



Det här verket har digitaliserats vid Göteborgs universitetsbibliotek och är fritt att använda. Alla tryckta texter är OCR-tolkade till maskinläsbar text. Det betyder att du kan söka och kopiera texten från dokumentet. Vissa äldre dokument med dåligt tryck kan vara svåra att OCR-tolka korrekt vilket medför att den OCR-tolkade texten kan innehålla fel och därför bör man visuellt jämföra med verkets bilder för att avgöra vad som är riktigt.

This work has been digitized at Gothenburg University Library and is free to use. All printed texts have been OCR-processed and converted to machine readable text. This means that you can search and copy text from the document. Some early printed books are hard to OCR-process correctly and the text may contain errors, so one should always visually compare it with the images to determine what is correct.



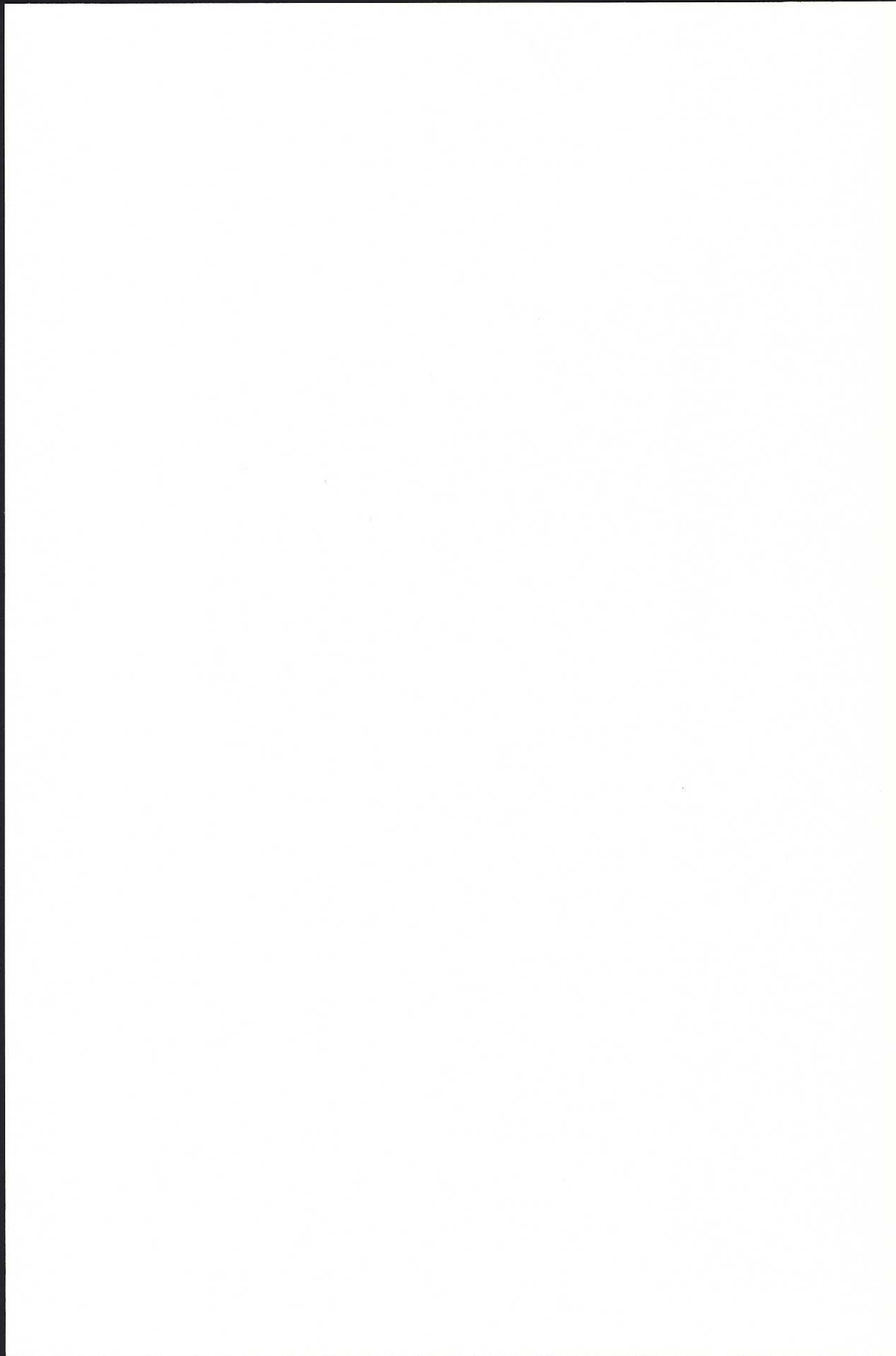
GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES 198

Elsie Anderberg

Språkanvändningens funktion vid
utveckling av kunskap om objekt



ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS



Språkanvändningens funktion vid
utveckling av kunskap om objekt

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES 198

Elsie Anderberg

Språkanvändningens funktion vid
utveckling av kunskap om objekt

ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

©*Elsie Anderberg*, 2003
ISBN 91-7346-471-6
ISSN 0436-1121

Distribution: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS
Box 222
SE-405 30 Göteborg, Sweden

Till minne av John-Adolf Larsson

Förord

Relationen språk och tanke har varit föremål för många frågor i mänsklighetens historia sedan antiken. Har språk och tanke en relation och är denna relation möjlig att utforska, är några av de frågor som har stimulerat till omfattande och djupa diskussioner inom och mellan ämnesgränser och kunskapsområden. Dessa frågor inrymmer stor grad av komplexitet och ett närmande till denna komplexitet har för mig varit och är fortfarande förenad med en stor förundran, respekt och ödmjukhet. Samtidigt har närmandet medfört en fördjupning av kunskaper om relationen språk och tanke som en komplexitet att beakta och visa stor hänsyn till och som svårligen kan bortses från i olika pedagogiska sammanhang.

Rapporten handlar om studenters reflektion över relationen språk och tanke och vilken funktion denna relation har vid kunskapsbildning om objekt. Av särskilt intresse har varit den lärandes perspektiv på relationen. I detta avseende är mina förhoppningar att rapporten också kommer att utgöra ett ytterligare bidrag, teoretiskt såväl som empiriskt, till att introducera och pröva ett utvidgat språkligt meningsbegrepp som inte tar relationen språk och tanke för given, istället något som kan vara föremål för reflektion och lärande.

Det är många som har bidragit till att göra denna forskning möjlig. Först och främst vill jag rikta ett stort varmt tack till de studenter som så villigt har medverkat i samtal. Det har varit mycket stimulerande för mig att få möta er i dessa samtal och att få ta del av era erfarenheter. Ett stort tack också till lärarna på kursen för det stora engagemang och intresse som visades för de här frågorna och för att jag gavs tillfälle att delta i introduktionsmöte och föreläsningar. Vid skrivandet av rapporten har några läst hela eller delar av rapporten i dess olika faser, särskilt vill jag tacka Lennart Svensson, Ference Marton, Anita Franke, Ingrid Sanderöth, Margit Werner, Christer Alvegård, Thorsten Johansson och Silwa Claesson. Ett stort tack till Doris Gustafson som utfört slutredigeringen av rapporten.

Rapporten är skriven inom ramen för ett projekt, finansierat av Vetenskapsrådet (tidigare HSFR) som ett tvåårigt post doc stipendium, förlagt till Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik, Enheten för lärande och undervisning. Tack kära arbetskamrater för det varma mottagandet, delaktigheten och stimulansen. Under olika stadier av min forskning har det ständigt funnits möjligheter till intressanta och utmanande diskussioner som givit mig mycket värdefulla insikter.

Till sist vill jag uttrycka en stor tacksamhet till Vetenskapsrådet, för det ekonomiska stöd som jag erhållit både som doktorand, post doc stipendiat och i

det nyligen påbörjade forskningsprojekt, ”The interplay between language and thought in understanding problems from a student perspective”, som är ett mer omfattande forskningsprojekt tillsammans med forskare från olika discipliner, universitet och högskolor. Stödet från Vetenskapsrådet utgör den fundamentala förutsättningen för att kunna bedriva denna grundforskning långsiktigt avseende relationen språk – tanke och studenters kunskapsbildning.

Göteborg i juni 2003

Elsie Anderberg

Innehållsförteckning

1. INTRODUKTION	1
Problem och syfte	1
Språkets uttryckande funktion ur den lärandes perspektiv	1
Rapportens disposition	4
2. TEORETISK UNDERSÖKNING	5
Ett utvidgat språkligt meningsbegrepp	5
Språkanvändning och språkanvändningens funktion	6
Objekt, uppfattningar och innebörder	7
Icke-lingvistiskt språkbegrepp	9
Det sagdas säkerhet och osäkerhet	11
Tysta dimensioner av erfarenheter	12
Pragmatisk-konstitutiv uppfattning av praxisbegreppet	14
Osäkerhet i det sagda och kluvenhet inför benämnings-teori vid forskning kring lärande	15
Språklig mening och förståelse	16
Förståelse – en orientering	17
Analytisk filosofi	19
Språkvetenskap	21
Språkanvändning och förståelse	22
Meningsregler	24
Relationer som interna och intentionala	26
Språkliga meningsregler som interna – något om kritiken	28
Språkspelsanalys	31
Mot en mer försiktig behandling av relationen symbol – innebörd – förståelse	34
Prövning av språkanvändningens funktion – exemplifiering	34
Gränsdragningar och språkets verktygsfunktion	36
Om reflektion	37
Reflektion och distansering	38
Reflektion och naturligt tänkande	38
Reflektion och sätt att resonera	40
Reflektion och begreppsbildning	41
Reflektion över språkanvändningens funktion	44

3. EMPIRISK UNDERSÖKNING	46
Design	46
Val av deltagare	47
Datainsamling	48
Prövning av intentionala-expressiva relationer	48
Bearbetning av data	49
Resultat	50
Reflektion över språkanvändningens funktion	51
Positiv utmaning	64
Allmän kontext	66
4. DISKUSSION OCH SLUTSATSER	70
Konstituering av relationen språklig mening och förståelse vid olika praxisförhållande	70
Samtal som objekt	70
Intentionalt-expressivt språkligt meningsbegrepp	71
Problematisering av benämningsteori i lärsituationer	72
Förändring av relation	74
REFERENSER	75

1. INTRODUKTION

Meningsfyllt lärande är grunden för fördjupad förståelse och skapande av språklig mening är byggstenar i hur det detta lärande utvecklas. Förändring av språklig mening sker i samspel med att förståelse av kunskap utvecklas i olika sammanhang. Språklig mening och hur den skapas har därför varit centrala inslag i forskning kring lärande och språkliga uttryck är redskap för vår kunskapsbildning. Samtidigt finns det ingen klar och tydlig gemensam tolkning av hur uttryck används. Denna otydlighet i vad språkliga uttryck står för är både en styrka och svaghet i vårt sätt att använda dem som verktyg. Det finns många olika användningar och användningsområde för en hammare men vilken funktion ges hammarens användning? Vilken funktion har språkliga uttryck i relation till vår kunskapsbildning är den stora frågan för denna studie. Språk och tanke är inte identiska, de har en relation som konstitueras utifrån olika funktioner som språkanvändningen ges.

Problem och syfte

Språkets uttryckande funktion ur den lärandes perspektiv

Lärande i ett fenomenografiskt perspektiv beskrivs främst som en förändring i att uppfatta (sätt att erfara) något. Uppfattningar beskrivs som dynamiska, relationella och möjliga att urskilja.

A conception is a way of seeing something, a qualitative relationship between an individual and some phenomenon. A conception is not visible but remains tacit, implicit, or assumed, unless it is thematized by reflection (Johansson, Marton & Svensson, 1985, s. 236).

Förändring av hur något uppfattas är en förändring hur något urskiljs som något. Marton och Booth (2000) beskriver skillnader av förändring i termer av spontana förändringar, framkallade förändringar, förändringars olika varaktighet och vad som orsakar förändring. Vidare poängteras att förändring underlättas och stimuleras genom att variationen av hur något förekommer blir föremål för uppmärksamheten. I fokus för denna forskning har främst varit i termer av resultat av en process, en aktivitet, mer än själva processen av hur något urskiljs som något. Hur förändring sker under själva lärandeakten, processen, har inte varit i förgrunden. I förgrunden har varit relationen inriktning på studenters lärande och lärandets utfall. Den dynamiska och skapande karaktären av studenters erfarenhet, tänkande och lärande har inte blivit tydligt relaterat till språk och hur språklig mening skapas och förändras. Relationen språklig mening och studenters kunskapsbildning ses inte som helt självklar men har heller inte problematiserats nämnvärt.

L. Svensson (1978) förde tidigt fram tanken att uppfattningar också ger möjligheter att undersöka samspelet hur relationen uppfattningar och språklig mening förändras i lärsituationer. Anderbergs studier (1999, 2000) problematiserar relationen språklig mening och uppfattningar av problem ur den lärandes perspektiv. Kvalitativa skillnader beskrivs ur ett processperspektiv avseende; relationens karaktär, semantisk användning och intentional användning av språklig mening samt förändring av relation. Resultaten visar sammantaget att läroprocessen kännetecknas av komplexitet och dynamik avseende relationen språklig mening och kunskapsbildning som inte har problematiserats nämnvärt i forskning kring lärande främst beroende på dominansen av ett lingvistiskt baserat språkligt meningsbegrepp (Svensson & Anderberg, 1999; Anderberg & Svensson, 2001).

Det finns en balansgång mellan två dominerande perspektiv på lärande genom att ha olika förskjutning mot språk; ett perspektiv har begreppsförändring och begreppsutveckling som huvudtema och benämns conceptual change (Posner et al., 1982; Vosniadou, 1994) det andra perspektivets huvudtema är språkanvändning och kommunikation (Wertsch, 1998; Säljö, 2000). Dessa två dominerande perspektiv innefattar lingvistiskt baserade språkbegrepp, psykolingvistik och sociolingvistik.

