuum International.
- Englund, Tomas (2004): Inledning. I Tomas Englund, red: *Skillnad och konsekvens – Mötet lärare–studerande och undervisning som meningserbjudande*, s 13–36. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson, Charli; Gustavsson, Kjell; Quennerstedt, Mikael; Rudsberg, Karin; Öhman, Marie & Öijen, Lena (2005): *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03) – Idrott och hälsa*. Stockholm: Skolverket.
- Foucault, Michel (1977/1980): Two lectures. I Colin Gordon, red: *Power/Knowledge: Selected Interviews & Other Writings 1972–1977*, s 78–108. New York: Pantheon.
- Foucault, Michel (1982/2002): The subject and power. I James D. Faubion, red: *Essential Works of Foucault 1954–1984, Vol. 3, Power*, s 326–348. London: Penguin.
- Foucault, Michel (1984/2000): The ethics of the concern for self as a practice of freedom. I Paul Rabinow, red: *Essential Works of Foucault 1954–1984, Volume 1, Ethics*, s 281–302. London: Penguin.

- Gustavsson, Kjell (2005): Hur 'bildas' skolämnet idrott och hälsa? Om att skapa en kontext för att tolka läromedel. I Göran Patriksson, red: *Aktuell beteendevetenskaplig idrottsforskning*, s 65–96. Lund: SVEBI.
- Gustavsson, Michael (1999): Text och textobjekt. I Carl Anders Säfström & Leif Östman, red: *Textanalys*, s 37–56. Lund: Studentlitteratur.
- Howarth, David (2000): *Discourse*. Buckingham: Open University Press.
- Jackson, Philip (1998): *John Dewey and the Lessons of Art*. New Haven/London: Yale University Press.
- Larsson, Håkan & Redelius, Karin, red (2004): *Mellan nytta och nöje. Bilder av ämnet idrott och hälsa*. Stockholm: Idrotthögskolan.
- Lgr 62, *Läroplan för grundskolan 1962*: Skolöverstyrelsens skriftserie 60. Stockholm: SÖ-förlaget.
- Lindensjö, Bo & Lundgren, Ulf P. (2000): *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Ljunggren, Jens (1999): *Kroppens bildning. Linggymnastikens manlighetsprojekt 1790–1914*. Stockholm: Brutus Östlings.
- Lundquist-Wanneberg, Pia (2004): *Kroppens medborgarfostran – Kropp, klass och genus i skolans fysiska fostran 1919–1962*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Macnaghten, Philip (1993): Discourses of nature: argumentation and power. I Erica Burman & Ian Parker, red: *Discourse Analytic Research – Repertoires and Readings of Texts in Action*, s 52–72. London/New York: Routledge.
- Parker, Ian (1992): *Critical Analysis for Social and Individual Psychology*. London/New York: Routledge.
- Parker, Ian (1999): *Critical Textwork: An Introduction to Varieties of Discourse and Analysis*. Buckingham: Open University Press.
- Patton, Paul (1998): Foucault's subject of power. I Jeremy Moss, red: *The Later Foucault*, s 64–77. London: Sage.
- Potter, Jonathan & Wetherell, Margaret (1987): *Discourse and Social Psychology. Beyond Attitudes and Behaviour*. London: Sage.
- Quennerstedt, Mikael (2006): *Att lära sig hälsa*. Örebro: Örebro Studies in Education, 15.
- Quennerstedt, Mikael (2008): Studying the institutional dimension of meaning making – a way to analyze subject content in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, s 434–444.
- Quennerstedt, Mikael & Sundberg, Marie (2004): Healthy bodies – to study the construction of body and health in physical education. I Per Jørgensen & Niels Vogensen, red: *What's Going on in the Gym*, s 87–103. Odense: University of Southern Denmark.

- Rogoff, Barbara (1995): Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. I James Wertsch; Pablo Del Rio & Amelia Alvarez, red: *Sociocultural Studies of Mind*, s 139–164. Cambridge University Press.
- Rogoff, Barbara & Angelillo, Cathy (2002): Investigating the coordinated functioning of multifaceted cultural practices in human development. *Human Development* 45, s 211–225.
- Skolverket (2000): *Grundskolan: Kursplaner och betygskriterier – Idrott och hälsa*. www.skolverket.se
- Sullivan, Shannon (2001): *Living Across and Through Skins. Transactional Bodies, Pragmatism, and Feminism*. Bloomington: Indiana University Press.
- Säfström, Carl-Anders & Östman, Leif, red (1999): *Textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Säfström, Carl-Anders (1999): Att förskjuta perspektiv: Läsning som omvänd hermeneutik. I Carl-Anders Säfström & Leif Östman, red: *Textanalys*, s 237–244. Lund: Studentlitteratur.
- Tholin, Jörgen (2006): *Att kunna klara sig i ökänd natur. En studie av betyg och betygskriterier – historiska betingelser och implementering av ett nytt system*. Borås: Institutionen för pedagogik. Högskolan i Borås.
- Wetherell, Margaret; Taylor, Stephanie & Yates, Simeon J., red (2001): *Discourse Theory and Practice*. London: Sage.
- Winther-Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise (2000): *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Öijen, Lena (2005): Talet om skolämnet idrott och hälsa i media åren 1992–2002. I Göran Patriksson, red: *Aktuell beteendevetenskaplig idrottsforskning*, s 219–244. Lund: SVEBI.
- Österberg, Jonas (1998): Arbetsplanen som del i utvecklingsprocessen. I Skolverket: *Vägar till lokal arbetsplan*, s 72–83. Stockholm: Liber.
- Östman, Leif (1995): *Socialisation och mening – No-utbildning som politiskt och miljömoraliskt problem*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala Studies in Education, 61.