

# Analys av utbildningens diskursivitet

## Normer och följemeningar i text och handling

*Leif Östman*

ANALYSES OF DISCURSIVITY IN EDUCATION: NORMS AND COMPANION MEANINGS IN TEXT AND ACTION. In the following I illustrate a pragmatic way of analysing the implicit normativity of education, or if you so wish, discursivity: Dewey refers to this apparently implicit socialisation as “collateral learning”, while Schwab calls it “meta-learning” and Jackson “hidden curricula”. With this approach, which is applicable on both text and classroom communication, it is possible to identify the norms and companion meanings which either follow on automatically when teaching knowledge content or become collateral learning when one learns knowledge content. The approach, which builds on the writings of John Dewey and Ludwig Wittgenstein, may also be used in order to study the socialisation process.

Keywords: Pragmatism, transaction, socialisation, companion meaning, discursivity.

Som Pajalabo låg man i lä, det slogs fast från början. I kartboken kom Skåne först, tryckt i en extra stor skala, fullständigt nerludd med röda streck som betydde landsvägar och svarta prickar som betydde samhällen. Därefter kom de andra landskapen i normal skala, allt längre norrut ju länge man bläddrade. Och allra sist kom Norra Norrland, tryckt i extra liten skala för att få plats, och ändå fanns där knappt några streck eller prickar alls. Nästan allra högst upp på kartan låg Pajala, omgivet av brunfärgad tundra, och det var där vi bodde. Bläddrade man tillbaka såg man att Skåne var lika stort till ytan som hela Norra Norrland, fastän grönfärgat av helvetesbördig jordbruksmark.

Det tog många år innan jag genomskådade skalsystemet och insåg att Skåne, hela vårt sydligaste landskap från kant till kant, skulle få plats mellan Haparanda och Boden.

Vi fick lära oss Kinnekulle, höjd 306 meter över havet. Men inte ett ord om Käymävaara, höjd 348. Vi fick rabbla Viskan, Åtran, Spyran och Gallan eller vad de nu hette, fyra kolossala floder som avvattnade det sydsvenska höglandet. Många år senare såg jag dem med egna ögon. Jag blev tvungen att stanna bilen, kliva ur och gnugga mina ögon. Diken. Små skogsåar som knappt ens skulle dugit till bäckflottning. Kaunisjoki eller Liviöjoki, större än så var de inte. (Niemi 2000, s 47).<sup>1</sup>

Utifrån Niemis beskrivning blir det kanske uppenbart för var och en att det är orimligt att strikt skilja mellan utbildningens kunskapsinnehåll och dess socialisationsinnehåll. Det finns dock i utbildningsväsendet en vedertagen vana att hålla isär dessa två uppdrag. I styrdokument – läroplaner och kursplaner – behandlas ofta dessa två processer och deras innehåll som åtskilda i tid och rum. I läroböcker är det inte sällsynt att sista kapitlet handlar om värdefrågor eller att ett kapitel är uppbyggt efter principen ”först basfakta och sedan samhällelig eller vardaglig tillämpning”. Även i utbildningsvetenskaplig forskning är det vanligt att man antingen fokuserar lärande eller socialisation.

Jag har ett ärende: att presentera ett pragmatiskt sätt att undersöka texter och klassrumskommunikation som gör det möjligt att identifiera de normer och så kallade följemeningar som elever påbjuds respektive approprierar i samband med att de skall lära sig ett kunskapsinnehåll.

Fokus för angreppssättet är således vardagens diskursivitet, eller om man så vill normativitet. Analyser av utbildningens och undervisningens diskursivitet kan göras på i princip två olika sätt: Det ena sättet är att fokusera uttalanden som är explicit värderande. Det andra sättet är att fokusera de normer som eleverna måste lära sig för att lära sig ett kunskapsinnehåll. Niemis beskrivning illustrerar att den till synes helt neutrala undervisningen och lärandet av geografiska fakta innehåller en normativitet: undervisningen bygger på att någon har valt att vissa geografiska fakta är viktigare än andra, något som när det görs systematiskt kan få till följd att man, som i Niemis fall, först många år senare upptäcker att urvalet grundades på värderingar och en viss världsbild.

John Dewey (1938/1963) kallar detta till synes implicita lärande för ”Collateral learning” (ung. biinlärning), medan andra har valt att kalla det för den ”dolda läroplanen” (Jackson 1968). Det analyssätt som presenteras här tar denna idé vidare genom införandet av dels den metodutveckling som har skett inom det diskursanalytiska och läroplansteoretiska forskningsfältet, dels pragmatisk lärandeforskning. Vi kallar det innehåll som inbegrips i biinlärningen för följemening

(Östman 1995, Roberts & Östman 1998) då det är meningar som automatiskt följer av att man undervisar ett kunskapsinnehåll eller som blir ett extra lärande när man lär sig vissa kunskaper och färdigheter.

## Vardaglig diskursivitet i utbildningssammanhang

William James beskriver på ett principiellt sätt den koppling mellan fakta och värden som Niemi illustrerade:

Föreställ er, om möjligt, att ni själv är avklädd alla de känslor som den omgivande världen uppväcker hos er, och försök att tänka er denna värld *som den är*, i sig själv, oberoende av edra gynnsamma eller ogynnsamma, hoppfulla eller oroliga kommentarer. Det ska bli nästan omöjligt för er att tänka ett sådant dött och negativt tillstånd. Ingen enda del av universum skall då ha mer vikt än de andra; hela samlingen av föremål och alla serier av händelser bleve utan betydelse, karaktär, uttrycksfullhet och perspektiv. Allt vad våra resp. världar synas äga av värde, intresse eller mening är således intet annat än gåvor från åskådarens själ (1923, s 177).

Poängen med James skrivning är att när vi skall handla – till exempel välja jacka – inte kan inbegripa alla världens sanna fakta om jackor och deras funktion i ett enda val. Det finns inte någon jacka som är konstruerad så att den är bäst på att andas, hålla emot väta, starkast mot nötning, lättast att bära, mest miljövänlig, billigast, etcetera. Vi tvingas till att välja även om vi har tillgång till alla världens sanningar. Val kräver en värdering och om världen är befriad från alla värden så blir resultatet att vi inte kan handla: vi blir handlingsförlamade.

Om vi nu får tro James är fakta och det normativa – det värderande – samtidigt närvarande i våra vardagliga handlingar. Givetvis är det inte så att vi hela tiden gör medvetna val: de flesta valsituationer i vardagen hoppar vi över eftersom vi ofta gör som vi brukar göra. Vi handlar i enlighet med våra vanor. Alla vanor är dock resultatet av val. När vi handlar enligt vanor så handlar vi alltså utifrån gamla val. Vi kan i sådana fall säga att vi handlar utifrån en norm, de vill säga utifrån en regel för hur man skall handla i en given situation.

Inom utbildningsvetenskap finns det forskning som fokuserar det normativa och hur det konstitueras i mänsklig kommunikation och verksamhet. Det som ofta är i fokus i denna typ av forskning är de handlingar där människor uttryckligen talar i termer av värderingar, åsikter etcetera (se exempelvis Evaldsson u å). Den svenska läroplans-teoretiska forskningen har visat på sätt att analysera den socialiserande aspekt som kommer sig av ramfaktorer (se exempelvis Lundgren

1979). Begreppen dolda läroplanen (Broady 2007) och följemening har samma utgångspunkt, nämligen att det inte går att strikt skilja mellan lärande och fostran/socialisation. Skillnaden till perspektivet i denna artikel ligger i att analyser av följemeningar specifikt fokuserar på det socialisationsinnehåll som är knutet till själva kunskapsinnehållet som eleverna förväntas lära sig eller lär sig.