Dominerande språkliga meningsbegrepp inom forskning kring lärande har haft sin grund i sociolingvistik och psykolingvistik. Det är språkliga meningsbegrepp som inte ger något större utrymme till att problematisera relationen språk och tanke utifrån den lärandes perspektiv vid utveckling av kunskap om objekt. Den övergripande forskningsfrågan i denna studie berör denna konstituering ur den lärandes perspektiv, mer specifikt de språkliga uttryckens funktion i relation till kunskapsbildning av objekt.

Inom fenomenografisk forskning kring lärande (Svensson, 1997; Marton & Booth, 2000) finns inte denna förskjutning mot språket som det överordnande utan hur kunskapsobjekt konstitueras och hur denna konstituering erfars, förändras och uttrycks. Lärande i termer av förändring av begreppsstrukturer (White & Gunstone, 1992) och förändring i sätt att samtala (Mercer, 2000) beskriver förändringar av en språkanvändning mer än förändring av språkanvändningens funktion. Den funktion språkanvändningen har ur den lärandes perspektiv vid kunskapsbildning om objekt problematiseras inte nämnvärt. Med hjälp av ett utvidgat pedagogiskt språkligt meningsbegrepp, intentionalt-expressivt språkbegrepp (Anderberg, 1999, 2000), öppnas möjligheter att beakta, beskriva och nå kunskap om hur språkanvändningens funktion rekogniseras, prövas, identifieras ur den lärandes perspektiv. En aspekt av lärande som handlar om olika kvaliteter av studenters kunskapsbildning avseende både ämnesbegreppens användning och hur användningens funktion konstitueras.

I denna studie problematiseras relationen språk och tanke utifrån hur relationen konstitueras från den lärandes perspektiv. Huvudsyfte är att beskriva hur denna konstituering sker och förändras med hjälp av ett utvidgat språkligt meningsbegrepp. Mer specifikt är syftet att teoretiskt och empiriskt vidareutveckla och ytterligare pröva detta meningsbegrepp, som också tar hänsyn till och belyser hur innebörder i språkliga uttryck samspelar och förändras i relation till hur förståelse av kunskap om objekt utvecklas. Det är studentens sätt att reflektera över detta samspel som är huvudpoängen i den empiriska undersökningen samt vilken funktion denna reflektion över innebörd i språkliga uttryck tillskrivs.

Den funktionella roll språkanvändningens karaktär har ur ett lärandeperspektiv har inte beaktas nämnvärt i forskning kring lärande. De befintliga perspektivens dominans av sociolingvistik och psycholingvistik framstår som begränsade att beakta erfandet, tänkandet och lärandets relation till språkets uttryckande funktion vid studenters kunskapsbildning.

Teoretiskt är anspråken ställda mot att ytterligare fördjupa och tydligare argumentera för detta pedagogiskt språkliga meningsbegrepp som beaktar och ger ytterligare möjligheter till precisering av lärandets dynamiska och relationella aspekter. Forskningsfrågan är av en grundläggande karaktär och avser också visa på hur ett utvidgat språkligt meningsbegrepp i forskning kring lärande öppnar för frågeställningar som annars inte går att ställa.

I studien är inte ambitionerna att undersöka språkutveckling det är en del inom språkpedagogiken som handlar om hur språktillägandet sker, utan hur språklig

mening konstitueras relativt kunskapsbildning om objekt. Ambitionen är inte heller att studera hur språklig mening kan härledas utan hur olika härledningar uppfattas relativt det lärande som är i fokus.

Rapportens disposition

Rapporten är indelad i fyra delar. Del ett är en introduktion. Rapportens andra del är teoretisk och behandlar främst möjliga grunder för ett utvidgat språkligt meningsbegrepp. Det är ett icke-lingvistiskt språkbegrepp som beaktar intentionala-expressiva relationer ur den lärandes perspektiv. Inledningsvis introduceras utgångspunkterna för den teoretiska undersökningen under rubriken ett utvidgat språkligt meningsbegrepp. Jag vill genom denna introduktion ge en överblick över den röda tråd som löper genom de olika avsnitten och på så sätt visa på hur den teoretiska undersökningen hänger samman. Därefter kommer tre huvudavsnitt som handlar om teoretiska undersökningar av relationen språk och tanke och skall ses som en vidareutveckling av detta språkliga meningsbegrepp. Den första avsnittet handlar om relationens karaktär, där uppmärksammas relationens säkerhet och osäkerhet. I nästa avsnitt sker en fördjupad analys av undersökningar av språkets gränser. Det är en analys som fokuserar hur språklig mening konstitueras, förändras och erfars. Det sista avsnittet i den teoretiska undersökningen handlar om hur sätt att reflektera blir centralt beträffande den lärandes möjligheter att nå insikt om och lära om relationen språkligt meningsskapande och kunskapsbildning.

Rapportens tredje del är en empirisk undersökning som beskriver hur språklig mening konstitueras och förändras samt hur funktionen av innebörders användning samspelar relativt studenters kunskapsbildning. Här redogörs för det forskningsmetodiska angreppssättet som är en explorativ prövning av ett utvidgat språkligt meningsbegrepp. I ett avsnitt presenteras samtalens struktur och hur analysen av intentionala-expressiva relationer genomfördes. Resultatet av den empiriska undersökningen har tre avsnitt, varav ett avsnitt är huvudresultat och de andra två avsnitten ger en ram till huvudresultatet.

I den sista delen, diskuteras resultatet och slutsatser dras från både de teoretiska och empiriska undersökningarna som har främst med det intentionala-expressiva språkbegreppet att göra. Bl.a. hur ett sådant språkligt meningsbegrepp utgör ett komplement till ett lingvistiskt baserat språkligt meningsbegrepp i lärsituationer.

2. TEORETISK UNDERSÖKNING

Ett utvidgat pedagogiskt språkligt meningsbegrepp

Det intentionala-expressiva språkbegreppet (Anderberg, 1999, 2000) lyfter fram frågor hur relationen språk och tanke konstitueras ur den lärandes perspektiv. Det är en aspekt av lärande som är av grundläggande betydelse vid kunskapsbildning i olika undervisningssammanhang. Den teoretiska undersökningens fokus är att ytterligare fördjupa kunskapen av de olika ingående delar som detta språkbegrepp är behäftad med. Det är uppenbart att användning av ett språk förutsätter aktiviteter (inre och yttre) som vi inte har någon direkt tillgång till i sin helhet. De företeelser vi studerar inom forskning kring lärande är en aktivitet som tillskrivs tänkandet och erfaranDET. Denna aktivitet har i lärsituationer andra konsekvenser än de företeelser som studeras inom exempelvis psykologi och sociologi, där psykolingvistik och sociolingvistik har sin hemvist.

I denna studie ses tänkande och lärande som ständigt konstituerande och gestaltande av omvärlden. Det är inte endast ett uttryck för hur flera kollektiva produkter i människors handlande samverkar utan också hur samverkan erfars och gestaltas som dynamiska helheter, något som alltid pågår. TänkanDE och läranDE som mer eller mindre implicita dimensioner av språkanvändningen finns alltid närvarande eftersom att språkets karaktär att uttrycka vårt sätt att erfara dessa gestalters helheter är begränsad (Svensson & Anderberg, 1999).

Det intentionala-expressiva språkliga meningsbegreppet har två led som uttrycker en relation som intentional expressiv. Det intentionala ledet av relationen är den innehållsliga dimensionen medan det expressiva ledet av relationen är symbolen (formen).

Den transcendentala fenomenologi är en filosofisk riktning där nyckelord bl.a. är "intentional", "medvetandeakt", "noema". Kunskapens objekt blir medvetandets innehåll, en akt av innehåll (noema) och detta innehåll har en riktning, en innebörd. Här finns alltså två innebörder i intentionalitet, riktning och innehåll. Vad som menas med intentionalitet är svårt att reda ut. Det är en term som ursprungligen är knuten till termen intention som används till karaktärisera att något är avsiktligt. Intentionalitet finns inom den fenomenologiska filosofin som en term för att beskriva vad som karaktäriserar ett medvetande. Ett medvetande har alltid en riktning mot något och det som sedan också parallellt har givits en innebörd knutet till forskning kring medvetandet främst inom fenomenologin. I denna studie urskiljs innebörder i språkliga uttryck som har intentional karaktär ha större roll vid kunskaps-

bildning i lärande sammanhang än semantisk karaktär. Skillnaden ses som väsentlig med hänsyn till vilken roll språkligt meningsskapande har vid kunskapsbildning av objekt. Skillnader som svårligen låter sig beaktas i ett lingvistiskt språkbegrepp.

Janssons (1975) utvecklar i sin avhandling ett resonemang kring intentionalitet och funktionalitet som handlar om att de framträder som ett och samma i ett självreflekterande förhållningssätt. Skapande av mening och skapande av funktion förutsätter någon sorts närmande till ett sammanhang som upplevt. Mening är att något upplevs som meningsfullt i ett sammanhang. Mening kan inte upplevas i sig utan någon sorts funktion i ett sammanhang.

Som intentionell – funktionell enhet måste vi fatta människan som relaterad till en större kontext, i vilken hennes existens och enskilda akter har mening, funktion för henne (Jansson, 1975, s. 26).

Janssons resonemang syftar inte främst på mening i termer av språklig mening utan syftet är att resonera kring ett meningsbegrepp som handlar om hur individen skapar mening i sin tillvaro, ett existentiellt meningsbegrepp. Han vänder sig främst mot hur begreppet funktion har använts inom psykologin där funktionen används på ett mekaniskt sätt isolerat från sammanhang och innehåll, från människans "lebenswelt".

Språkanvändning och språkanvändningens funktion

Det intentionala-expressiva perspektivet på språklig mening och språkligt meningsskapande urskiljer två komponenter; språkanvändning och språkanvändningens funktion. Den senare komponenten uttrycker för både uppmärksamhetens inriktning och innebörd. Medan den förra, språkanvändningen, inte förutsätter en inriktning eller någon sorts avgränsning. Skapande av innebörd i språkliga uttryck är en process som till sin karaktär i undervisningssammanhang handlar om att nya språkliga uttryck tillförs och nya innebörder erbjuds i redan kända språkliga uttryck, t.ex. kraftbegreppet inom mekaniken. Innebördsanvändning är en komponent i denna skapande process som inte förutsätter ett objekt utan en användning som utgår mer från uttryckens generella semantiska betydelser. Innebördsanvändningens funktion, däremot förutsätter någon sorts roll som användningen ges i förhållande till den kunskapsbildning som uppmärksamheten inriktas mot. Denna andra komponent i språkligt meningsskapande är ett led som beaktar språkliga uttrycks intentionala innebörders kunskapsmässiga relation. Wittgensteins utveckling av språkspel och språkspelssanalys på intern grund som primärt i förhållande till analys av språkanvändning (1992b) utgör ett väsentligt bidrag, möjligt att också utveckla hos studenter i olika lärsituationer.

Semantiska innebörder är möjliga att urskilja utan att relateras till något specifikt avgränsat kunskapsobjekt medan intentionala innebörder kräver mer utav klargörande av vilket objekt som avses relativt relevansstruktur (Marton & Booth, 2000). Det är därför av stor vikt i olika lärsituationer att relationer mellan uttryck, innebörder och innehållsliga fokus görs till föremål för studenternas reflektion, en språkspelsanalys på intern grund.

I nästa avsnitt kommer jag att beröra två områden vid behandlingen av komplexiteten mellan vad som urskiljer relationen språklig innebörd, innehåll och objekt. Det första området berör de ontologiska kategorier som kommer till uttryck genom fenomenografins grundläggande begrepp; objekt och uppfattningar (sätt att erfaras). De finns som ontologiska kategorier inom fenomenografin och grundbegrepp inom det perspektiv som anlägges i fenomenografisk forskning kring lärande. Inom det andra området behandlas språklig innebörd och förståelse av objekt med utgångspunkt från den vidareutveckling av det utvidgade språkliga meningsbegrepp som här behandlas.

Objekt, uppfattningar och innebörder

Objekt och innehåll är två grundläggande kategorier i synen på lärande inom fenomenografin. Uppfattningar handlar alltid om något, de har ett tankeinnehåll. Innehållet i uppfattningar konstitueras i studenternas möte med kunskapsobjektet. Uppfattningar är alltså uttryck för ett innehåll och distinktioner som studenten gör utifrån avsikter, insikter, önsknings och behov. Inom fenomenografin uttryckt som relevansstruktur.

Objektet är inom fenomenografin givet, den finns som ett ontologiskt antagande oberoende av subjektet, däremot är inte mötet givet. Uppfattningar handlar om hur mötet mellan subjekt och objekt konstitueras internt. Subjektet har inte tillgång till objektet oberoende av sig själv utan endast genom sig själv. Uppfattningar ges innehåll baserat på hur objekt avgränsas, differentieras och organiseras. Olika uppfattningar av ett objekt innebär olika innehållsliga distinktioner som uttrycker variationer av hur objekt uppfattas (Svensson, 1997; Marton & Booth, 2000).

Indirekt objekt och direkt objekt beskrivs som två aspekter av lärande, relaterat till lärandets hur respektive lärandets vad av Marton och Booth (2000). Det direkta objektet är lärandets vadaspekt och lärandets hur inrymmer både själva akten och aktens innehåll, det indirekta objektet. Dessa aspekter beskriver lärandets grundläggande struktur med referens till intentionalitet i Brentanos mening. Lärandet är något som alltid handlar om något och detta något har i undervisningssammanhang karaktären av objekt, något som uppmärksamheten

inriktas mot. Med det indirekta och det direkta objektet avses att det finns alltid två objekt närvarande och dessa två finns inom ramen för en odelbar helhet. Individer kan sedan inom ramen för denna helhet fokusera det ena eller det andra ledet.

Med objektmedierad relation menas att det är något avsiktligt som ska åstadkommas som är gemensamt med lärare och studerande i undervisningssammanhang. Objekt kan vara av olika slag, t.ex. undervisningsobjekt, inlärningsobjekt och kunskapsobjekt (Carlgren & Marton, 2000). Inlärningsobjekt är ett objekt eller aspekter av objekt som uppfattas. Ett inlärningsobjekt kan försvinna genom att uppmärksamhetens inriktning ebbar ut, blir oklar eller att den förändras. De kan också vara omedvetna och flyktiga. Betydelsen av att i undervisningssammanhang ha dem medvetna och tillgängliga är ett av den fenomenografiska inlärningsforskningens huvudområden. Det är inte möjligt att nå kunskap om objekt i en direkt mening ej heller är det möjligt att beskriva dem i en direkt mening. Det finns möjliga sätt att uppfatta ett objekt och det finns möjliga sätt att beskriva uppfattningar av objekt. Härvidlag finns en väsentlig grundläggande pedagogisk fråga som handlar om att belysa hur dessa möjligheter hanteras i undervisningssammanhang. Det pågår för närvarande en livaktig forskning inom området "den nya variationsteorin" (se t.ex. Marton & Morris, 2002).

Skapandet av distinktioner (innehållsliga bestämningar) är en del av människors sätt att relatera sig till sin omvärld. Vi kan inte närma oss vår omvärld i en total mening, vi närmar oss analytiskt, vi urskiljer något som något i förhållande till något (Svensson, 1976, 1984, 1997; Marton, 1981; Marton & Booth, 2000). Distinktioner är till sin karaktär både föränderliga och beständiga. Urskiljande av distinktioner och den betydelse de ges kommer till uttryck i olika sätt hos studenten att närma sig olika objekt. Uppfattningsbegreppet inom fenomenografin uttrycker olika distinktioner i relation till ett objekt medan variationsteorin beskriver närmare hur distinktioner urskiljs samt urskiljandets konsekvenser.

Med ett intentionalt objekt menas en bild av objektet som skapas, det sammanfaller inte i fenomenografin med ett uppfattningsinnehåll som det gör i fenomenologin. I fenomenologin sammanfaller intentionalt objekt och yttre objekt. Inom fenomenologin är det intentionala objektet som medvetandeakten är riktad mot och som också är dess innehåll.

Objektet därute är inte möjligt att i sig uttala sig om, däremot är det möjligt att uttala sig om uppfattningar i termer av subjektets innehållsliga bestämningar (distinktioner). Det finns alltså inget objekt direkt tillgängligt att beskriva. Däremot kan det finnas objekt närvarande. Närvarande men inte tillgängligt

vilken roll får det? Jag kommer inte att ytterligare diskutera dessa ontologiska antagande utan kommer i nästa avsnitt att koncentrera mig på relationen språklig mening och utveckling av förståelse om objekt.

I undervisningen möter studenten olika ämneskunskaper uttryckta i språk. De språkliga symbolernas innebörder konstitueras i mötet med hur studenters erfarenheter gestaltas. Relationen mellan symbolerna och innebörderna visar på olika sätt att använda symboler men inte nödvändigtvis de funktioner som användningarna ges. Språkanvändningens funktion förutsätter objekt och är en intentional upplevelse (Jansson, 1975). Intressant och av stor betydelse i pedagogiska sammanhang är studenters tänkande kring språkanvändningens funktion; hur den identifieras och förändras i relation till kunskapsbildning om objekt, vilket är en föga utforskad aspekt föga inom forskning kring lärande.

Ett sökande efter språkanvändningens funktion leder bort från ett lingvistiskt språkbegrepp, eftersom språkanvändningens funktion är avhängig den interna roll användningen ges av användaren vid utveckling av olika distinktioner om kunskapsobjekt och inte främst en språkfunktionen systematiserad på extern grund.

Icke-lingvistiskt språkbegrepp

Den pedagogiska frågan vid forskning kring lärande är om, eller hur, det språkbegrepp som används också bygger på idén om en korresponstensteori. Freges idéer om språket är en realism som inte innefattar en korresponstensteori (Johansson, 2000). En idé som innebär att språkets relation till det representerade inte är referentiell utan funktionell. En referentiell idé om språket är att det har en utpekande och benämmande funktion medan en funktionell idé menas att språket har en uttryckande funktion, att språket uttrycker innebörder mer än att det benämner innebörder. En idé om språket där det primära intresset riktas mot hur språket uttrycker innebörder (Johansson, 2000). En funktionell idé om språket innebär också att orden inte bara uttrycker innebörd, utan det är också centralt med vilken funktion orden har i en kontext. Genom att symboler och innebörder skiljs åt blir olika funktioner möjliga att identifiera i relation till kunskapsbildningen. En central aspekt av lärande blir möjlig att problematisera och nå kunskap om när fokus riktas mot den lärandes närmande till hur centrala ämnesbegrepp uttrycker innebörd mer än till hur begreppen korresponderar, kodifierar eller refererar kunskap.

De språkliga uttrycken är inte begränsade till att endast ha en innebörd. Man kan därför inte utan vidare mekaniskt identifiera ett uttrycks bokstavliga innebörd med den innebörd med vad en person tänker, vilken erfarenhet hon/han har, eller med till vad orden refererar i verkligheten. Denna uppdelning behöver inte

betyda att det är vitt skilda områden som lever separata liv oberoende av varandra, tvärtom uppdelningen innefattar ett sökande av kunskap om hur relationer dem emellan erfars, förändras och konstitueras.

I det lingvistiska språkbegreppets sammanfaller relationer eller uttrycken ges innebörd på extern grund. Språkets natur och funktion är att referera mer än att uttrycka och att den refererande funktionen systematiseras på extern grund. Konsekvensen blir att språklig mening ges en prägel av s.k. benämningsteori.

Freges epistemologiska realism har sin utgångspunkt i ett vetenskapligt tillämpningsområde med sanningsanspråk, grundade i olika satsers struktur och innehåll oberoende den funktion olika användare och användningar har (Frege, 1995). Wittgensteins (1992b) idé om språket tar inte sin utgångspunkt i satsen utan hos användaren och olika användningar i s.k. språkspel. Han ser på språket som vore det ett verktyg och språkanvändare använder verktyget i mer eller mindre bestämda och specifika syften. Här finns en acceptans för mångtydighet och dynamik i relationer symbol och innebörd vid utveckling av förståelse av kunskap (Wittgenstein, 1992b; Baker & Hacker, 1980; Schulte, 1995; Wilhelmi, 1995; Thornton, 1998) något som också borde vara väsentligt att beakta i större utsträckning i olika undervisningssammanhang. Hos Frege är språkanvändaren objektiverad och inom lingvistikens är språkanvändningen systematiserad på extern grund. I båda fallen blir språkanvändningen autonom i förhållande till språkanvändaren, med det menas att de språkliga symbolerna tillskrivs innebörder i symbolernas användning som mer eller mindre generella över användare (Johansson, 2000). I ett lingvistiskt perspektiv på språk blir konsekvensen att språket behandlas som ett system av uttrycksformer och innebörden blir inte separerad från formen. Innebörden ges en sorts självklarhet och funktionen blir mer refererande och benämmande än uttryckande.

Inom lingvistikens har man uppfattat språket som system av former av hur språkliga uttryck används på extern grund. Systematikens villkor hämtar sin utgångspunkt i att människors sätt att använda språket är styrt av regler vars funktioner är att benämna ting, egenskaper och förhållande. Dessa regler är bestämda genom olika konventioner som kommer till uttryck i vårt sätt att använda språket. Undersökningar och utredningar över vårt vanliga språkanvändande tenderar att systematiseras till "vardagsspråkliga begreppsschema" fastställda av de moderna pragmatisterna såsom t.ex. Rorty, Quine och Goodman enligt Segerdahl (1997). En sorts intellektualisering och systematisering av språkanvändningen på extern grund över språkanvändaren som har inneburit en "vardagsspråklömska" om hur språket används och dess olika funktioner i våra olika användningar. Enligt Segerdahl var James filosoferande en påminnelse om den "enorma kontrasten" mellan dessa konstruerade scheman och vårt konkreta vardagliga språkanvändande.

Språket är ett kommunikationsinstrument som är förprogrammerat med bokstavlig mening. Människor kan förstå denna bokstavliga mening på basis av allmänna regler eller konventioner som gäller för det eller de språk de behärskar. Men människor kan också insinuera, antyda eller mena något annat än den rent bokstavliga meningen. Därför finns det, förutom den rent språkliga mening som uttrycks av satsen själv, en annan mening som måste tillskrivas talaren snarare än satsen, och som man kan förstå endast om man känner till mer än enbart reglerna för det språk i vilken satsen är formulerad (Segerdahl, 1998, s. 20).

Språkliga symboler har olika funktioner inom de system där de verkar och dessa roller kan bestämmas med avseende på de likheter och skillnader som utmärker dessa system externt. I ett lingvistiskt språkligt meningsbegrepp hämtas grund för språkliga uttrycksfunktioner i dessa olika system som då kan vara antingen sociala eller mentala. Det är däremot en omöjlighet att helt på extern grund göra bestämningar av vad som utmärker den specifika innebördsanvändningens funktion ur användarens perspektiv.

I det intentionala-expressiva språkliga meningsbegreppet, ses inte relationen som referentiell utan som funktionell. Relationen symbol och innebörd ses inte som självklar utan som osäker och mångtydig. I fokus är hur denna funktion konstitueras vid kunskapsbildning om objekt ur den lärandes perspektiv. I undervisningssammanhang är det väsentligt att belysa hur språket uttrycker innebörder på en intern grund. Motsatsen är att se på tillägnandet av kunskaper utifrån en given form av sätt att använda ämnesbegrepp. Det förmedlar en syn på kunskapsbildning som tar skapandet av funktionen av språklig innebörd för given relativt den egna förståelsen. Vilket i sin tur kan leda till risken att studenters språkanvändning ges en alltför reproducerande karaktär.

Den osagda dimensionen finns alltid närvarande i studenternas närmande till språkligt uttryckt kunskap. Osäkerheten i relationen blir till ett faktum och svår att bortse från. Det är en dimension i människans sätt att bilda kunskap och att uttrycka kunskap som inte nämnvärt har beaktats inom forskning kring lärande. Dominansen av ett lingvistiskt språkligt meningsbegrepps inslag av benämningsteori medför en kluvenhet inför konsekvenser av denna dominans. I nästa avsnitt belyses vilken roll erfandet av den tysta dimensionen har i studenters skapande av innebörder i språkliga uttryck.

Det sagdas säkerhet och osäkerhet

Genomgången i de första avsnitten skall ses som en utgångspunkt för en vidareutveckling av ett språkbegrepp som uppmärksammar säkerhet och osäkerhet av relationen språk och tanke beaktad ur den lärandes perspektiv vid

kunskapsbildning om objekt. I det följande avsnittet kommer denna karaktär av relationen att betraktas lite djupare och ge det utvidgade språkliga meningsbegreppet en närmare beskrivning.

Tysta dimensioner av erfarenheter

Tyst kunskap är en benämning som har rönt ett stort intresse och i sig utvecklats till ett forskningsområde. Jag kommer beröra detta omfattande och komplexa område helt kort.

Kunskaper måste få fäste i våra erfarenheter, de finns i en form av personligt kunnande eller tyst kunskap (Rolf & Johannessen, 1990). Rolf för in vad som menas med tyst kunskap med det menar han den personliga kunskapen med referens till Polyanis kunskapsbegrepp. Enligt Rolf framställning handlar det om "en korrekt analys av kunskap och människans förnuft" (s. 20). Rolf vill alltså med hjälp av Polyani föra fram en precis grund för vad tyst kunskap är och varför vi bör ta hänsyn till det. Han för en argumentation mot Wittgensteins användning av osägarhet som en mer tvivelaktig grund för beskrivning av tyst kunskap. Wittgensteins föreställning om tyst kunskap är att viss kunskap inte kan fullständigt verbaliseras medan Polyanis tysta kunskap går att verbalisera, den kan däremot fungera tyst som ett tyst redskap för vårt handlande. På en principiell grund så är det inte möjligt att utläsa någon sorts motsatsförhållande här eftersom de argument som förs fram inte utesluter varandra. Av ett visst intresse är dock att det finns två mycket skilda utgångspunkter vid betraktandet av den tysta dimensionen av våra erfarenheter som de framkommer hos Polyani och Wittgenstein.

Wittgenstein tar sin utgångspunkt i språket och menar att något är osagt i språkanvändningen. Det osägbara som det formulerades i *Tractatus* har tonats ner hos den senare Wittgenstein. Där var det språkliga meningsbegreppet kopplat till ett positivistiskt kunskapsbegrepp och benämningsteori. Det som då sågs som osägbart var alltså osägbart relativt denna koppling. Hos den senare Wittgenstein blev det osägbara en bakgrund mot vilka språkliga uttryck ges innebörd, inte som något man i princip måste vara tyst om. Språket har gränser som är föränderliga och alltid mer eller mindre närvarande i vårt sätt att uttrycka oss. I Wittgensteins senare filosofi är hänvisningar till det osägbara borta men det finns fortfarande kvar och då uttryckt via begreppet praxis (Johannessen, 1988).

Det finns alltså enligt Wittgenstein alltid något osägbart i relation till det sägbara. Enligt Polyani är den tysta kunskapen något som handlar om ett innehåll som kan vara både språkligt men tyst och icespråkligt. I båda fallen ligger det till grund för användningen av språkliga uttryck utan att det finns krav

på en fullständig överensstämmelse mellan vad som är sagt och inte sagt. En sorts osäkerhet i relationen språkliga uttryck och innebörd ses inte som ett undantag utan något som är mer eller mindre närvarande. Följden av båda utgångspunkterna blir att man kan veta mycket utan att säga det och vi kan både tala om språklig och ospråklig förståelse och om relationen däremellan. Aspekter av relationen mellan språkliga uttryck och den innebörd som avses blir tydlig endast i användningen, i praxis, var däremot en av Wittgensteins grundläggande teser något som inte var ett lika grundläggande drag hos Polyani.

Rolf menar att Wittgensteins framställning är en mysticism, eftersom argumentationen är oklar och då inte möjlig att förhålla sig vetenskapligt till. Det handlar om antaganden om språk och kunskap som är mycket allmänna till sin karaktär benämnda av Rolf som "snusförnuftigheter" (Rolf & Johannessen 1990, s. 16). En sådan snusförnuftighet är att exempel är viktiga för att visa på hur regler används. En annan snusförnuftighet anses vara att det inte är möjligt att bortse från själva språkanvändningen. Enligt Rolf blir det vetenskapligt ofullständigt att beskriva språket på det sättet eftersom vad som är sant och falskt då inte går att belägga. Det som inte går att formulera språkligt blir inte möjligt att verifiera. Argumentationen har sin grund i klassiska meningsteori, där meningsfulla påstående är de som refererar till ett sakförhållande. Detta är en betydligt annorlunda sammanhang än det som kännetecknar hur studenter i olika lärandesituationer möter ämnesbegrepp och deras funktion i sitt sätt att närma sig kunskap om olika företeelser.