Det är ovanligt att utbildningsvetenskaplig forskning fokuserar på den typ av socialisationsinnehåll som är kopplat till ett kunskapsinnehåll. Det finns dock viktiga undantag. Tomas Englund formulerade ett forskningsprogram under 80-talet som fokuserade denna typ av socialisationsinnehåll och en mängd studier inom olika skolämnen har genomförts inom detta program (se Englund 1996). Cleo Cherryholmes (1988) arbete att sammanföra poststrukturell teori med pragmatism har också direkt relevans här liksom Tom Popkewitz (1992) analyser av de speciella strategier och teknologier för hur man skall resonera om världen och om sig själv i förhållande till världen som eleverna erbjuds i skolans undervisning. Dessa teknologier är relaterade till identitetsformering. En väsentlig grund för denna forskning är det samband mellan kunskap och makt som Michel Foucault har påvisat (Foucault 1980; se också artiklar av Marie Öhman samt Quennerstedt i detta nummer). Eftersom en så stor del av utbildningens verksamhet är fokuserad på att eleverna skall lära sig ett kunskapsinnehåll kan den socialisation som är kopplad till lärandet av detta innehåll vara den mest omfattande. Analys av följemeningar kan av denna anledning vara synnerligen värdefullt ur ett demokratiskt perspektiv.

Intresset för det vi här kallar för följemeningar återfinns, om än kanske indirekt, även inom den sociokulturella forskningen (se exempelvis Säljö 1998). James V. Wertsch (1993) införande av begreppet privilegiering är ett sätt att uppmärksamma det faktum att deltagare i en meningsskapande process värderar och bedömer vissa artefakter, vissa frågor, vissa förslag, etcetera som fruktbara, medan andra tänkbara ignoreras eller väljs bort. Ur James perspektiv innebär privilegieringen att lärande och socialisation följs åt.

## Att undersöka följemeningar i text och handlingar

Handlingar som producerar följemeningar kan betraktas som ingående i den sfär av handlingar och tänkande som tillhör den ”den etiska tendensen”. Denna term använde Ludwig Wittgenstein för att påminna om att det moraliska och det etiska inte har endast ett uttryck, utan att det snarare finns en mångfald av uttryck för detta i det mänskliga tänkandet och handlandet. Som en illustration till detta bad Wittgen-

stein (1965/2001, s 23) sina åhörare på en föreläsningen att fundera på några vanliga, men väldigt olika, uttryck: Vad är det rätta sättet att leva, vad är värdefullt, vad är gott, vad är meningen med livet?<sup>2</sup>

I Johan Öhman och Leif Östman (2008) visas ett sätt att kategorisera handlingar som kan sägas ingå i den etiska tendensen i mänskligt liv. Utgångspunkten för denna klassificering var iakttagelsen att i klassrumssamtal kan man finna två principiellt skilda sätt som personer använder värdeomdömen på, två sätt som Wittgenstein (1965/2001) pekar på: han kallar dem för relativa respektive absoluta värdeomdömen. Relativa värdeomdömen är sådana omdömen som fälls i relation till en handling som görs inom en verksamhet som styrs av klart formulerade mål och kriterier. När vi till exempel säger att Zlatan är en oerhört skicklig fotbollsspelare så uppfattar vi inte detta omdöme som moraliskt. Men när vi säger att det är fel att kränka en människa så uppfattar vi det för mesta som ett moraliskt omdöme, eftersom vi säger detta oberoende av en verksamhets syften och kriterier. Vi känner igen ett sådant omdöme på att det är formulerat som giltigt under alla omständigheter och oberoende av enskilda människors åsikter eller värderingar. Även om vi uttrycker oss i absoluta termer behöver det inte innebära att vi tänker eller menar så: oftast tänker vi oss att man måste ta in omständigheterna i bedömningen om någon gör rätt eller fel. Vi kan erinra oss sådana uttryck som en vit lögn eller en nödlögn som ett uttryck för att vissa omständigheter gör att ett undantag kan vara berättigat, även om vi säger att det är fel att ljuga. Den som däremot vidhåller att detta värdeomdöme alltid skall gälla skulle av vissa sägas vara rigid, *fyrkantig*, etcetera.

Klassrumsstudier visar att absoluta värdeomdömen kan komma till uttryck åtminstone i tre olika typer av utbildningssituationer, vilket Öhman och Östman (2008) benämner moraliska reaktioner, moraliska normer för korrekt beteende samt etisk reflektion. En moralisk reaktion är personlig, spontan – den bara händer och kan inte tvingas fram – och är känslomässig och, vilket är helt centralt, den inbegriper ett ansvar för någon eller något. Reaktionerna är kroppsliga på så sätt att ansvaret verkligen *känns*, vilket kan ta sig många uttryck: man kan bli arg, få ånger, känna skam, uppleva kärlek och omsorg. Moraliska normer handlar i undervisningssammanhang oftast om att läraren försöker få elever att lära sig sociala regler för hur de på ett korrekt sätt skall behandla sina medmänniskor och naturen. Etisk reflektion utgörs av rationella funderingar kring moraliska reaktioner, moraliska dilemman eller moraliska normer.<sup>3</sup>

När värderande omdömen sålunda uttrycks i absoluta termer tycks de fungera som signaler om att vi talar om moral, etik eller moraliska normer. När de däremot fälls i relation till en specifik aktivitet med förutbestämda syften och kriterier tycks de fungera som faktaomdömen.

Men det som är viktigt att uppmärksamma i detta sammanhang är att även om skillnaderna är uppenbara och lätta att observera i mänsklig kommunikation i ett sammanhang, är det inte lika lätt att klart och tydligt urskilja absoluta gränser för vad som är moraliskt eller icke-moraliskt: gränser som är giltiga oavsett vilken kontextualisering som görs! Ibland kan nämligen de normer som utgör utgångspunkten för fällande av relativa värdeomdömen uppfattas som moraliska: för tydlighetens skull kan vi kalla dessa normer för relativa. Låt mig återgå till exemplet med Zlatan. Om Sveriges television fokuserar mycket av sina sportinslag på Zlatan kan det uppstå en debatt om det är en moraliskt förkastlig sportjournalistik. Att Zlatan får så stort utrymme kan motiveras med ett relativt värdeomdöme: han är den skickligaste fotbollspelaren som vi har och dessutom kanske den mest framgångsrika idrottaren i Sverige. Detta omdöme bygger på ett specifikt kriterium inom en verksamhet, nämligen att de skickligaste idrottsutövarna inom de internationellt största idrotterna är de som skall uppmärksammas. Kritikerna skulle kunna hävda att detta kriterium är omoraliskt eftersom det exkluderar kvinnliga idrottare, ungdomar, icke tävlingsinriktade aktiviteter etcetera: det är ett tävlingsinriktat, elitistiskt kriterium som inte är demokratiskt. För de som är inne i den journalistiska verksamheten uppfattas troligen inte valet att exponera Zlatan mer än andra som ett moraliskt ställningstagande utan som byggt på fakta, medan kritikerna placerar in detta val i ett komparativt sammanhang där konsekvenserna beaktas. Därmed kan kritikerna hävda att valet är diskriminerande och sålunda moraliskt eller etiskt till sin karaktär om man anser att det är fel av diskriminera. En sådan kritik kan få många olika konsekvenser såsom: ”Ojdå, det hade jag inte tänkt på. Det måste vi fundera på närmare”; ”Jag håller inte med dig, vi har inte medvetet försöka att diskriminera”.