Antagande att det finns kunskap som inte kan formuleras i en "adekvat språklig dräkt" har en logisk grund enligt Johannessen (Johannessen, 1999, s. 20). Språkregler på extern grund utgör innebörder som är semantiska i vår språkanvändning ofta som s.k. välformulerade användningar. Dessa användningar ger inte utrymme för mer eller mindre möjliga innebörder i relation till olika funktioner språkliga uttryck har i naturliga sammanhang. Det "naturliga språket" har en osäker relation mellan symbol och innebörd eftersom naturliga sammanhang inte kan definieras på förhand. Genom Wittgensteins brytning med det lingvistiska språkbegreppets benämningssfunktion (referentiell funktion) antogs denna osäkerhet som ett faktum och inte som ett undantag. Det osägbara sågs som ett alltid mer eller mindre närvarande inslag i all språkanvändning, och att större klarhet och säkerhet uppnås genom reflektion över vilket sammanhang som avsågs, därav uppkom begreppet språkspel.

Analys av ett språkssystemets semantiska innebörder visar endast på en konstruerad språkfunktion som till sin karaktär kan ge intryck av att vara överskådlig enkel och vetenskapligt tillförlitlig. Dock finns begränsningarna eftersom en analys och beskrivning av konstruerade språk inte har en given koppling till det naturliga språket (Segerdahl, 1994a). En koppling som inte

beaktas i ett lingvistiskt språkbegrepp ur användarens perspektiv eftersom den systematiska behandlingen vilar på en extern grund i närmandet till det naturliga språket (Johansson, 2000).

Wittgenstein försvarar sig mot solipismen genom att betona språkets utveckling genom sociala konventioner. Konventionellt grundade regler erbjuder betydelse i språkliga uttryck men omsättningen i olika användningar av dessa regler sker i konkreta situationer som inte kan formuleras endast som spel. Intentionaliteten i användningarna får här en viktig funktion eftersom inga exakta och för givet antagna innebörder finns direkt tillgängliga att använda, däremot finns möjliga innebörder att rekognisera och pröva. Dessa möjliga innebörder har relationer av karaktären familjelikheter enligt Wittgenstein (1992b).

Pragmatisk-konstitutiv uppfattning av praxisbegreppet

Johannessens (1988) intresse för den tysta dimensionen av sägandet har sin bakgrund i vad Wittgenstein menar med det osägbara och med intrasitiv förståelse. Den intrasitiva förståelsens egenart beskrivs med hjälp av dess förutsättningar, yttringsformer, förmedlingsätt och dess typiska objekt. Innehållet i den intrasitiva förståelsen har varit främst olika konstupplevelser. Tyst kunskap ses som en av förutsättningarna för den intrasitiva förståelsen. Denna beskrivs av Johannessen med referens till Wittgenstein som att det är något som inte kan artikuleras men visar sig i en språkanvändning. Den intrasitiva förståelse finns alltid med som något utsägbart i relation till det sagda och alltså närvarande bakom de innebörder de språkliga uttrycken ges i olika konkreta sammanhang, s.k. praxis (Johannessen, 1999).

Praxis är hos Johannessen ett filosofiskt grundbegrepp inspirerat av Wittgensteins senfilosofi. Praxisbegreppet anses bl.a. ge en grund för ökad förståelsen för hur begrepp bildas, används och förmedlas utifrån en "pragmatisk-konstitutiv" syn på hur språklig mening utvecklas vid kunskapsbildning. Språket har en logisk (semantisk) grammatik och en praktiserande (intentional) grammatik. Den praktiserande grammatiken är orienterad till reflektion över möjliga användningar av språkliga uttrycks intentionala innebörder. De markeringar och ställningstagande som görs i relation till användningarna baseras på erfarenheter och praxis. Enligt Johannessen (1999) ville Wittgenstein med hjälp av begreppet praxis se på handlandet och hur det uppfattas i olika sammanhang som grund för uttryckens innebörder. Den mångfald, komplexitet och dynamik av praxis och relationer mellan praxis gör att det blir svårt att skapa någon sorts gemensam grund för bestämning av praxis. I de konkreta fallen utövas resultatet av gestaltningen av samverkan mellan upplevd och uppfattad praxis. Tillgängligheten av denna

gestaltningen och gestaltningens struktur blir möjlig genom reflektion över språkanvändningens funktion.

En utsaga säger nämligen inte om sig själv hur den ska uppfattas (Johannessen, 1999, s. 102).

Med hjälp av reflektion ges möjligheter att skilja på att ”härma” en regel eller att ”följa” en regel, i båda fallen är det i överensstämmelse med en regel, ett språkbruk. Följa en regel menas att man handlar i linje med den medan härma en regel inte behöver innebära att man handlar i linje med den.

Osäkerhet i det sagda och kluvenhet inför benämningsteorin vid forskning kring lärande

Konsekvenserna av att relationen mellan språk och innebörd ges denna osäkerhet och att det alltid är något som är tyst beroende på vad det är som sägs blir väsentligt att belysa i olika lärsituationer. Dominansen av en lingvistisk ståndpunkt inom forskning kring lärande leder till konsekvensen att denna osäkerhet bortses ifrån. Vilka följder får ett alltför stort för givet tagande av relationen språk och tanke i forskning kring lärande? En central konsekvens blir att relationen inte görs till föremål för reflektion eftersom det naturliga språkets relation till erfarenheter som är tysta inte problematiseras. Det förekommer samtidigt ett avståndstagande från ett språkbegrepp som enbart har relationer av korrespondenskaraktär, s.k. benämningsfunktioner. Inslag av benämningsteori accepteras samtidigt som de också ifrågasättes.

En av förgrundsfigurerna inom den systematiska-funktionella lingvistikerna i forskning kring lärande är Halliday. Han förespråkar en syn på lärande som utgår från att lära sig ett språk är också att lära sig grunderna för lärande. Denna ”language based theory of learning” är baserad på ett antal undersökningar av språkutveckling och språktillägnande i olika åldrar på systematisk-funktionell grund (Halliday, 1975, 1993). Språket ses som en nödvändig förutsättning för kunskapsbildningen genom att språket gör erfarenhet till kunskap. Lärandet inryms därför i det sätt vi tillägnar ett språk. Olika sätt att använda ett språk visar de olika sätt vi bildar och har bildat kunskap. Systematiseringen av den funktion som språkanvändningen ges har hämtats sin grund ifrån social interaktion. Språkanvändningens funktion ges en extern grund mer än intern grund, det är inte funktionen till kunskapsbildningen ur den lärandes perspektiv som problematiseras eftersom den tas för given. Språkets verktygsfunktion är sätt att tala, en benämmande funktion mer än en uttryckande funktion.

Lärandet enligt Lemke (1990, 2001), med referens till Halliday, är att lära sig kommunicera på ett för sammanhanget adekvat sätt. Aktiviteten inriktas mot att

finna meningssystem som tematiserar semantiska innebörder och sedan lära sig att använda dem genom att identifiera olika samtalsmönster.

These are semantic relationships. The thematic pattern of the dialogue is the pattern in which these relationships are joined together (Lemke, 1990, s. 14).

Genom att studera människors språkhandlingar och kommunikation som sociala gör man inga anspråk på att man har ett "titthål" in i människors inre. Tvärtom, det ses som en styrka att studera tänkande genom det sätt vi talar. Analysenheten, "människors agerande i sociala praktiker" anses spegla just människors tänkande (Säljö, 2000, s. 119). Tänkande blir identiskt med språkhandlingar och inslag av benämningsteorin blir därför inte problematiserad, tvärtom så blir den snarare förstärkt.

Wittgenstein (1992b) beskriver inte några kriterier på vad en god förståelse är eller hur förståelse är relaterad till erfarenhet och i mötet till objektet. Han beskriver det inte heller som process eller produkt (§ 152). Förståelse beskrivs som något kontinuerligt mer än något stabilt. Förståelse är däremot ingen helt igenom privat mental process utan kommer till uttryck i praxis som en relation till hur praxis konstitueras av en språkanvändare.

Språklig mening och förståelse

Detta avsnitt avser ge en grund för ett utvidgat språkbegrepp som beaktar hur relationen språklig mening och kunskapsbildning konstitueras, kontextualiseras och förändras ur den lärandes perspektiv.

Inom pedagogiken har relationen språklig mening och förståelse blivit sparsamt behandlat. Problematiseringen av relationen språklig mening och förståelse har försvårats främst beroende på att det lingvistiska språkliga meningsbegrepp som dominerat forskning kring lärande har tagit relationen för given. Relationen språk-tanke och studenters kunskapsbildning har blivit för givet tagen ur ett internt perspektiv. Vilket har medfört att studenterna inte i någon nämnvärd omfattning utvecklat ett lärande kring vilken funktion olika ämnesuttryck har vid deras förståelse kring olika kunskapsobjekt.

Relationen språket och förståelsen har istället värderats efter grad av systematik och diskursivitet. Misslyckas denna analysprocess att skapa systematiska distinktioner kring språkanvändningen och begreppens strukturer visar det att förståelse inte finns. Denna för givet tagna och förenklade syn på relationen språklig mening och förståelse har medverkat till att relationen inte har blivit belyst i någon djupare mening. Det har tvärtom visat sig att detta krav på

systematiska produkter som mer baseras på likheter än skillnader medfört att förståelse mer eller mindre har undanhållits (Wittgenstein, 1992). Relationen språk och förståelse har då istället handlat om själva betydelsen, begreppens referentiella innebörd. Betydelsen får inte förväxlas med hur betydelse är möjlig att hantera och förstå, den funktionella dimensionen av relationen. Wittgensteins slagord ”fråga inte om betydelsen utan dess användning” lyfter fram relationen språk-förståelse-kunskapsbildning som inte någon förgivet tagen relation, (Baker & Hacker 1980; Segerdahl 1994a; Schulte, 1995; Johansson, 2000).

Förståelse – en orientering

Ordet förståelse kommer ursprungligen från fornsvenskans ”forstanda”. Vårt nuvarande begrepp kan härledas från år 1523 och har uppbyggnaden i en preposition och ett verb, samma som i engelskans ”understand” Betydelsen kan då bli i stil med ”att ställa sig framför” eller ”att stå framför”. Om man står framför något så kan man se något tydligare man kan nå fram till, fatta eller gripa tag i det som betraktas (Ödman, 1979).

Användning av begreppet förståelse är mångtydig eftersom det förekommer i olika sammanhang; vardagligt, vetenskapsteoretiskt, filosofiskt och pedagogiskt. Det är därför en svår uppgift att söka nå en vetenskapligt grundad avgränsning av begreppet. Mitt syfte är därför att endast göra en kort orientering av begreppet. Förståelsebegreppet är ett nyckelbegrepp inom hermeneutiken och jag kommer därför inledningsvis beröra begreppets hermeneutisk-historiska bakgrund.

Förståelse har genom olika varianter av kunskapssökande grovt indelats i tekniskt kunskapsintresse och i teoretiskt – förståelseinriktat kunskapsintresse. Med ett tekniskt kunskapsintresse menas den drivkraft som styr kunskapssökande mot att t.ex. skapa en kunskap som medverkar till en ökad skicklighet i att nå mer bestämda mål eller resultat. Det teoretiska kunskapsintresset uttrycker en vilja till insikt. Drivkraften är här att komma bakom, att finna mer inre samband till skillnad mot det tekniska som söker efter regelbundna mönster.

Det tekniska kunskapsintresset var tidigt det mest dominanta medan det teoretiska kunskapsintresset infördes mer tydligt i och med Schleirmachers (1768–1834) intresse att beskriva det bakomliggande vid tolkning av olika texter. Schleirmacher utvecklade hermeneutiken till att inte enbart vara en tolkningsmetodlära utan också till ett granskande av själva förståelseakten. Han har också bidragit med en djupare kunskap om förståelse genom införandet av den hermeneutiska cirkeln och genom upptäckten av dialogens och intuitionens inverkan vid utveckling av förståelse. Hermeneutik som förståelsens och

tolkningens konstlära medförde en betoning på det individuella och subjektiva. Genom inlevelse kan en läsare sätta sig in i den personens medvetande vilken producerat texten. Denna psykologiska rekonstruktion genom inlevelse möjliggjordes genom ett antagande om ett överindividuellt medvetande som författare och tolkare har gemensamt (Ödman, 1979).

Dilthey (1833–1911) tilltalades mycket av Schleiermachers tänkande men han påverkades också utav positivismen och historismen. Förståelsebegreppet fick härmed en annorlunda innebörd, den introspektiva innebörden kompletterades med en förståelse även för det sociala och det historiska, det romantiska hos Schleiermacher tonades ner. Det huvudsakliga kunskapsintresset hos Dilthey var inte förståelsebegreppets egentliga innebörd, istället dominerade ett vetenskapligt kunskapsintresse, han ville göra hermeneutiken till vetenskap. Dilthey menade att det fanns en skillnad som är grundläggande mellan de olika sammanhang i vilket forskningsobjektet studeras i. Inom humanvetenskaperna studeras forskningsobjekt som är mer sammanhangsberoende än vad som är fallet inom naturvetenskaperna. Hermeneutiken blir förståelsens metodologi (Das Verstehen), unikt för humanvetenskaperna (Ödman, 1979).

Förståelse betecknar den kunskap vi får av våra inlevelser. Kunskap kan erhållas genom inlevelse av förståelse (verstehen) av andras tankar. Andra människors upplevelser har samma mönster som hos oss själva och analogimässigt kan vi därför leva oss in och skapa en förståelse av andra människors tänkande. Diltheys analogiresonemang har alltså inte samma utgångspunkt som Schleiermachers metafysiska tes om ett överindividuellt medvetande. Trots olikheterna ser båda på förståelse och tolkning som en möjlig väg till ett återskapande av upplevelser. För Dilthey var detta återskapandet inte bara en förståelse av personen själv utan innebar också en förståelse av den sociala och historiska värld som personen befinner sig i.

Det hermeneutiska förståelsebegreppet tar efter Dilthey sedan olika vägar. En väg utvecklar en grund för en metodologi, hur förståelse kan tolkas (Ricoeur m.fl.), en annan väg är den som representeras av bl.a. Gadamer och Heidegger, där förståelse som essens är det huvudsakliga intresset. Gadamer var inte primärt intresserad av metodologiska principer utan den ontologiska, förståelsen väsen.

Samspelet mellan tolkning och förståelse innehåller en dynamik som Gadamer lyfter fram i sin betoning på det dialektiska i förståelseskapandets natur. Den hermeneutiska cirkeln blir i Gadamers mening en relation mellan delen (tolkningen) och helheten (förståelsen). Cirkelresonemangets användbarhet utvecklas till att också gälla för det grundläggande i själva förståelseprocessen men behöver också utvecklas till att beskriva förståelsen utveckling och

föränderlighet. Cirkeln blir då en alltför statisk bild av Gadamer's förståelsebegrepp och är i detta avseende mer likt en spiral (Ödman, 1979).

En förståelse är inte neutral, den når inte enbart det sakliga som finns i texten, den är också den förståelse som uttolkaren har av texten. Tolkning och förståelse klarlägger inte endast den egentliga meningen hos en text utan den blir också ett uttryck för det som är bakom texten. Det finns inte några genomskinliga texter och heller inte någon möjlighet att helt klarlägga det bakomliggande menar Gadamer och perspektivet förskjuts mot att betrakta hermeneutik som metodlära till förståelselära.

All förståelse baseras på en fråga, denna fråga är intentional. Förståelse ska också baseras på den fråga som förståelsen handlar om klargöres. För att förstå i en egentlig mening måste vi också fråga oss vilket intresse som finns bakom frågandet. Det är först när denna förförståelseförutsättning blir tillgänglig som tolkning och förståelse blir tillgänglig i dess egentliga mening. Vi är inte fria i vårt val av förståelse det är alltid ett intresse medvetet eller omedvetet som styr, "Ty allt som förståelsen förmedlar står i förbindelse med oss själva" (Gadamer, 1997, s. 78). Denna självförståelse är något annat än den rekonstruktion av det annanspsykiska som Dilthey och Schleiermacher menar att förståelsen ska grundas sig på. Vår förståelseprocess sorterar bort det som är motsägande och orimligt och strävar efter ett samförstånd som täcker och förverkligar vårt tänkande enligt Gadamer. Betoning på självförståelse, det dynamiska och det oändliga som förståelsebegreppet ges, tar avstånd från en absolutistisk syn på sanning och kunskap. I Gadamer's förståelsebegrepp blir det en omöjlighet att i en yttre och mer bestämd mening definiera vad som är förståelse och vad som inte är förståelse, eftersom förståelsen är avhängig hur situationen och uppgiften uppfattas. Hansens (1982) utredning av beröringen mellan Wittgensteins och Gadamer's förståelsebegrepp visar på att Gadamer tar språket för givet medan Wittgenstein såg hur relationen konstituerar av språklig mening och förståelse som något ömsesidigt beroende relativt upplevt sammanhang.

I sin framställningen av hermeneutiken för Gadamer fram ytterligare nya dimensioner av förståelse och utvecklar därmed ett nytt hermeneutiskt förståelsebegrepp.

Analytisk filosofi

Innan jag nu utvecklar en diskussion om några centrala tankar om Wittgensteins språkliga meningsbegrepp och förståelsebegrepp vill jag klargöra syftet med detta avsnitt. Mitt syfte är dels att klargöra en språkfilosofisk riktning som påverkat mitt arbete dels att belysa hur denna riktning i sina väsentliga drag bidraget till att vidga min syn på språklig mening. Mina anspråk är inte att ge en

täckande bild av Wittgensteins språkfilosofi utan endast beröra de dimensioner av detta fält inom språkfilosofi som behandlar relationen språklig mening och förståelse. Men först något om förståelse och analytisk filosofi, en filosofin som varit hemvist för både för den tidigare och senare Wittgenstein.

Analytisk filosofi är ett samlingsnamn för en rad riktningar inom anglosaxisk 1900-tals filosofi (Furberg, 1998). Den analytiska filosofin har haft två huvudriktningar där man kan säga att Wittgenstein har varit inspirationskälla till båda genom de två böckerna *Tractatus* (1992a) och *Filosofiska undersökningar* (1992b). Båda riktningarna har betonat analys och analysens mål har varit att nå fram till innebörder i språkliga uttryck. Den senare Wittgenstein anknyter denna analys mer till förståelse och förståelsens funktion i sin filosofisk-pedagogiska argumentation än vad den tidigare Wittgenstein gjorde.

I *Tractatus* är satsen den betydelsebärande enheten. Verkligheten visar sig genom språket och språkets väsen är logiken. En sats är ett sanningsförhållande av elementärsatser en elementärsats beskriver ett sakförhållande. I *Filosofiska undersökningar* lämnar han detta bildmetaforiksantagande eftersom det inte gav något annat än absurditeter och ingenstans i *Tractatus* kommer Wittgenstein fram till en elementärsats. Vidare menade han att den föreställningen strider mot det sätt som språket verkligen används. Språket är uppbyggt av relationer som fungerar som regler i vår språkanvändning. Dessa framträder både som formella och informella och kännedom om dessa relationers funktioner i vårt sätt att närma oss vår omvärld leder till klarhet.

Det som först var en homogen rörelse inom den analytiska filosofin med Russel, Moore och den tidige Wittgenstein (Cambridgefilosofin) blev senare en heterogen rörelse (Oxfordfilosofin), med den senare Wittgenstein som centralfigur. Trots att Cambridgefilosofin fick utstå mycket kritik både från det egna ledet och utifrån så har den ändå fått konsekvenser som genomsyrat inte bara språkvetenskaperna utan även vetenskapsteorin och filosofin i framförallt Sverige (Bengtsson, 1991).

Det utmärkande för Cambridgefilosofin var dess avvisande inställning till metafysik och åsikten att klargörande av begreppens innebörder sker genom en analys som leder fram till logiska formella relationer. Analysens mål var att isolera de problematiska begreppen, de s.k. mångtydiga uttrycken, genom en taxonomisk slutledningsprocess. Det ansågs väsentligt att bemästra mångtydigheten genom att isolera sammansatta begrepp med mer enkla och distinkta uttryck. Russel och Moore menade att förvirringen i hur orden används måste bort och stringens och klarsyn måste in. Både Moore och Russel var empirister och deras filosofiska arbete var i mycket en reaktion mot den idealism som varit härskande under slutet av 1800-talet i England, genom Bradley och

Taggert (Furberg, 1998). Målet för analysen var alltså att finna entydiga distinktioner och relationer uttalade i en logisk form. En sorts friläggning av språklig mening med hjälp av explicita regler och fasta strukturer. En sats har mening om den formuleras entydigt och beskriver sakförhållanden. Mångtydigheten sågs som ett problem och hinder för sanningskraven. Detta sätt att närma sig språklig mening finns i stora drag representerat inom klassisk meningsteori där korrespondensteorin finns som ett implicit antagande. Vår kunskap om världen ska uttryckas i påståenden via ett neutralt observationsspråk som skall kunna verifieras. De skall kunna beskriva verkligheten på ett exakt sätt. Meningsfulla språkliga satser är påståenden som har en identitet till fakta om världen.

Oxfordfilosofin är en skola som uppstod genom den kritik som bildades mot Russel och Moore. Fortfarande ägnade man sig åt begreppsanalyser men här fanns inte mångtydigheten som ett problem utan som en tillgång. Om man inom Cambridgeskolan var benägen att undersöka språket utan att ta hänsyn till användare så vill man här ta in användaren. Den analytiska metodens syfte var att lösa filosofiska problem genom att nå fram till ett klagörande hur språket faktiskt används. Den informella logiken accepterades och vägen fram gick via en kännedom om uttryckens användning relaterat till olika möjliga användningar.

Språkvetenskap

Inom språkvetenskaperna har språklig mening blivit behandlad i olika skolor. En huvudtradition inom lingvistikens beskriver språklig mening som knutet till olika kodifieringar. Huvudidén är här att tankeinhåll finns lagrat i våra hjärnor i enheter som har en schemalikhande struktur medfödda eller förvärvade. Språklig mening utvecklas genom att finna de språkliga koder som representerar de olika enheterna. Den generativa universella språkgrammatiken som lanserades av Chomsky (1973) och har sin grund i strukturalismen. En huvudidé som finns representerad inom konstruktivismen.

En annan huvudtradition inom lingvistikens behandlar språklig mening i termer av avsikter och komplexitet. Språkanvändarens olika användningar och hur denna användning kan förstås är det intressanta inte hur mening kan kodas av eller ej. Representanter för denna huvudtradition är främst Austin (1976) och Searle (1983). Den här senare lingvistiska huvudtraditionen betonar föränderlighet och det kommunikativa sammanhangets betydelse. Ur pedagogisk synvinkel viktiga dimensioner eftersom uttryck i undervisningssammanhang ges nya användningar genom att den vardagsspråkliga innebörden som studerande tidigare har haft förändras mot en ibland ganska annorlunda ämnesbaserad och precisare användning. Svårigheterna som studerande här möter har lyfts fram

och beskrivits i ett flertal studier nationellt och internationellt, främst inom naturvetenskapliga undervisningssammanhang (Duit, Goldberg & Niedderer, 1991).

Inom lingvistik kan sedan skönjas olika riktningar hur olika språkanvändningar kan avgränsas och systematiseras samt vilka villkor skall sättas för att en språkanvändning ska anses meningsfull. En riktning betonar den formella logiken som det primära i att konstruera ett formellt system där man exakt kan fastställa vad det är som är meningsfullt (Fodor, 1976). En riktning influerad av klassisk meningsteori där det är sekundärt att ta reda på hur detta förhåller sig till aktuellt språkbruk. En annan riktning (Bachtin, 1986) menar att det formella systemet inte är det primära utan det faktiska språkbruket, hur det ligger som grund för det formella. Men fortfarande är det relationens formella eller informella logik som bäst klargör vad som är meningsfullt.

Ett uttrycks mening är dess användning, var ett utav Wittgensteins grundantagande i den postumt utgivna boken *Filosofiska undersökningar*. Med detta grundantagande markerades ett ställningstagande som är skilt från lingvistikens språkliga meningsbegrepp och från synen på språket avbildande funktion och formella logik. Istället fördes fram ett språkbegrepp där språket ses som ett verktyg att uttrycka mening, en uttryckande funktion mer än en benämmande funktion. Språket avbildar inte innebörd det uttrycker innebörd mer eller mindre fullständigt och i ständig förändring eftersom nya ord och nya innebörder utvecklas genom att förståelse om hur något förhåller sig är föränderligt. Inom lingvistisk språklig meningsteori finns inte detta grundantagande som det primära som det gör hos Wittgenstein. Wittgenstein vänder sig också samtidigt mot att behandla förståelse som ett mentalt tillstånd eller psykisk process och mot ett dualistiskt betraktelsesätt

Språkanvändning och förståelse

Wittgenstein (1992b) menar alltså språklig mening kan analyseras funktionellt beroende på konkret sammanhang och hur sammanhang uppfattas. Språket ses som ett verktyg att användas med olika funktioner i syfte att uppnå bättre förståelse av hur något förhåller sig och därigenom kan många problem upplösas. Genom att föra in språkspelsanalysen förändrade Wittgenstein analysens syfte, från att varit inriktad mot hur språk benämner till hur språket uttrycker och hur uttrycken fungerar ur användarens perspektiv.

Talhandlingsteoretikerna Austin (1976) och Searle (1983) kategoriserar och klassificerar talhandlingar utifrån användaren externt. De genomför lingvistiska systematiska analyser av ett specifikt språkbruk baserad på en kategorisering av kontexter på extern grund. Talhandlingsteorin kategoriserar och klassificerar

talhandlingar inte utifrån om de är sanna eller falska (enligt klassisk meningsteori), utan vilken avsikt talhandlingarna har på extern grund. Det är en analys som inte beaktar sammanhang och de bakgrundsförhållanden som finns i anslutning till den specifika handlingen och vilken roll de har för användarens sätt att uppfatta dem den s.k. interna grunden för språkanvändningen. Istället bygger talhandlingsteorin in generella bakgrundsförhållanden genom sitt sätt att teoretisera om hypotetiska bakgrundsförhållanden i systematiska termer (Segerdahl, 1989).

Det verkar som om Searle inser att det måste finnas en praxis, ett handlande, att vi "bara går". Men han konstaterar inte detta handlande som det faktum det är, utan skapar en teori om det och förlägger handlandet bortom våra dagliga liv (Segerdahl, 1989, s. 49).

Genom att rita sin överblickande bild – hypotesen om the Background – har Searle just det hypotetiska eller teoretiska förhållningssätt som han med hjälp av bilden försöker framställa som ett filosofiskt misstag (s. 51).

En lingvistisk analys ger alltså främst svar på vilken roll generella kontextuella faktorer har genom att identifiera innebörder i språkliga uttryck på extern grund. Detta har givetvis begränsningar eftersom det dels inte finns grundläggande universella förutsättningar för korrekt språkanvändning, dels att den roll externa faktorer har för subjektet är osäker. Relationer som är intentionala har osäkerhet som inte byggs in i den lingvistiska analysen. Språklig mening i termer av semantisk innebörd däremot, har inte den osäkerhetsgrund som det individuella menandet har eftersom innebörden kan särskiljas från erfarenheten.