Detta exempel visar på att det socialiserande fenomen i utbildnings-sammanhang som har fått en mängd olika namn – såsom dolda läroplanen, implicit socialisation och collateral learning – kanske bäst förstås i termer av kontextuell och ständigt potentiell. Kontextuell i den meningen att det är människors sätt att betrakta en relativ norm och ett relativt värdeomdöme som avgör om det uppfattas som moraliskt eller a-moraliskt. Och att det är människor som tillsammans avgör vad som skall bli ett allmängiltigt betraktelsesätt. Med ständigt potentiell menar jag att i princip kan alla relativa normer och värdeomdömen uppmärksammas, diskuteras och kritiseras som moraliska. Dewey (1922/2005) uttrycker det på följande sätt:

Faktiskt är alltså blott avsiktlig handling, ett beteende där ett med överläggning träffat val ingår, i egentlig mening moralisk, ty endast då uppträder frågan om bättre och sämre. Likväl skulle det vara ett ödesdigert misstag att dra en skarp gränslinje mellan

en handling där val och överläggningar ingår och en handling som blott beror av impuls och utbildad vana. ... Å andra sidan har varje reflekterat val en tendens att förvisa vissa medvetna uppgifter till en vanemässig verksamhet som hädanefter uppfattas som självklar och inte blir föremål för reflexion. Till sin inneborende möjlighet befinner sig därför varje handling inom moralens sfär genom att den kan bli föremål för tänkbara omdömen med hänsyn till dess bättre eller sämre egenskaper. ... Eftersom det inte finns något definitivt kriterium med vars hjälp man skulle kunna avgöra denna fråga är alla moraliska omdömen experimentella och underkastade ständig revision (s 240–241).

De metodologiska konsekvenserna av detta är att om vi vill undersöka det uppenbara socialisationsinnehållet är analyserna fokuserade på de absoluta värdeomdömena som kommer till uttryck i mänsklig kommunikation eller text. Men om vi vill inrikta våra undersökningar på den socialisation som är mindre uppenbar då är det två saker som vi kan söka efter:

- a) relativa värdeomdömen
- b) relativa normer: de normer som kommer till uttryck i samband med utbildning, undervisning och lärande av ett kunskapsinnehåll.

Poängen med följemeninganalyser är att man kan identifiera normer och relativa värdeomdömen i en verksamhet som är kopplad till kunskapsutveckling och behandla dem som moraliska till sin karaktär. Syftet med följemeninganalyser är sålunda att identifiera potentiella värdekritiska måltavlor i utbildning, undervisning och lärande av ett kunskapsinnehåll. Det är dock viktigt att notera att det inte kan vara forskarens roll i en följemeninganalys att ta ställning till om den norm som identifieras är moralisk, a-moralisk eller omoralisk till sin karaktär.

## Transaktion och ett första person perspektiv på språk

Att analysera vardagens diskursivitet inbegriper en mängd metodologiska problem. Ett av de mest komplicerade är frågan om normativitet överhuvudtaget är möjligt att studera utan att vi skapar en översättningsteori: en teori som anger vad språkliga uttryck har för relation till värden och värderingar. Om vi uppfattar språk som skiljt från människan – från hennes handlingar, tankar och känslor – finns det ingen möjlighet att direkt ur människors språkanvändande (kommunikation) eller dess resultat (exempelvis texter) dra några slutsatser om värderingar och värden. Jag skall mycket kort redogöra för ett alternativt sätt att betrakta dels kopplingen mellan det inre och det yttre,

dels mellan språk, mening och värld (se vidare Stenlund 2000, Östman 2003, Johan Öhman samt Quennerstedt i detta temanummer).

Dewey och Arthur F. Bentley (1949/1991) introducerade en metod för att studera mänskligt handlande, såsom kunskapsproduktion, som byggde på idén att det är först när vi studerar människors handlande i en verksamhet som vi kan skapa kunskap om detta. De var kritiska till både behavioristiska undersökningar och mentalistiska teorier och då särskilt införandet av ”the mind”. En övergripande ambition var att skapa ett alternativ till båda dessa angreppssätt:

[t]he living, behaving, knowing organism is present. To add a “mind” to him is to try to double him up. It is a double-talk; and a double talk doubles no facts (Dewey & Bentley 1949/1991, s 125).

I ett transaktionsperspektiv utgår man från erfarenheten av att i handling framträder varken erfarenhet eller situation isolerade utan de kommer som ett par. Erfarenheter framträder när människor handlar i en situation och situationen framkommer när människor re-aktualiserar sina erfarenheter i handling. Sålunda: i möten – mellan människor eller mellan en människa och den fysiska miljön – förändras samtliga deltagare. Vi och världen får mening samtidigt i mötet. Transaktions termen har, genom sin betoning på samtidighet och den ömsesidiga påverkan, tydliga likheter med Vygotskys term mediering åtminstone på det sättet redaktörerna – Michael Cole och Sylvia Scribner – till Lev Vygotskys arbete *Mind in Society* (1978) skriver i förordet om vad Vygotsky avsåg med termen:

It is important to keep in mind that Vygotsky was *not* a stimulus-response learning theorist and did not intend his idea of mediated behaviour to be thought of in this context. What he did intend to convey by this notion was that in higher forms of human behaviour, the individual actively modifies the stimulus situation as a part of the process of responding to it: it was the entire structure of this activity which produced the behavior that Vygotsky attempted to denote by the term “mediating” (s 13–14).

Skälet till begreppet transaktion är att både ömsesidigheten och samtidigheten framstår tydligt i en ekonomisk transaktion: ”[n]o one exists as byer or seller save *in and because* of a transaction in which each is engaged” (Dewey & Bentley 1949/1991, s 242). Det är i och genom transaktionen som deltagarna blir köpare eller säljare. Därtill *blir* specifika ting en vara tack vare att de ingår i en transaktion. Dessutom: en transaktion är en ekonomisk transaktion genom att dessa ting endast är en vara i och genom transaktionen. Det är viktigt att



läsa och förstå angreppssättet i metodologiska, och inte i teoretiska, termer (Dewey & Bentley 1949/1991, s 152).

I ett transaktionsperspektiv ingår inte enbart ett förstapersonperspektiv på interaktion utan också ett förstapersonperspektiv på språk tillämpas (Dewey & Bentley 1949/1991, s 11, se vidare introduktionskapitlet i detta temanummer). De kritiserade skarpt synsättet att språk är ett ting som finns mellan människan och den fysiska miljön. I stället menade de att man bör behandla talandet och talandets produkter eller effekter som människor i handling.

För att fördjupa detta perspektiv på språket använder vi arbeten av Wittgenstein. En grundläggande utgångspunkt i Wittgensteins senare arbeten är att vi inte kan stiga ur språket. Därför är det inte möjligt att karakterisera det i tingliga termer, såsom verktyg, tankeinstrument etcetera. När vi lär oss språket lär vi oss inte bara hur man använder det utan vi lär oss också samtidigt något om världens beskaffenhet och om människors erfarenheter, värderingar, etcetera.

In “learning a language” you learn not merely what the names of things are, but what the a name is; not merely what the form of expression is for expressing a wish, but what expressing a wish is; not merely what the word for “father” is, but what a father is; not merely what the word for “love” is, but what love is. In learning a language, you do not merely learn the pronunciation of sounds, and their grammatical orders, but the “forms of life” which make those sounds the words they are, do what they do – e.g., name, call, point, express a wish or affection, indicate a choice or an aversion, etc. (Cavell 1999, s 177–178).

Begreppet språkspel använder Wittgenstein som ett metodologiskt begrepp, som ett sätt att i sina undersökningar ständigt påminna sig själv att språket är en del av vårt handlande i en verksamhet (Segerdahl 1998). Wittgenstein framhärdade att det psykologiska är synnerligen levande i våra handlingar och i vårt sätt att kommunicera med varandra (se vidare Monk 1999, s 473–475). Det mentala och vårt sätt att använda språket är så intimt förenade att det är ej rimligt, om man intar ett förstapersonperspektiv, att förutsätta att de är två artsbildade processer. Därmed är det inte nödvändigt att uppfinna en översättningsteori mellan vårt språkanvändande och vårt *inre*. Utan vi kan, precis som Dewey och Bentley, beskriver

... treat the talking and talk-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. *To this extent* it will be not three-realm, but two-realm: men and things (1949/1991, s 11).