Wittgenstein (1992b) angrep starkt den lingvistiska analysen och förde fram möjligheter till analys på intern grund genom att klargöra relationer utifrån ett specifikt användarperspektiv knutet till förståelse av olika filosofiska problem. Hans centrala budskap var att innebörder i uttryck inte går att identifiera på ett systematiskt statistiskt sätt genom generella konventioner om fixering av innehåll. Önsketänkandet fanns dock hos den tidige Wittgenstein, men han ändrade sig. Sökandet efter en korrekt språkanvändning blev istället till ett sökande efter en konkret språkanvändningsfunktion genom språkspelsanalysen. Man kan förstå ett uttrycks betydelse men kanske inte förstår hur uttrycket kan användas i specifika sammanhang. Denna övergång eller överföring av innebörder sker inte med automatik utan måste också analyseras i termer av vari skillnaden består och hur den blir tillgänglig. Att ha kännedom om uttryckens semantiska innebörd är inte tillräckligt för klargörande hur uttryckens används. Däremot ger kännedom om innebördens funktion (intentional innebörd) också utrymme för kännedom om uttryckens semantiska innebörder (Gullvåg, 1985; Strawson, 1950).

Meningsregler

Skillnaden mellan att ange betydelsen av uttryck och skillnader och likheter av olika användningar av uttryck vill Wittgenstein (1992b) klargöra med förmågan till upplevelse hur det är att handla för eller emot en regel. Hos den senare Wittgenstein ger kännedom om en regel en sorts guide för språkliga uttrycks funktionella användning via ett reflekterande förhållningssätt. Med det följer också att relationer i språket inte är stabila och säkra utan mer av karaktären dynamiska, flexibla och osäkra. Något som inte har beaktats nämnvärt inom de psycholingvistiska och sociolingvistiska språkliga meningsbegrepp som erhållit stor inflytande i forskning kring lärande (Anderberg & Svensson, 2001).

I common sense sammanhang så funderar vi inte så mycket över hur vi använder orden, vi känner att vi menar det vi säger och skänker det inte någon närmare eftertanke. Problematiskt blir det däremot i undervisningssammanhang och olika lärsituationer. Studenter möter där nya sammanhang för språkliga uttryck, för dem välkända och väl använda språkliga uttryck ges ofta andra innebörder beroende bl.a. på i vilka olika ämneskontexter studenterna befinner sig. Dessa problem som studenterna möter har formulerats väl speciellt inom "science education" (Duit, Goldberg & Niedderer, 1991).

Oreflekterad inställning till språkanvändningen och en reflekterad inställning till språkanvändningen särskiljer två olika anspråk på närmande till kunskapsbildning och språklig mening. Kunskapsbildning i lärsituationer baseras på att befrämja ett medvetet och avsiktligt närmande till kunskap, ett intentionalt närmande. Det handlar om att lära om språkanvändningens funktion mer än språkanvändningen i sig genom att analysera beskrivningsnivåns relation till det som beskrivs, innehållet. En oreflekterad inställning problematiserar inte relationen mellan symbol och innebörd som en relation att förhålla sig till, även om den inte tas för given. Inställningen söker inte nå framträdelseformen för att blottlägga det avsiktliga i hur något gestaltas ur den lärandes perspektiv.

Analysen som har sin grund i lingvistiskt språkbegrepp tenderar bli mer utav en analys av språkanvändning än av språkanvändningens funktion. Skillnader blir mer märkbara och får större konsekvenser i ett undervisningssammanhang än i andra sammanhang som t.ex. de psykologiska och sociologiska sammanhangen utgör. Det blir väsentligt för den lärande att särskilja symbol och innebörd och på så sätt bli medveten om olika möjliga användningar av centrala ämnesuttryck vid kunskapsbildning av olika företeelser. Hos Wittgenstein erfäres skillnaden mellan symbol och innebörd som att handla mot en regel eller att handla med en regel.

§ 90 /.../ Vår betraktelse är alltså av grammatisk art. Och denna betraktelse kastar ljus över vårt problem genom att undanröja missförstånd. Missförstånd som gäller ordens

användning; framkallade bl.a. genom vissa analogier mellan uttrycksformerna inom skilda områden av vårt språk. – Många bland dem kan undanröjas genom att man ersätter en uttrycksform med en annan; detta kan man kalla för en "analys" av våra uttrycksformer, ty proceduren liknar ofta, ett sönderdelande (Wittgenstein 1992b, s. 55).

Språket som regelstyrd aktivitet kan förstås på olika sätt. Ett sätt, det som kanske blir mest uppenbart när man talar om regler är de grammatiska reglerna. Det är regler som är klart formulerade i våra grammatikböcker och har stor betydelse för hur vi tillägnar oss ett språk. Hos Wittgenstein ges de nästan en motsatt innebörd i vad han menar med en "grammatisk betraktelse".

Uttryck kan användas genom att ange deras olika betydelser, de semantiska innebörderna, man funderar över ett uttrycks konventionella betydelse och tar gärna då ett lexikon till sin hjälp. Reglerna för uttryckens semantiska mening är konventionella, de antas genom konventioner. Reglerna finns inte som uttalade regler, men de är tydliga och kan plockas fram. De formuleras explicit, och är tillgängliga via en språkanalys utan krav på en specifik tillämpning.

Ett tredje sätt att använda regler är där reglerna finns tillgängliga endast i sin tillämpning, i en pragmatisk mening. De pragmatiska meningsreglerna är uttryck för den samlade erfarenheten och kopplade till specifika användningssituationer och är föränderliga.

Den pragmatiska språkfilosofin har sin utgångspunkt bl.a. från den senare Wittgenstein och Oxfordskolans "vardagsspråksfilosofi". Enligt vardagsspråksfilosofin är det naturliga språket som bör vara utgångspunkt för begreppsanalyser eftersom det speglar vår livsvärld och utgör en betingelse för förståelse. Här möts två filosofiska perspektiv i synen på meningsbegreppet; analytisk filosofi och hermeneutisk filosofi. Relationen har av olika anledningar inte varit framträdande.

This unrelatedness of similar problems and even approaches in modern analytic philosophy and philosophical hermeneutics is of course not only due to different national traditions, but also due to different problem-perspectives. For analytic philosophy of meaning developed from *logical semantics of ideal language* as its original point of departure towards *semantics* and *pragmatics of natural language*, whereas modern hermeneutics developed out of a *methodology of historico-philological interpretation* towards a *quasi-transcendental philosophy of communicative understanding*.

/.../ the philosophical foundation of hermeneutics was an achievement of 19th century which, at least for a while, was heavily burdened with psychologism; whereas analytic philosophy of meaning, starting out from 20th century's anti-psychologist movement of logical semantics, for a long time bannished all problems of the subject-relation of meaning – and thus the problem of *intention* and *communicative understanding* – into

the waste paper basket of so-called *pragmatics* to dealt with *behaviorism* (Apel, 1981, s. 81).

Trots att riktningarna varit så olika uppträder "crossing-over positions". Den moderna hermeneutikens (Gadamer och Heidegger) släktskap med fransk strukturalism, enligt Apel, bidrog till ett visst avståndstagande från den subjektiva intentionala dimension vid tolkning av texter till en mer autonom språklig dimension. Vidare har den post-Wittgenstenianska traditionen med "talhandlingsteoretikerna" Austin och Searle vandrat bakom den logiska dimensionen och istället betonat det kommunikativa sammanhanget och begreppet intuition. Den här historiska rörelsen mellan traditioner som vill förmedla "hur förståelse nås" och traditioner om "hur språklig mening nås" visar på en komplementaritet som är svår att förbise i våra försök att kartlägga hur människor lär sig förstå. Tänkandets villkor kan inte frikopplas från vardagsspråkets villkor.

Relationer som interna och intentionala

Tidigare har jag nämnt något om att den senare Wittgensteins (1992b) frågor just fångade denna problematik genom sin filosofisk pedagogiska argumentation kring frågan: Vad innebär det att följa en regel? Jag har därför för avsikt att klargöra denna relationsanalys ytterligare. Avsikten är inte att analysera olika tolkningar av Wittgensteins meningsregeltänkande utan min genomgång kommer att inriktas mot regeltänkandets dynamiska och funktionella dimensioner.

Hos Wittgenstein separeras inte den språkliga meningen från förståelsen, utan han relaterar förståelse och språklig mening som en relation av intern karaktär. I detta avsnitt vill jag diskutera hur en reflektion över interna relationer finns formulerad i Wittgensteins meningsregeltänkande. Närmare bestämt hur språklig mening har en intern relation till den förståelse den uttrycker.

Wittgenstein gav ingen fullständig eller enhetlig bild men strävan var på något sätt enhetlig, den tog sig emellertid olika uttryck genom *Tractatus* (1992a) och *Filosofiska undersökningar* (1992b). Wittgensteins intresse för vårt språk och vår språkanvändning var just att beskriva villkoren för vår förståelse. Klargörandet av meningsregelanvändning som grund för förståelse, hur vi tänker och använder ett språk kommer främst till uttryck i § 134–315 i *Filosofiska undersökningar*. Det är en lång och omfattande argumentation som löper mellan dessa paragrafer och det är ingen karta han skisserar upp utan mer landskapsskisser med hjälp av olika anmärkningar. Dessa anmärkningar har givit upphov till omfattande tolkningar om hur de hänger samman och vilken argumentation som förs. Vissa kritiker har hävdat att man inte kan bilda sig en

uppfattning om vad han menade eftersom han inte gav en enhetlig bild, medan andra menar tvärtom. Vidare anses hans utsagor alltför vaga och oprecisa av en del medan andra anser att vagheten såsom den finns formulerad av honom är just styrkan i hans texter.

Enligt Wittgenstein så domineras vårt tänkande av regler för hur olika uttryck används. Dessa meningsregler är intuitiva och dynamiska och kommer endast till uttryck genom praxis och kan inte formuleras. De lever i en intern relation till hur en förståelse skapas och uppfattas. Detta är ett av Wittgensteins centrala budskap och har diskuterats mycket speciellt i filosofisk litteratur. Den här gestaltpsykologiska aspekten av regelföljande kan inte förstås om man inte först tränger in i § 143–184 som enligt Baker och Hacker "takes us to the heart of Wittgenstein's philosophy of language" (s. 587). Här anlägger Wittgenstein grunden till sin s.k. nya filosofi "A theory of meaning is a theory of understanding" som utvecklas till ett fält inom språkfilosofin som behandlar språklig mening och förståelse som en oundviklig relation. Det är en filosofi som betonar beroendeförhållandet mellan språk, tänkande och hur något gestaltas och avgränsas ur användarens perspektiv.

Meaning, explanation of meaning and understanding are a triad of concepts whose interconnections are the focus of Investigations (Baker & Hacker, 1980, s. 594).

Wittgenstein poängterade att den här triaden bör betraktas som en enhet som har karaktären av en helhet. Separeras den leder den till förenklingar och förvecklingar som får konsekvenser i synen på hur förståelsen och språklig mening skapas.

Att identifiera relationen innebörder av uttryck och förståelsen visar inte bara på förståelsen utan bidrar också till att förståelse utvecklas och hur problem upplöses. Förmåga till förståelse är knutet till förmågan att vara lyhörd för en regel, en sorts intuitiv kompetens i "rule-governed technique". En aktivitet som också involverar möjligheter att "igenkänna" relationer som interna. Aktiviteten blir besläktat med en självreflekterad förmåga till lyhördhet av relationer. Wittgenstein beskriver det bl.a. i § 150–151 (Wittgenstein, 1992b).

§ 150 Grammatiken för ordet "veta" är tydligen besläktat med grammatiken för orden "kunna", "vara i stånd till". Men också nära besläktat med den för ordet "förstå". (Att "behärska" en teknik.), (s. 72).

§ 151 Nu har emellertid ordet "veta" också denna användning vi säger "Nu vet jag det!" – och likaså "Nu kan jag det" och "Nu förstår jag det"! (s. 72).

Uppfattandet har sin grund i den samlade erfarenheten och är knutet till hur helheter gestaltas och identifieras genom en "känsla" av att ha handlat rätt eller

orätt. Det är i själva handlingen som denna identifikation är möjlig att uppfattas. Viktigt är att notera att det inte här handlar enbart om att reflektera över fakta utan en reflektion över hur fakta förstås och uttrycks. De grunder som grammatiskt rättfärdigar en användning är alltså en praktisk kompetens att använda de språkliga uttryck som förekommer. Grammatiskt rättfärdigande handlar således enligt Wittgenstein inte om att undersöka någon form av påstående, utan hur språket används som verktyg till att både identifiera och utveckla förståelse i praxis (Svensson, 1992).

Ett grammatiskt rättfärdigande verkar därför vara intimt förknippat med vad det innebär att känna meningen hos ett språkligt uttryck /.../ (Svensson, 1992, s. 131).

Här finns möjliga kopplingar att göra till begreppen uppfatta och uppfattning och till andra ordningens perspektiv såsom den framställs i ett fenomenografiskt perspektiv på lärande och metodansatsen kontextuell analys (Svensson, 1976; Marton, 1981) och till vad Wittgenstein menar med grammatisk undersökning. En grammatisk undersökning kan alltså också ses som en reflektion över hur uppfattningar om kunskapsobjekt framträder, identifieras och uttrycks.

Wittgenstein såg förståelsen mer som en aktivitet än som ett tillstånd, därav begreppet språkspel. Han uttryckte en viss ambivalens i hur uttrycket process skulle användas. Förståelse är ingen process säger han vid något tillfälle (Wittgenstein, 1992b, s. 71) men vid ett annat tillfälle vill han mena att det är en process (s. 73). Ambivalensen är ett uttryck för ett ställningstagande mot att se förståelse som enbart en mental process, en psykologisering av begreppet som innebär att processer förstås som symtom på olika tillstånd i hjärnan. Förståelse av uttrycket process ska istället ses som en familj av olika innebörder. Processen att känna smärta är inte det samma som processen att känna av en förståelse. Wittgenstein analyserar bl.a. relationen mellan förståelse och den process som genererar förståelse. Han påminner om att uttrycken veta, tänka, lära, handla, förstå m.fl. är verb som uttrycker en rörelse och använda dem på ett statiskt sätt leder till förenklingar som kan leda till missuppfattningar.

Språkliga meningsregler som interna – något om kritiken

Wittgensteins användning av begreppet regel är problematiskt och har gett upphov till mycken diskussion och kritik.

/.../ we came to the view that it was worth demonstrating, not only to clarify the idea presented in § 185–242, but also to throw light upon a whole side of Wittgenstein's thought that has been relatively neglected, grossly misconstrued and often scorned (Baker & Hacker, 1985, s. xi).