Ett sätt att förstå hur mening kan vara självklar och hur det psykologiska oftast är synligt i vår kommunikation är att se språkanvändandet som styrd av regler som anger på vilket sätt vi skall använda orden i förhållande till varandra. Wittgenstein påpekade dock att regler aldrig kan styra handlingar på ett entydigt sätt, utan att regler alltid kan ha högst olikartade roller i spelet (Wittgenstein 1969/1992, § 53).<sup>4</sup> Regler skall inte heller ses som liggande utanför, bakom eller ovanför själva språkanvändandet, Regler lär man sig medan man lär sig att bruka språket (Wittgenstein 1969/1992, § 44–47). Eftersom ett ords betydelse framkommer i användning i språket kan man säga att det:

Därför råder en motsvarighet mellan begreppen ”betydelse” och ”regel” (Wittgenstein 1969/1992, § 62).

Lärandet av regler sker genom att vi får vetskap om, genom deltagarnas beteende, vad som är ett korrekt och vad som är ett icke-korrekt sätt att använda språket. På så sätt kan regler betraktas som normer som kommer till uttryck i vårt språkanvändande.

Genom att använda ett förstapersons-perspektiv på språk och handling är det sålunda möjligt utveckla metoder för analyser av kopplingen mellan kunskap och diskursivitet i såväl text och handling<sup>5</sup> utan att införa översättningsteorier.

## Att analysera följemeningar i texter

Följemeningsanalysen delar de diskursteoretiska perspektivens förkärlek för komparation som metod. Det som gjorde Niemi berättelse i inledningen effektiv för att belysa handlingars normativitet var att den innehöll komparationer. Niemi gör en komparation mellan den undervisning han fick, där kartboken var en viktigt artefakt, och när han som äldre fick en direkt erfarenhet av den svenska geografin. Ett annat sätt att skapa en effektiv belysning är att införa det främmande eftersom det främmande riktar strålkastarljuset på att det tillsynes helt naturliga är kulturellt. Båda sätten att skapa en komparation leder till att valet synliggörs (Thavenius 1999).

Starten på en följemeningsanalys är att bestämma sig för vilket socialisationsinnehåll som skall studeras: relationen manligt – kvinnligt, relationen människa – natur, relationen mellan individ – samhälle, demokrati, natursyn, människosyn, syn på andra kulturer etcetera. När man har bestämt detta söker man efter kunskapsinnehåll som kan inbegripa det socialisationsinnehåll som man är intresserad av. Har man valt natursyn eller människans relation till naturen är det

naturligt att välja till exempel geografi eller naturvetenskap. De normer som därmed hamnar i fokus för analysen är de relativa.

I det följande beskrivs den arbetsgång som används i analysarbetet.

Steg 1. Kartläggning: Analys om vad som sägs om till exempel naturen och hur det sägs.

Steg 2. Norm/språkspelsanalys: Jämförelse mellan det som sägs om till exempel naturen och hur det sägs (steg 1) med vad som skulle kunna sägas och hur det skulle kunna sägas. För att skapa ett jämförelseunderlag – att utröna vad som inte sägs – kan man gå tillväga på lite olika sätt. Ett sätt är att välja två texter som behandlar samma socialisationsinnehåll och göra en komparativ analys dem emellan. Ett annat sätt är att läsa in sig på den relation eller det synsätt som man är intresserad av. För att skapa ett brett och omfattande jämförelsematerial kan idéhistoriska eller filosofiska arbeten ofta vara behjälpliga.

Utifrån jämförelsen formuleras en norm (regel) för inneslutning och uteslutning, eller om man så vill, ett språkspel. I formulering av en sådan norm/språkspel är poängen att om man följer den kommer det som sägs i texten att sägas och inget annat.

Steg 3. Moralisk kontextualisering: Den identifierade normen behandlas som en moralisk norm, vilket innebär att den relativa normen sätts i ett moraliskt/etiskt sammanhang. I ett vardagligt sammanhang kan en sådan moralisk kontextualisering ske på åtminstone tre olika sätt. Man kan tänka sig att någon som är involverad i en verksamhet – till exempel uppfödning av höns – plötsligt genomlever en moralisk reaktion, vilket leder till att denna person finner att verksamheten som tidigare inte hade varit moralisk i en handvändning blivit omoralisk: att döda höns har blivit omoraliskt. Man kan också tänka sig en vegans reaktion på hönsuppfödning som omoralisk, vilket innebär att bedömningen av en norm sker utifrån den moraliska norm som man själv lever utifrån. Slutligen, kan man tänka sig att en norm betraktas och kritiseras utifrån en etisk reflektion, exempelvis kan djurhållningen kritiseras som omoralisk utifrån en analys i ett biocentriskt perspektiv. De två sistnämnda sätten att bedöma en norm inbegriper att en verksamhet betraktas utifrån.

### En exemplifierande textanalys

I Östman (1995, kap. 4) illustreras i detalj tre olika följljningsanalyser – analys av människans relation till naturen, syn på naturen och kunskapssyn

– på två texter (se även Svennbeck 2004, Östman 1996). Jag skall här återge något av den del som handlar om natursyn. Den text som används som illustration är tagen från en bok i kemi från 1980-talet för högstadiet.

### *Steg 1: Kartläggning*

Första steget i analysarbetet är att notera vad som sägs om naturen.

Text	Kommentarer
<p><i>I vatten ingår väte</i></p> <p><i>En förening av väte och syre</i> Låter man en vätgasläga brinna under öppningen av en sval och torr bågare, får man imma – vattendroppar – på bågarens väggar. Vattnet har bildats genom en kemisk reaktion mellan väte och syre ur luften. Vatten är alltså vätes oxid. Den enklast tänkbara formeln för vatten (väteoxid) skulle skrivas HO. Detta betyder att det skulle finnas en väteatom på varje syreatom. Man kan emellertid med experiment visa, att det finns två väteatomer på varje syreatom i vatten. Vattnets kemiska namn blir då diväteoxid och formeln <math>H_2O</math>.</p> <p><b>MOLEKYLER</b> Syrgas består av syreatomer som sitter ihop två och två. De bildar atompar som hålls samman av starka krafter. Atomerna binds ihop till en atomgrupp. En sådan atomgrupp, som består av två eller flera atomer kallas <i>molekyl</i>. Formeln för syrgas tecknas därför <math>O_2</math>. Även kväve och väte bildar tvåatomiga molekyler. Formeln för kvävgas skrivs därför <math>N_2</math> och för vätgas <math>H_2</math>.</p> <p><i>Molekylföreningar</i> Vatten är en förening av väte och syre. Två väteatomer binds till en syreatom. De bildar tillsammans en atomgrupp med formeln <math>H_2O</math>. Vatten är en molekylförening. ... (Borén med flera 1988, s 23–24).</p>	<p>Vatten är en förening mellan väte och syre. Vatten är alltså vätes oxid.</p> <p>Det finns två väteatomer på varje syreatom i vatten. Vattnets kemiska namn är diväteoxid och formeln alltså <math>H_2O</math>.</p> <p>Vatten är en förening av väte och syre. Vatten är en molekylförening med formeln <math>H_2O</math>.</p>

### *Steg 2: Normanalys/språkspelsanalys*

Det andra steget i analysgången utgörs av komparation. Syftet med detta förfaringsätt är att kunna formulera en norm för respektive text.