Den del i *Filosofiska undersökningar* som behandlar språkspelsregelargumentationen (§ 185–242) skrevs efter en lång tids reflekterande kring matematisk filosofi och filosofi om medvetandet. Den är som en sorts fortsättning på den första delen i *Filosofiska undersökningar* där Wittgenstein utreder vad det innebär att förstå något genom att klargöra vad det innebär att förstå (följa) en regel. Det är också denna del i argumentationen som blivit mest kritiserad och missförstådd.

En omfattande filosofisk kritik mot Wittgensteins regeltänkande har gjorts, bl.a. av Kripke i boken *Wittgenstein on Rules and Private Language* (1982). Kripke anser att en regel inte kan analyseras i relation till inre upplevelser, uppfattningar osv. Ett korrekt regelhandlande kan endast ske genom ett förtydligande i vad detta handlande innebär i relation till det yttre och inte endast till det inre perspektivet hos individen. Enligt Kripke är det en omöjlighet att endast med inre upplevelser nå fram till ett korrekt regelföljande, ett rätt handlande. Det är en omöjlighet att tillämpa en regel om den inte görs explicit. Kripke ser Wittgensteins regeltänkande som en lösning på den "sceptiska paradoxen" som han ansåg att Wittgenstein skapade med anmärkningarna § 198 och 201.

This is what Kripke call Wittgenstein's 'sceptical paradox' – the thesis that there is nothing, no fact, that could constitute meaning one thing rather than another. But Wittgenstein does not (according to Kripke) want to leave us helpless in the jaws of this paradox; he propose a 'sceptical solution' to the paradox /.../ Since ascriptions of meaning and rule-following do not set out to state facts, it is no disaster for them that we can discover no facts for them to state /.../ (McGinn, 1984, s. 61).

Enligt McGinn (1984) hamnar Kripke fel i sin tolkning av Wittgenstein eftersom han gör misstaget att göra en systematisk övergripande analys av Wittgensteins texter. Just en sådan "främmande" betraktelse av hans texter värjde sig Wittgenstein emot, vilket han också uttryckte i de kärnfulla anmärkningarna (§ 198 och 201).

First, Wittgenstein makes it clear immediately that the stated paradox arises from a 'misunderstanding', i.e. a false presupposition; so he cannot really be *endorsing* the paradox /.../ Second, when we ask what the misunderstanding is we are told that it is the mistake of assuming that grasping a rule is placing an *interpretation* upon a sign, i.e. associating it with another sign – an assumption witch Wittgenstein thinks we are by no means compelled to make (McGinn, 1984, s. 68).

En formulering kan inte ensam bestämma vad som är korrekt eller inkorrekt därför måste en tolkning ske, något som måste ske i vårt tänkande. Även det som finns i vår erfarenhet uppfattas på olika sätt, är också utsatt för en tolkning. Vi måste därför enligt Wittgenstein skilja på förståelse och tolkning. En förståelse är ett regelföljande vilket en tolkning inte är. Wittgenstein vill därför

inte mena att han formulerade en paradox genom sitt påpekande av att "rule state facts or have truth conditions" är missuppfattningar.

Wittgenstein skapade en sorts konstituerande skepticism. Hans ambition var att skapa ett rum för naturligt ifrågasättande av vårt sätt att använda språket och på detta sätt nå reflektion och fördjupad förståelse av de filosofiska problemen. Den skeptiska utmaningen som Wittgenstein grundlade gav möjligheter för ett ifrågasättande utan att ge uttryck för tvivel. Det skeptiska tvivlet är egentligen inget tvivel utan ett ifrågasättande (Svensson, 1992).

Svensson gör en granskning främst av Wittgensteins senaste manuskript, liknande den som Kripke gjorde. Men han sökte hos Wittgenstein argument för vad han kallar en mer "direkt lösning" istället för som Kripke gjorde en "skeptisk lösning" på den skeptiska utmaningen. Wittgensteins undersökningar hade inte bara ett strikt filosofiskt intresse utan successivt utvecklades hans grammatiska undersökningar mot teman av mening, förståelse och kunskap.

Wittgenstein var inte intresserad av att beskriva vad som är fakta och vad som inte är fakta, hans ambitioner var att beskriva möjligheter för skapandet och av meningsfull förståelse genom undersökning av språkets möjligheter och gränser. Grammatiskt ifrågasättande handlar inte om att undersöka fakta utan hur språkliga uttryck får acceptans och en funktion hos en "språkanvändare". Inte att förväxla med ett enbart privat perspektiv (privatspråksargumentet). Det är olika exempel på regelföljande inte exempel på personer som regelföljare. Dessa exempel visar på regelföljande både i ett individuellt perspektiv och i konventionellt, kollektivt perspektiv. Det individuella perspektivet uttrycker hur konventionellt skapad språklig mening relateras till den samlade erfarenhetens gestaltning som varje individ är en bärare av och hur de konstitueras t.ex. i olika lärsituationer. Regler skapas och följs alltså både intersubjektivt och intrasubjektivt. Regler som framträder i sin interna relation, framträder endast i sin användning, till skillnad från externa regler som framträder i sin explikation. Att förstå en intern regel är att veta vilka handlingar som konstituerar den utan att för den skull uttala sig om regeln som sådan.

Likewise, to understand a rule is to know what acts are in accord with it. /.../ The rule and its extension are not two things that can be grasped independently of one another (LFM 85, 108), but are internally related (Baker & Hacker, 1985, s. 91).

En regel är vanligtvis ett normativt begrepp. Den anger hur något bör förhålla sig i explicita termer. Wittgenstein undersökte vilka problem som uppstod genom alltför normativ inställning på språk, logik och tänkande och i det avseendet använde han sig av ett uttryck som används för att explicitgöra normer. Wittgenstein vill på detta sätt förmedla sin förändrade uppfattning av en

regel från "logiska syntaxer" till det "grammatiska". Lämpligheten av en viss norm för hur ett uttryck ska användas handlar inte om huruvida utsagan är sann eller falsk eller om generella strukturer. Språket som en systematisk struktur ansågs inte ha med språkets användning att göra, utan mer med språket som ett lingvistiskt system (Johannessen, 1999).

De normativa reglerna är mindre kontextoberoende än vad de funktionella och dynamiska är. Wittgenstein såg språket som en aktivitet där man följer regler, men han förde också långa resonemang om på vad sätt denna syn innebar begränsningar. Detta att verka i en regelstyrd aktivitet utan att reglerna finns uttalade, utan någon egentlig vägledning om hur/när det är rätt att uttrycka sig, leder lätt fram till en uppfattning om att vår språkanvändning skulle vara godtycklig. Denna syn hänger dock inte samman med att samtidigt se språkanvändningen som en regelstyrd aktivitet, vilket Wittgenstein argumenterade för. Att använda ett språk är som att spela ett spel, exempelvis schack. Wittgenstein fann det användbart att poängtera likheter mellan spelandet (lekandet) av ett spel och att använda ett språk. Han poängterade vissa likheter men menade samtidigt att vårt sätt att använda språket inte är ett spel (Wittgenstein, 1992b). Han såg det däremot väsentligt att betrakta språket ur den synvinkeln eftersom vad som är mer eller mindre meningsfullt att uttrycka finns att nå mer inom språkspels ram (ur användarens perspektiv) än utanför det. Han ville alltså betona det dynamiska och kontextuella i vårt sätt att använda ett språk meningsfullt som verktyg för att utföra olika handlingar där funktionen av handlingen var målet.

Språkspelsanalys

Språkspelsanlogin för fram en funktionell dimension i synen på relationen symbol – innebörd – förståelse. Förändringar i språkanvändningens funktion uppstår genom att spelen ändrar karaktär, gamla regler upplevs då som oanvändbara och nya uppstår tillsammans med nya spel, "a shift in meaning". Förändringar av relationer som ses som väsentliga att identifiera för att undvika missförstånd. Svårigheter uppstår när vi gör misstaget att överföra uttryck mellan olika spel och inte samtidigt involverar ett skifte i innebörd. Vi låser fast betydelsen trots att själva användningen har blivit förändrad, en viktig aspekt att beakta i olika lärsituationer.

Förståelsen har en intern relation till hur orden uttrycks, eller till hur delarna förstås i relation till helheten och helheten förstås i relation till delarna. Resonemanget känns igen utifrån den hermeneutiska cirkeln och utifrån de metodologiska anvisningarna i kontextuell analys (Svensson, 1984, 1997). I den hermeneutiska filosofin och i de metodologiska anvisningarna framträder dock inte förståelsens relation till tolkningen på det sätt som Wittgenstein lyfter fram i

§ 198 och 201. Wittgenstein skiljer här på att tolka en regel och att följa en regel. I en tolkning förstås inte ordens användning med vad det innebär att följa en regel utan en tolkning återger endast olika möjliga användningar. Den egentliga funktion som användningen har relativt den förståelse som avgränsas och fokuseras är det som menas med att följa en regel.

§ 201 Att det här föreligger ett missförstånd, visar sig redan däri, att vi i denna tankegång går från tolkning till tolkning; som om var och en tillfredställde oss för ett ögonblick tills vi kommer att tänka på en tolkning som i sin tur ligger bakom den förra. Därigenom visar vi nämligen att det finns en uppfattning av en regel, som *inte* är en *tolkning*; utan som från fall till fall av användningen yttrar sig i vad vi kallar "att följa regeln" och vad vi kallar "att handla emot den" (Wittgenstein, 1992b, s. 96).

Förståelse uttryckt som exempel på möjliga tolkningar ses inte som den egentliga förståelsen. Den egentliga förståelsen är förståelse som uttryck för ett ställningstagande och som grund för ett handlande. Lärandet om olika möjliga tolkningar och skillnaderna dem emellan erbjuder grunder för ställningstagande. En förståelse förutsätter ett igenkännande av de interna relationerna och detta i sin tur förutsätter att dessa relationer blir möjliga att igenkänna och särskilja.

I lärsituationer möter de studerande ofta nya uttryck eller får uppleva uttryck som har avvikande innebörd än de vanligtvis har haft. De ska lära sig nya regler för dess användning, uppleva nya spel och lära sig spela med. Några spel ska bort och andra ska komma till.

§ 65 När språkspelen förändras, förändras begreppen, och med dem ordens betydelser (Wittgenstein 1992c, s. 17).

I undervisningssammanhang bör också ingå någon form av intentional-expressiv reflektion (Anderberg, 1999, 2000; Anderberg & Svensson, 2001) av olika språkspel som de studerande befinner sig i eftersom de ska lära sig reglerna för uttryckens användning i relation till olika ämneskontexter och kunskapsobjekt.

Spelandet av ett språkspel lär man sig genom att spela med, till skillnad från vanliga spel där man också kan lära sig reglerna genom att iaktta hur andra gör. Språkspelets regler kan man inte lära genom att enbart iaktta eftersom de inte kan formuleras, de framträder endast vid själva spelandet. Lärandet av reglerna sker därför bäst genom att man själv spelar och analyserar sitt spel. Förståelse skapas, förändras och utvecklas genom att analysera meningen i de uttryck som man väljer att använda sig av i sin beskrivning av hur något uppfattas konstitueras.

Wittgenstein hävdade att flera av de filosofiska problemens natur till stor del beror på att man inte betonat den språkliga dimensionen i vårt sätt att erfara

problemen. Den lingvistiska analysen sågs som begränsad genom att den fokuserar språkets relation till erfarenheten som ett system av olika funktionsmönster avskilt från sätt att erfara och andra ordningens perspektiv. Ett första steg mot att nå en djupare förståelse av de filosofiska problemen blev alltså för honom att bryta mot denna grundläggande uppfattning om språket och föra fram språkspel och hur analysen av språkspels funktion kan uppnås genom ett igenkännande av att handla för eller emot en regel (Wilhelmi, 1995). Wittgenstein använde sig av begreppet språkspelsanalys till skillnad mot språkanalys för att inte bli associerad till den lingvistiska analysen som såg analysen som ett mål istället för ett "medel" till förståelse och hur förståelse förändras.

Han ville bryta tilltron till den gamla språksynen och föra fram en ny analysmetod för att därigenom skapa förutsättningar för andra att själva på ett oförfalskat sätt analysera språket och söka lösningar till sina egna filosofiska problem. Det är mot denna bakgrund man skall bedöma och värdera hans språksyn och hans språkspelsanalyser (G. Svensson, 1978, s. 33). En analys som egentligen inte är något speciellt eftersom den bara närmar sig det som tas för givet, hur individer uppfattar innebörder i språket i syfte att lära sig förstå olika företeelser. Wittgenstein kan här själv fungera som ett empiriskt exempel. *Filosofiska undersökningar* ger flera exempel på akter som jag vill beskriva som har inslag av intentional-expressiv reflektion. I dessa akter analyserar Wittgenstein sitt sätt att tänka kring filosofiska problem genom en intentional-expressiv analys. Man kan där i hans texter följa hur hans analyser så småningom leder fram till förändrad förståelse av problemets natur.

Sättet att analysera utgår ifrån s.k. minikontexter – språkspel. Den egentliga kontexten är den konkreta situationen där yttrandet fällt och omfattar allt i denna situation, inte bara det språkliga.

Några av konstituenterna i kontexten är: den rent språkliga kontexten, den fysiska omgivningen, den temporala situationen, sändarens sätt att yttra yttrandet, sändarens avsikter, sändarens uppfattning av mottagaren, mottagarens uppfattning om situationen, mottagarens uppfattning om sändaren, sändarens och mottagarens språkliga kompetens och sändarens och mottagarens allmänna referensramar (G. Svensson, 1978, s. 11).

Det kontextuella i situationen, det som avgränsar ett uttrycks innebörd går därför inte att nå i sin helhet så en förenkling blir oundgänglig. Tyvärr så har det förenklats otillåtet mycket. Wittgensteins ambitioner var att inte förenkla så mycket så att relationen symbol – innebörd – förståelse helt går förlorad, därför förde han in begreppet språkspel.