Det sätt varmed text 1 betraktar och förklarar naturen kan jämföras med Georg Henrik von Wrights (1991) beskrivning av de tre krav på begriplighet, som upprättades under den vetenskapliga

revolutionen, och som skulle vägleda och styra undersökningarna och förklaringarna av naturen:

1. Ett av dessa krav var en tudelning mellan människa och natur: för att undersöka och skapa kunskap om naturen bör man skilja mellan människan som det undersökande subjektet och objektet för undersökningen, naturen. Ett nytt naturbegrepp införs som rättesnöre, där naturen har förtingligats eller objektiverats. För att skapa naturvetenskaplig kunskap om naturen bör man sålunda undersöka och beskriva naturen i termer av en sak, ett ting. I texten behandlas vatten uteslutande från ett sakligt perspektiv, det vill säga som ett ting. Inget sägs som knyter vatten till mänskliga upplevelser, till den kännande mänskliga kroppen, såsom att vatten är gott, vackert eller blött.

2. Förutom ett reifierat naturbegrepp innebar den naturvetenskapliga revolutionen, att en ny uppfattning om naturens lagbundna ordning lanserades; en mekanistisk sådan. Mekanistisk innebär, lite förenklat, ”att allt skeende i naturen i sista hand kan återföras på *kroppars rörelse*” (von Wright 1991, s 46). I läromedelstexten betraktas vattnet ur ett mekanistiskt betraktelsesätt; vatten uppstår i mötet mellan två materiella kroppar – syreatomer och väteatomer.

3. Därtill antogs en atomistisk syn på hur helheter i naturen skall begripas. Först skall helheten delas upp i elementära beståndsdelar, så kallad analys, och utifrån beståndsdelarnas egenskaper och verkningssätt förklaras sedan helheten, så kallad syntes. I text 1 kan vi se, att vattnet beskrivs ur ett atomistiskt perspektiv. När vattnet skall beskrivas utgår texten från dess beståndsdelar, och utifrån dessa förklaras helheten, det vill säga vattnet.

Dessa tre begriplighetskriterier utgör således en norm eller regel för texten. Om vi inte tillämpade dessa i vårt språkanvändande skulle ord och uttryck inte få den specifika naturvetenskapliga (atomteoretiska) meningen. Dessa regler är inte regler så tillvida att de styr språket utifrån utan de blir till en del av språkets användning i samband med att vi involveras i specifika aktiviteter styrda av vissa mål. Det är inte bara i användandet av språket utan också i våra konkreta handlingar som dessa tre kriterier måste tillämpas. I den meningen kan vi beskriva normerna i termer av ett språkspel. Detta språkspel kallar jag för *klassiskt naturspråk* (se vidare Östman 2005, kap. 6).

*Steg 3: Moralisk kontextualisering*

Steg tre består av att betrakta de framanalyserade relativa normerna i termer av moraliska normer. Den vetenskapliga revolutionen har kritiserats och ifrågasatts alltsedan romantiken under de första decennierna under 1800-talet. Romantikernas kritik av den ontologiska uppdelningen av människa och natur medförde också, att de formulerade en annan kunskapsteori och metodologi. Att söka kunskap om naturen innebar för romantikens företrädare att koncentrera intresset på det som återfinns mellan människan och naturen. "The point of interest is somewhere *between* me and them" (Thoreau citerad i Worster 1985, s 91).

Denna kunskapssyn innebar, att människans undersökningar av naturen utgör en undersökning av människans utsträckning av sig själv; kunskapen om naturen befinner sig mellan den undersökande och det undersökta. Av dessa anledningar förespråkade romantikerna, att kunskap är etisk till sin karaktär, och den värdegrund som de argumenterade för i sökande av kunskaper var samhörighet med naturen. Detta innebar också, att kärlek till och sympati för naturen betraktades som en absolut nödvändighet för skapande av kunskap. Donald Worster sammanfattar romantikernas syn på kunskap som att

knowledge was nothing less than this process of attachment. They sought to reintegrate man's consciousness into the physical world rather than to divide the two spheres. Truth for Goethe or for Thoreau was equivalent to an experience of cosmic comingling (Worster 1985, s 91).

I opposition mot det mekanistiska synsättet och det atomistiska förhållningssättet infördes en organistisk natursyn. Denna natursyn innehåller holistiska och relationistiska betraktelsesätt:

While other Americans of his time extolled in expansive rhetoric the brotherhood of man and the age of democracy, Thoreau's sense of kinship was as wide as all outdoors. ... he embraced the entire animate world on the most tolerant and democratic of terms. Nature was a vast community of equals, and more, a universal, consanguineous family. ... In this respect, too, Thoreau was a representative voice for an important aspect of Romanticism: in its campaign to restore man to nature, Romanticism was fundamentally biocentric. This doctrine proposes that all nature is alive, and that whatever is alive has a claim on man's moral affections. With the Romantics, a sense of antagonistic dualism gave way to a movement toward fusion, and anthropocentric indifference toward nature yielded to a love for the whole order of being and an acknowledgement of natural kinship (Worster 1985, s 84–85).

Om vi alla tänkte som romantikerna skulle vi uppfatta det *klassiska naturspråket* som olämpligt att ingå i utbildningen av den uppväxande generationen. Detta språkspel skulle fostra eleverna i ett synsätt där naturen betraktas som ett ting och en maskin där språkspelet skulle döda naturen. Detta naturspråk skulle lära eleverna att betrakta och behandla naturen som helt skilt från människan där det inte finns utrymme för känslor och värderingar inför naturen. Det moraliska ansvaret i människans relation till naturen skulle exkluderas. Det klassiska naturspråket skulle uppfattas som omoraliskt och odemokratiskt.

Jag har ovan illustrerat en textanalys av normer och följmeningar. I det följande vill jag redogöra för ett sätt att analysera normer och följmeningar i kommunikativa sammanhang.

## Att analysera följmeningar i kommunikativa sammanhang

### Bakgrund

För att analysera följmeningar i kommunikativa sammanhang – i exempelvis klassrumspraktiker – har ett övergripande analysförfarande utvecklats: Communicative Analyses of Companion Meanings (CACM). CACM inbegriper såväl analyser av elevers lärande som samspelet mellan lärare och elever.<sup>6</sup> Analysen av elevers lärande, som jag här skall illustrera, följer tre steg:

Steg 1. Kartläggning genom Praktisk epistemologianalys: I denna analys kartläggs och beskrivs vilka relationer som skapas i möten.

Steg 2. Norm/Språkspelsanalys: Genom att lägga till en analys av vilka ord, uttryck etcetera som används i skapandet av dessa relationer (steg 1) är det möjligt att klargöra vilket språkspel som används. För att kunna tydliggöra och karakterisera språkanvändandets norm används samma metod som vid textanalysen ovan, som också många diskursteorier tillämpar, nämligen komparation: att jämföra vad som sägs om ett fenomen eller en händelse med andra tänkbara utsagor (se till exempel Edwards & Potter 1992 & Fairclough 2000). Utifrån jämförelsen formuleras en norm (regel) för språkanvändandet.

Steg 3. Moralisk kontextualisering: Den identifierade normen behandlas som en moralisk norm.

Praktisk epistemologianalys (PEA) är en metod som Per-Olof Wickman och Östman (2002a) utvecklade för att utifrån studier av handlingar kunna skapa kunskaper om såväl tidigare erfarenheter och lärandesituationers betydelse för individers meningsskapande. Med andra ord, metoden skapades för att kunna beskriva de två centrala aspekter av lärande som alla lärandeteorier måste hantera, nämligen kontinuitet och förändring i meningsskapandet. PEA är en detaljerad analys av hur människor tar sig vidare med den aktivitet de är involverade i och vilka konsekvenser det har för lärandet. Sålunda är både process och innehåll föremål för analysen. Analysmetoden tar sin utgångspunkt i pragmatism och Wittgensteins senare arbeten, vilket innebär att ett första perspektiv på interaktion och språk tillämpas.<sup>7</sup>

Wickman och Östman (2001, 2002a, 2002b) introducerar fyra begrepp – ”stå fast”, ”möten”, ”relation” och ”gap” – vilka alla kan operationaliseras i PE-analyserna. Wittgenstein (1969/1992) använder termen *står fast* för att förtydliga att när man behärskar ett språkspel är meningen självklar. I språkspel står vissa saker *fast* och det som står fast är omedelbart begripligt. Vad som sålunda händer i möten med människor och den fysiska världen är i ett språkspel direkt fattbart i den meningen att vi inte tvekar och inte frågar. Vi fortsätter som om allt var självklart i både handling och kommunikation. Poängen med termen är att människors tidigare erfarenheter är möjliga att studera i handling. En viktig aspekt i vad som sagts är att det är möjligt att ”avläsa” när en individ träder in i praktik vad som direkt är begripligt (vad som står fast) och vad som är obegripligt. Om något står fast för individen när den träder in i en diskurs innebär det att individen handlar och kommunicerar utan svårigheter och i enlighet med den praktik som individen deltar i. De möten med människor och den fysiska miljön som iscensätts i den specifika praktiken skapar varken frågor eller tvekan.

Ett sätt att begripliggöra att något står fast, vilket nämndes ovan, är att betrakta språkanvändandet som styrt av regler. Reglerna anger på vilket sätt vi skall använda orden i förhållande till varandra. Med regler kan man ange likheter och skillnader. Regler kan sägas vara en kondenserad form för att avgränsa ett område, ett användningssätt. Genom att avgränsa ett användningsområde har också skillnader och likheter bestämts i förhållande till andra användningssätt. Regler kan alltså förstås som ett sätt att ange skillnader och likheter som, när de praktiseras, skapar mening.

För att individer skall kunna lära sig något måste förbindelser till individernas erfarenheter, det som står fast för dem, skapas. Lärande kan i detta avseende betraktas som skapande av *relationer* – likheter och skillnader – till det som står fast. Allt meningsskapande



kan sägas inbegripa att man genom att skapa skillnader och likheter överbryggas *mellanrum* som uppstår mellan det man redan vet och det nya (Wickman & Östman, 2001). Överbryggande av mellanrum sker genom att man iscensätter *möten* med omvärlden, eller, med sig själv och sitt minne, för att kunna ta sig vidare. Det kan handla om att plocka fram en bok, att fråga sina kamrater, eller lärare, etcetera. Mellanrum överbryggs ofta utan att det uppmärksammas på sådant sätt att de tydliggörs i tal eller handlingar. Dock förekommer det att mellanrummen uppmärksammas – i form av frågor, tvekan, etcetera – i tal och handling och då benämns det som *gap*. Om gapet är för stort kan det innebära att individen inte kan överbrygga det, vilket innebär att personen inte kan ta sig vidare.

I en praktisk epistemologianalys framstår inte dåtid, nutid och framtid som linjära tidsegment utan snarare som dimensioner eller aspekter i en händelse.

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).

Konsekvensen är således att erfarenhet inte kan undersökas som något som *appliceras* på en ny situation, utan erfarenhet är något som måste undersökas i relation till den diskurspraktik som individen är engagerad i. I studier av handlingar kan man således inte isolera varken individens erfarenhet eller verksamheten och en kausal förklaring är därför inte möjlig i en praktisk epistemologianalys. Likaså är det inte möjligt att anlägga en konstruktionistisk förklaring, då det är omöjligt att empiriskt avgöra om det är individen eller den kulturella verksamheten som konstruerar den andre.

### En illustrativ analys av klassrumssamtal

I det följande har eleverna fått ut en stencil där det finns ett antal ritade modeller som representerar atomer och joner. Elevernas uppgift är att ta reda på vilken modell som representerar en jon och vilken som representerar en atom: när det finns fler elektroner än protoner så är det en jon och när det är lika många protoner som elektroner är det en atom. Elektroner är minusladdade och protoner är plusladdade. Det finns således grund för missförstånd om vad som avses med plus och minus, vilket framkommer nedan. Eleverna lyckas inte reda ut detta trots att de idogt, men hjälp av läroboken, arbetar med uppgiften. Det är först med lärarens (Alidas) hjälp som de lyckas.

1. ELIN: Atomer, vad är det för nåt då?  
(till läraren) Är atom plus eller minus, Alida?
2. ULRIKA: Plus, det är väl elektroner och minus det är protoner?
3. FRIDA: Men det står ju det där (läser).
4. ULRIKA: Ja men då är det ju... Nej, det är visst tvärtom. ....

### *Steg 1: Praktisk epistemologianalys*

Sekvensen inleds med ett gap formulerat av Elin: ”Atomer, vad är det för nåt då?” som direkt specificeras med frågan ”Är atom plus eller minus?”. Denna fråga innehåller två likheter: atom-plus och atom-minus. Ulrika responderar med invändning som samtidigt är en fråga (rad 2). I den frågan skapas en likhet mellan elektroner-plus och protoner – minus. Genom Fridas påpekande – som innebär att svaret på frågan står att finna i boken – ändrar sig Ulrika och säger att ”Nej, det är viss tvärtom”, det vill säga proton är plus och elektron är minus. Vad som inte framgår i detta korta utdrag är att för eleverna står en mängd saker fast: de vet till exempel att plus och minus betyder mer respektive mindre. Det är också tydligt att det är först när eleverna samspelar med läraren som de så småningom får rätsida på detta med vad plus och minus betyder i kemi (se vidare Östman 2007).

### *Steg 2: norm/språkspelsanalys*

Transkriptet illustrerar det sätt som eleverna använder språket under hela övningen, nämligen att det är endast *sakliga* skillnader och likheter som skapas för att överbrygga mellanrum och gap: atom-plus, atom-minus, elektron-minus, proton-plus. Ingen av relationerna involverar värden och känslor såsom: atom – fult; protoner – plus – bra; elektroner – minus – dåligt, etcetera. Människa och natur hålls isär och naturen förtingligas i detta språkspel. Om vi återvänder till textanalysen kan man säga att det eleverna försöker lära sig är att tillämpa ett av det klassiska naturspråkets begriplighetskriterier, nämligen ett reifierat naturbegrepp.

### *Steg 3: moralisk kontextualisering*

Eleverna är således på väg att lära sig det klassiska naturspråket. Samma moraliska kontextualisering är möjlig att göra som i textanalysens tredje steg. Vad vi ytterligare lär oss i denna typ av analys är hur

lärandet av relativa normer går till och vilka relativa normer eleverna lär sig. Vad vi därmed inte får någon kunskap om är huruvida detta lärande även påverkar deras natursyn, det vill säga om eleverna inför-livar dessa begriplighetskriterier i sin natursyn eller inte och huruvida det innebär att eleverna inte tar ett moraliskt ansvar för naturen, den fara som romantikerna pekade på. Att utröna en sådan typ av påverkan är en mycket komplicerad affär – om ens möjlig – vilket Joas (2000) med all tydlighet har demonstrerat.

## Diskussion

Följemeningsanalysernas styrka är, som jag ser det, att de fokuserar det socialisationsinnehåll som är kopplat till ett kunskapsinnehåll. Följemeningsanalyserna är en form av kritisk analys som tar utgångspunkt i att alla handlingar är potentiellt moraliska utan att förutsätta att det finns en universell skiljelinje mellan det moraliska och det icke moraliska. Det som uppfattas som amoraliskt kan genom en moralisk kontextualisering skapa en debatt som i sin tur kan leda till en revision. Följemeningsanalyserna är tänkta att bidra till en demokratisk debatt kring skolans potentiellt *farliga* dimension, utan att forskaren tar ställning varken till gränsen mellan det amoraliska/moraliska eller till om normerna är omoraliska eller ej. Genom att följemeninganalyser kan utföras på såväl text som i kommunikativa sammanhang finns det möjlighet att analysera eventuella kopplingar mellan institutionaliserad och situationell diskursivitet. Följemeninganalyserna kan dessutom förstärkas genom att man för in en etisk innehållsanalys.

Wertsch (1993) för in privilegieringstermen för att lyfta fram den kanske mest intressanta frågan för forskningen om lärande och socialisation, nämligen hur ser processen ut som gör att människors meningsskapande tar en viss riktning och inte en annan. För att besvara en sådan fråga måste det vara möjligt att i analyserna belysa såväl den intrapersonella, den interpersonella som den kulturella dimensionen i människors handlande (Rogoff 1995). Detta är möjligt i CACM. När eleverna iscensätter möten med stencilen, läroboken, läraren och sina kamrater för att lösa uppgiften de har fått sig tilldelade av läraren, skapar de relationer till sina tidigare erfarenheter (till exempel att plus betyder mer och minus mindre) vilket medför att de utvecklar ett språk-användande som kan beskrivas som reifierat. De är således på väg att lära sig att behärska ett naturspråk som har flera hundra år på nacken. I detta sammanhang är det uppenbart att såväl det sociala samspelet i klassrummet, elevernas erfarenhet (den individuella dimensionen) som den kulturella dimensionen (till exempel i form av ett klassiskt natur-

språk i läroboken) inbegrips i meningsskapandet. Om vi bortser från en av dessa dimensioner eller utgår från att en dominerar (är orsaken till, determinerar, konstruerar, etcetera) finns det ingen möjlighet att empiriskt belysa samspelet. En hierarki är redan från början bestämd och därmed blir frågan om privilegiering överflödigt.

Ett ytterligare skäl till att CACM är intressant för analyser av privilegiering är att analyserna belyser både hur privilegieringen ser ut när eleverna lär sig epistemisk kunskap och vilken norm som eleverna samtidigt lär sig. Det är inte möjligt att lära sig epistemiska kunskaper utan att samtidigt lära sig behärska en relativ norm. I den meningen är det möjligt att, via CACM analyser, belysa såväl maktens produktiva som dessa potentiellt farliga sidor. I detta sammanhang är det intressant att notera att Wertsch (1993) valde begreppet privilegiering istället för makt då det senare ofta har en negativ klang. CACM-analyser kan förstärkas genom införandet av ett maktperspektiv i analyserna. Om man som Marie Öhman (2007 samt i detta nummer) närmar sig makt som styrning är det möjligt att via analyser av samspelet mellan lärare och elever få detaljerad kunskap om hur den kulturella dimensionen iscensätts och blir en del av transaktionerna i till exempel klassrummet. Genom att använda en transaktionell ingång i analyserna av makt förhindras att styrning förutsätts vara en enkelriktad process, eller att styrning måste vara extern. När människor använder sig av sina tidigare erfarenheter i meningsskapandet involveras ofta vanor, vilket innebär att styrning tar formen av självstyrning. Styrning blir därmed ett öppet resultatbegrepp som fylls med innehåll och riktning utifrån den empiriska analysen.

Det finns familjelikheter mellan pragmatism och aktivitetsteorin, vilket många (till exempel Garrison 2001, Miettinen 2001, 2006) har påpekat. Jim Garrison (2001) menar att fördelen med att använda ett transaktionellt perspektiv istället för aktivitetsteori är att man undviker dualismen mellan det inre och yttre. Reijo Miettinen (2001) tillbakavisar kritiken som en felläsning av aktivitetsteorin och pekar snarare på likheterna i perspektiven och menar att utmaningen ligger i att utveckla analysmetoder utifrån ett transaktionsperspektiv, ett tema som även Cunningham (2001) ansluter till. I detta sammanhang påpekar Miettinen (2001) också att denna utmaning har aktivitetsteorin antagit och har utvecklat analysmetoder som ligger i linje med transaktionsperspektivet. I relation till denna diskussion skulle jag vilja tillägga att den operationalisering av transaktionsperspektivet som jag här har belyst skiljer sig åt med avseende på en viktig punkt i jämförelse med aktivitetsteorin, nämligen användandet av ett förstapersonperspektiv på språk, vilket innebär att språk på intet sätt betraktas som medierande (vilket, enligt min förståelse, Miettinen gör). Det som

är medierande är diskurser. Diskurser kan vi träda in i och ut ur och välja mellan, medan språk är någonting man har och som vi inte kan träda ut ur (se vidare Quennerstedt i detta nummer). Skillnaden kan tyckas liten, men i operationaliseringen får det avgörande konsekvenser, särskilt vad gäller hanterandet av den intrapersonella dimensionen. Miettinen (2006, s 402–403) menar att i jämförelse med andra teorier som analyserar handling, till exempel etnometodologin, tar aktivitets-teorin och pragmatism i högre grad hänsyn till ”agency”, vilket är en förutsättning för att förstå lärande och därmed förändringsaspekten i mänskligt handlande. Jag menar dock att ett förstapersons-perspektiv på språk (och interaktion) är en förutsättning för att inte analyserna skall reducera möjligheterna för överraskningar. Om vi utgår från att språk, artefakter, etcetera är medierande har vi begränsat möjligheterna att empiriskt belysa relationen mellan det kulturella, det sociala och det individuella i mänskligt handlande.

#### Noter

1. Lena Molin (2006) inleder sin avhandling med detta citat från Mikael Niemi för att illustrera att i skolans undervisning går kunskap och värderingar hand i hand.
2. Se även Joas (2000) som på liknande sätt framhåller att moral och etik kan ta en mängd olika uttryck.
3. För en detaljerad beskrivning av hur moraliska reaktioner, moraliska normer och etisk reflektion kan förstås ur moralfilosofiska resonemang, särskild sådana resonemang som tar utgångspunkt i Wittgensteins arbeten, se Öhman & Östman (2008).
4. Detta synsätt på regler har stora överensstämmelser med Edwards (1997).
5. I Östman (2007) ges en fördjupad beskrivning av de teoretiska och metodologiska överväganden som ligger bakom ett första person perspektiv vad gäller analyser av diskursivitet i handling. Här finns också en beskrivning av två av de metoder för analys av värden i handling som inte behandlas här, nämligen praktisk epistemologianalys av situationer där eleverna explicit talar om värden och värderingar och pedagogiska och filosofiska klargöranden av normer, moralisk reaktion och etisk reflektion i utbildningspraktiker.
6. När fokus är samspelet mellan lärare och elever kombineras tre olika analysmetoder, nämligen Praktisk epistemologianalys (PEA), Epistemology move analyses (EMA; se vidare Lidar, Lundqvist & Östman 2006, Rudsberg & Öhman, u å) och Moralisk contextualisering (se vidare Lundqvist, Almqvist & Östman, u å).
7. Förutom de arbeten som har anförts i texten är följande arbeten ytterligare exempel där denna metod har tillämpats: Almqvist & Östman (2006), Jakobson (2008), Jakobson & Wickman (2007, 2008), Lundegård (2007), Wickman (2006), Öhman & Östman (2007).

## Referenser

- Almqvist, Jonas & Östman, Leif (2006): To doubt or not to doubt. On the use of information technology in science education. *Interchange*, 37(3), s 225–250.
- Borén, Bertil; Moll, Olof & Lillieborg, Sigvard (1988): *No-kemiboken. Faktabok för högstadiet*. Stockholm: Esselte Studium.
- Broady, Donald (2007): Den dolda läroplanen. *KRUT* 3(127), s 11–98.
- Cavell, Stanley (1999): *The Claim of Reason: Wittgenstein, Skepticism, Morality and Tragedy*. Oxford: Oxford University Press.
- Cherryholmes, Cleo (1988): *Power and Criticism. Poststructural Investigations in Education*. New York: Teachers College Press.
- Cole, Michael & Scribner, Sylvia (1978): Preface. I Lev Vygotsky (1978): *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*, s 1–14. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cunningham, Donald (2001): My life as a scholarly scavenger: Reflections on Garrison's "An introduction to Dewey's theory of functional 'trans-action': An alternative paradigm for Activity theory". *Mind, Culture, and Activity* 8(4), s 309–314.
- Dewey, John (1922/2005): *Människans natur och handlingsliv. Inledning till en socialpsykologi*. Göteborg: Daidalos.
- Dewey, John (1938/1963): *Experience and Education*. New York: Collier.
- 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 (1997): *Discourse and Cognition*. London: Sage.
- Edwards Derek & Potter, Jonathan (1992): *Discursive Psychology*. London: Sage.
- Englund, Tomas (1996): The public and the text. *Journal of Curriculum Studies* 28(1), s 3–16.
- Evaldsson, Ann-Carita (u å): Schoolyard suspect: Blame management among children and teachers. I Jakob Cromdahl. & Michael Tholander, red (u å), *Children, Morality and Interaction*. Nova.
- Fairclough, Norman (2000): *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Foucault, Michel (1980): *Power/Knowledge: Selected Interviews & Other Writings 1972–1977*. New York: Pantheon.
- Garrison, Jim (2001): An introduction to Dewey's theory of functional 'trans-action': An alternative paradigm for Activity theory. *Mind, Culture, and Activity* 8(4), s 275–296.

- Jackson, Philip (1968): *Life in Classrooms*. New York: Rinehart & Winston.
- Jakobson, Britt (2008): *Learning Science through Aesthetic Experience in Elementary School*. Stockholm: Stockholm University, Department of Education in Mathematics and Science.
- Jakobson, Britt & Wickman, Per-Olof (2007): Transformation through language use: Children's spontaneous metaphors in elementary school science. *Science & Education* 16, s 267–289.
- Jakobson, Britt & Wickman, Per-Olof (2008): The roles of aesthetic experiences in elementary school science. *Research in Science Education*, 38, s 45–65.
- James, William (1923): *Den religiösa erfarenheten i dess skilda former*. Stockholm: Nordstedts.
- Joas, Hans (2000): *The Genesis of Values*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Lidar, Malena; Lundquist, Eva & Östman, Leif (2006): Teaching and learning in the science classroom. *Science Education* 90(1), s 148–163.
- Lundegård Iann (2007): *På väg mot pluralism. Elever i situerade samtal kring hållbar utveckling*. Stockholm: HLS förlag.
- Lundgren, Ulf (1979): *Att organisera omvärlden – en introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber.
- Lundqvist, Eva; Almqvist, Jonas & Östman, Leif (u å): Epistemological norms and companion meanings in science classroom communication. *Science Education*.
- Miettinen, Reijo (2001): Artifact mediation in Dewey and in cultural-historical activity theory. *Mind, Culture, and Activity* 8(4), s 297–308.
- Miettinen, Reijo (2006): Epistemology of transformative material activity: John Dewey's pragmatism and cultural-historical activity theory. *Journal of the Theory of Social Behaviour*, 36(4), s 389–408.
- Molin, Lena (2006): *Rum, frirum och moral. En studie av skolgeografins innehållsval*. Geografiska Regionstudier 69. Uppsala universitet: Kulturgeografiska institutionen.
- Monk, Ray (1999): *Ludwig Wittgenstein – geniets plikt*. Göteborg: Daidalos.
- Niemi, Mikael (2000): *Populärmusik från Vittula*. Stockholm: Månocket, Norstedts förlag.
- Popkewitz, Tom (1992): *The study of history, social regulation and power in schooling*. Uppsala universitet: Presenterat vid Pedagogiska institutionen.

- Roberts, Douglas & Östman, Leif, red (1998): *Problems of Meaning in Science Curriculum*. London: Teachers College Press.
- Rogoff, Barbara (1995): Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. I James V. Wertsch; Pablo Del Rio & Amelia Alvarez, red: *Sociocultural Studies of Mind*, s 139–164. New York: Cambridge University Press.
- Rudsberg, Karin & Öhman, Johan (u å): Pluralism in practice – experiences from Swedish evaluation, school development and research. *Environmental Education Research*.
- Segerdahl, Pär (1998): *Språkteorier och språkspel*. Lund: Studentlitteratur.
- Stenlund, Sören (2000): *Filosofiska uppsatser*. Skellefteå: Norma.
- Svennbeck, Margareta (2004): *Omsorg om naturen. Om NO-utbildningens selektiva traditioner med fokus på miljöfostran och genus*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala Studies in Education, 104.
- Säljö, Roger (1998): Learning inside and outside schools: Discursive practices and sociocultural dynamics. I Douglas Roberts & Leif Östman, red (1998): *Problems of Meaning in Science Curriculum*, s 39–53. London: Teachers College Press.
- Thavenius, Jan (1999): Det avpolitiserade språket. I Carl Anders Säfström & Leif Östman, red (1999): *Textanalys*, s 135–147. Lund: Studentlitteratur.
- Wertsch, James V. (1993): *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wickman, Per-Olof (2006): *Aesthetic Experience in Science Education. A Study of Situated Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associated Publishers.
- Wickman, Per-Olof & Östman, Leif (2001): University students during practical work: Can we make the learning process intelligible? I H. Behrendt; H. Dahncke; R. Duit; W. Gräber; M. Komorek; A. Kross & P. Reiska, red (2001): *Research in Science Education – Past, Present, and Future*, s 319–324. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Wickman, Per-Olof & Östman, Leif (2002a): Learning as discourse change. A sociocultural mechanism. *Science Education* 86(5), s 601–623.
- Wickman, Per-Olof & Östman, Leif (2002b): Induction as an empirical problem. How students generalize during practical work. *International Journal of Science Education* 24(5), s 465–486.



- Wittgenstein, Ludwig (1965/2001): En föreläsning om etik. I Joel Backström & Göran Torrkulla, red: *Moralfilosofiska essäer*, s 21–30. Stockholm: Thales.
- Wittgenstein, Ludwig (1969/1992): *Om visshet*. Stockholm: Thales.
- von Wright, Georg Henrik (1991): *Vetenskapen och förnuftet*. Stockholm: MånpoCKET.
- Worster, Donald (1985): *Nature's Economy: A History of Ecological Ideas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Öhman, Johan & Östman, Leif (2007): Continuity and change in moral-meaning making: A transactional approach. *Journal of Moral Education* 36(2), s 151–168.
- Öhman, Johan & Östman, Leif (2008): Clarifying the ethical tendency in ESD practice – A Wittgenstein inspired approach. *Canadian Journal of Environmental Education* 13(1), s 57–72.
- Öhman, Marie (2007): *Kropp och makt i rörelse*. Örebro: Örebro Studies in Sociology, 9.
- Östman, Leif (1995): *Socialisation och mening. No-utbildning som politiskt och moraliskt problem*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala Studies in Education, 61.
- Östman, Leif (1996): Discourses, discursive meanings and socialization in chemistry education. *Journal of Curriculum Studies* 28(1), s 37–55.
- Östman, Leif (1998): How companion meanings are expressed by science education discourse. I Douglas Roberts & Leif Östman, red: *Problems of Meaning in Science Curriculum*, s 54–70. London: Teachers College Press.
- 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. Pedagogisk forskning i Uppsala 147. Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Östman, Leif (2007): Att undersöka värden i handling. I Ylva Boman; Carsten Ljunggren & Moira von Wright, red: *Erfarenheter av pragmatism*. Lund: Studentlitteratur, s 231–260.