Mot en mer försiktig behandling av relationen symbol – innebörd – förståelse

Språkliga uttryck är grundläggande beståndsdelar i vårt språk. Dessa är primärt inte meningsbärande i sig utan tilldelas innebörd. Tilldelningen av innebörd sker både passivt och aktivt. Ett uttrycks fullständiga innebörd är svår att nå eftersom uppfattningar är av så komplicerad natur och de egentliga distinktionerna framträder därför till största delen osagda.

Med hjälp av ett funktionellt och intentionalt-relationellt språkbegrepp (Anderberg, 1999, 2000) ges möjligheter att också beakta hur språklig mening förstås och skapas ur den lärandes perspektiv i olika lärsituationer. Relationer mellan språkliga symboler och innebörder ses som funktionella, dynamiska och kontextuella och utgångspunkten för analys av relationer hämtas från hur en företeelse uppfattas. Mångtydigheten och hänsynstagande till det osagdas inverkan utgör en grund för att större klarhet och stabilitet ska kunna uppnås.

Den pragmatiska vändningen hos Wittgenstein som här har delvis åskådliggjorts visar på skillnaden i två olika utgångspunkter att analysera språkets gränser och möjligheter. Vändningen bort från det meningslösa till det meningsfyllda blev en vändning till ett nytt språkbegrepp som tog sin utgångspunkt i praxis och det osagdas relation till det sagda. Skillnaden innebar att som Johannessen har formulerat det att han tidigare hade ”studerat vagnen för att lära sig något om hästen som drar den, istället för att studera hästen direkt” (Johannessen, 1999). Samma uttryck kan förmedla olika innebörder och olika uttryck kan förmedla samma innebörd. Därur kom vikten att särskilja och klargöra vad som förstås genom att beakta användarens perspektiv på relationen språklig mening och förståelse. Det är inte språkanvändningen som är det väsentliga utan vilken funktion språkanvändningen har i praxis. Den intentionala-expressiva analysen är ingen lingvistisk analys utan en analys av språkanvändningens relation till olika funktioner vid kunskapsutveckling.

Prövning av språkanvändningens funktion – exemplifiering

Symboler (språkliga uttryck) används för att uttrycka innehållsliga bestämningar i relation till sätt att närma sig ett objekt. Studenter har olika uppfattningar t.ex. om hur barn lär sig läsa (objektet). Innehållet i uppfattningarna relateras till olika möjliga symboler (språkliga) och symbolers möjliga innebörder. Hur barn lära sig läsa är ett objekt som uppfattas, innehållet i denna uppfattning sammanfaller inte helt med de symboler studenten använder för att uttrycka sin uppfattning. Innebörder i språkliga uttryck är verktyg som används för att uttrycka uppfattningarnas innehåll och är inte givna. Symboler har innebörder men inte innehåll. Uppfattningar har innehåll men inte innebörd. Symboler ges innebörder relaterade till innehållsliga bestämningar i uppfattningarna.

Studenterna möter kunskap i undervisningen som består av ämnesbegrepp och strukturer av ämnesbegrepp. Kunskap om objektet, hur barn lär sig läsa, finns inom forskningsområdet som handlar om hur läsförmåga utvecklas. Studenternas uppfattningar möter här uttryckens ämnessemantiska innebörder, det är innebörder som relateras till objekt på en allmän grund om barns läsning. Denna allmänna grund erbjuder då olika möjliga användningar av ämnesuttryck utan att i någon egentlig mening ge någon anvisning för de möjliga användningarnas funktioner. Studentens utveckling av uppfattningar om barn i allmänhet och barn i synnerhet ger olika förutsättningar för innebördsanvändningen som ej är möjliga att förutsätta. Relationens karaktär är mer eller mindre osäker och ofullständig. Relationer mellan symboler, innebörder och objekt är dynamiska och osäkra. Skapande av språklig mening är direkt avhängigt om och hur ett objekt (i likhet med spel) avgränsas eftersom det är större förutsättningar till "säkerhet" av relation när de konstituerande faktorerna medvetandegörs och fokuseras ur den lärandes perspektiv.

Symboler har olika innebörder, grovt uppdelade i allmänna (semantiska) innebörder och specifika (intentionala) innebörder. Symbolernas funktion är att de ska kunna användas för att uttrycka innehållsliga bestämningar på ett så bra sätt som möjligt. Symboler ges innebörder relaterade till dessa olika bestämningar som skapas vid olika avgränsningar. I lärsituationer sker mötet mellan den personliga kunskapen och den mer ämnesmässiga många gånger utan också mot ett närmande till ett objekt. Anspråken i kunskapsbildningen blir då mer ställda till reproduktion genom förmedling av teoretiska begrepp utan att närmare gå in på hur dessa begrepp kan användas. Studenternas lärande fokuserar ämnessemantiska innebörder och ges inte via undervisningen möjligheter att utveckla intentionala innebörder relativt olika objekt, det som utgör den andra komponenten av det intentionala-expressiva meningsbegreppet; innebördsanvändningens funktion.

Uppfattningar, sätt att erfaras, är mötet mellan subjekt och objekt. Språkanvändningens funktion kommer till uttryck genom subjektets möte med objektet. Det intersubjektivt skapade språket erbjuder symboler och symbolers innebörder som subjektet kan använda sig av, språket kan inte uttrycka sig självt. Ytterligare ett exempel presenteras nedan som illustrerar komplexiteten av innebördsanvändningens funktion.

I fysiken kan ljuset beskrivas både som en våg och som en partikel. Ingen av dessa uttryck beskriver uteslutande av varandra ljuset. Varken våg eller partikel kan då var för sig beskriva objektet eftersom den bilden blir ofullständig. En beskrivning var för sig skulle bli mer rationell men mindre fullständig. Ljuset är ett objekt som är närvarande genom de två olika uppfattningarna om ljus och

som i sig ger upphov till två olika experimentsituationer och två olika språkliga begreppssystem. Det är den samlade kunskapen om objektet som är ett mer giltigt och fullständigt beskrivning av objektet. Innehållet i uppfattningarna är riktade mot samma objekt, ljuset, men ger upphov till olika distinktioner. Närvaron av de två uppfattningarna är komplementärt, det är variationen av hur något uppfattas som ger en mer fullständig bild av ett objekt, även om variationen också kan vara motsägelsefull. Vågen och partikeln är inte två fenomen utan två språkliga symboler som har sin grund i två skilda uppfattningar om ett objekt. De två uppfattningarna innehåll om ljuset finns inte tillgängliga i sin helhet utan uttrycks via språkliga symbolers innebörder. Innehåll och innebörd blir i dessa exempel åtskilda och behöver särskiljas för att underlätta medvetenhet om teoretiska begrepp användning.

Gränsdragningar och språkets verktygsfunktion

Innebörd och språkliga uttryck har alltså en relation som är mer eller mindre osäker. Bestämningen av denna osäkerhet förbättras vid ökad konkretion genom att funktionen av användarinnebörden prövas och identifieras. Det är både tillgången till denna konkretion och vilken konkretion, som får konsekvenser för vilken funktion som avses.

Urskilja är att pröva något som något i förhållande till något, medvetet eller omedvetet. Inom fenomenografin beskrivs detta något som ett objekt att rikta uppmärksamheten mot. Urskiljande prövning av språkliga uttryck som verktyg med hjälp av ett mer aktivt förhållningssätt kan ytterligare tydliggöra kritiska övergångar i denna process av betydelse för kunskapsbildningen genom ett reflexivt förhållningssätt.

Språket har inte den karaktären att det har innebörd i sig eller att innebörder i språket enbart transformeras passivt i människors sätt att använda språket. Språket är ett verktyg för människor att använda sig av för att uttrycka innebörder. Språkets förmåga att uttrycka innebörd är beroende av hur man använder det. Genom att det ses som ett verktyg för innebörder kan verktyget inte tas för givet, funktionen av användningen av verktyget bör tas i beaktande genom ett reflekterande förhållningssätt. Av betydelse för studenters lärande är alltså vilken funktion som avses och hur den förändras. En användning av språk som verktyg blir alltså avhängig den funktion av verktygets användning som avses.

Som en följd av det lingvistiska språkliga meningsbegreppets betoning på användning och analys av användning på en extern grund ges en alltför oförsiktig behandling av relationen hur språklig mening skapas och hur förståelse utvecklas. Den lärandes reflektion över språkanvändningens funktion

tas för given vilket kan få till följd en mer oförsiktigt behandling av relationen (Anderberg, 1999). Språkspelsanalys som urskiljs på extern grund ser inte avgränsning mot objekt som det primära utifrån den lärandes perspektiv. Fenomenografisk forskning om studenters lärande beaktar ett andra ordningens perspektiv, ett studentperspektiv på lärande och förståelse. Det finns en variation i hur något uppfattas och uppfattningar är uttryck för studenters kunskapsmässiga relation till objekt.

I fenomenografisk forskning kring lärande är inte begreppsanalyser (White & Gunstone, 1992) eller samtalsanalyser (Mercer, 2000) det primära utan studenters lärande om kunskapsobjekt. En väsentlig grund som erbjuder möjligheter till avgränsning och reflektion över språkanvändningens funktion. Objektet, det som ska förstås med hjälp av ämneskunskap, blir den funktion som lärandet och det språkliga meningsskapandet relateras till. Innebördsanvändningen ges en funktion i relation till objektet som det avgränsas och fokuseras utifrån den lärandes perspektiv. Olika alternativa uttryck och olika alternativa innebörder relateras till studenternas sätt att närma sig kunskapsobjekt. Blir objekten för vida eller de inte fokuseras blir det svårare att analysera den intentionala-expressiva relationen och innebördsanvändningens funktion (Anderberg & Svensson, 2001).

Objekt kan vara mer eller mindre möjliga att avgränsa och att enas om. Det väsentliga är dock klagörandet av hur objekt avgränsas får konsekvenser för analysen av de båda komponenterna innebördsanvändning och innebördsanvändningens funktion. I den empiriska undersökningen är det främst det indirekta objektet (Marton & Booth, 2000) som fokuseras utifrån studenternas perspektiv genom reflektion. Intresset är inriktat mot att fokusera det indirekta objektet (lärandeprocessen) ur ett studentperspektiv för att få kunskap om hur funktionen av språkliga uttryck skapas i relation till utveckling av förståelse av objekt.

Om reflektion

Begreppet reflektion kan språkligt sett stå för olika idéer och aktiviteter. I en fysikalisk mening kan vi avse speglingar. Ur ett mänskligt perspektiv kan vi föreställa oss begreppet reflektion som ett tänkande kring olika företeelser eller som en förståelse av det egna tänkandet om olika företeelser. Reflektionen har i undervisningssammanhang ofta ansetts som självklar och nyttan av den har ofta blivit förbisedd. Ett ökat intresse för begreppet har dock visats under åttio- och nittioalet. Det är främst kraven på ett mer meningsfyllt och erfarenhetsbaserat lärande som är incitament till att söka nå mer kunskap om reflektion och hur reflektion, förståelse och förändring av förståelse är relaterade till varandra.

Reflektion och distansering

Begreppen reflektion används ofta synonymt med självreflektion. Enligt Bengtsson (1995) är det missvisande att använda begreppen reflektion och självreflektion synonymt då begreppen betecknar olika aktiviteter. Självreflektion innefattar att upplevelsen direkt riktas mot självet, då ett själv i en relation till ett objekt, alltså inte ett isolerat själv. Med reflektion blir referensen till det egna subjektet inte det direkt fokuserade utan det indirekta.

En distansering till sig själv är en nödvändig förutsättning för att uppleva sig själv, en distinktion som inte görs hos Schön (1983). Schön beskriver om den naturliga medvetenheten om sig själv, som "något medupplevt i upplevelsen". Enligt Bengtsson en medvetenhet som beskrivs som "apperception" och ges karaktären av ett fördjupat tänkande. Reflektionen som det fördjupade tänkandet är inte självreflekterande eftersom ingen distansering är nödvändig. En distansering till sig själv är en nödvändig förutsättning för en upplevelse av sig själv. Här talas inte om den naturliga medvetenheten om sig själv, som "att något medupplevs i upplevelsen" (Bengtsson, 1995).

Reflektion och naturligt tänkande

Helhet och reflektion är vad Dewey (1933) betonar i sin syn på tänkandet. Dewey skiljer mellan reflekterat tänkande och oreflekterat tänkande och värderar det som ett bättre respektive sämre tänkande. Dewey betonar den praktiska nyttan av ett mer reflekterat tänkande. Det är ändamålsenligheten och om det som antas finnas som ger upphov till det reflekterande, intellektuella tänkandet till skillnad från det vaga impulsiva, ointelligenta och oreflekterade tänkandet. I diskussionen om hur tänkandet kan påverkas att bli mer reflekterat framhålls aspekter som nyfikenhet, tidigare erfarenhet och ändamålsenlighet. Ett reflekterat tänkande ses som en riktad rörelse mot att vilja veta mera. Det har en praktisk, intellektuell, funktionell relation till det som finns och det som antas finnas. Själva viljeakten ses som det primära, som det som får tänkandet att bli reflekterat till skillnad från oreflekterat.

Den metod som Dewey för fram för att stimulera till formandet av ett reflekterande tänkande är att åstadkomma betingelser som ökar nyfikenheten på det erfarna och det som ska erfaras i situationer och problem som har en praktisk relevans. Vid observation av fakta bildas en föreställning om en slutsats, observation leder till en slutsats. Observation och slutsats är två faktorer som lever i ett ömsesidigt beroendeförhållande i ett reflekterat tänkande. Om inte observationen leder till en slutsats är det ett oreflekterat tänkande enligt Dewey. När Dewey fortsätter att analysera detta rationella tänkande som ett reflekterat tänkande gör han en indelning av tänkandet i faser som beskrivs som essentiella

funktioner i syfte att få fram outhärliga karaktärsdrag i den reflekterande aktiviteten som ett logiskt slutledningsresonemang. Hur själva tänkandet sedan går till beror på den individuella känsligheten och den intellektuella akten, i sig ytterst avhängig existensen av ett genuint problem.

Dewey betonar också hur vårt tänkande är beroende av tidigare erfarenheter, och att värdet av erfarenheten är beroende av hur medvetna vi är om vårt sätt att tänka om dem, inte endast för att testa erfarenheterna giltighet utan att förmågan att tänka om dem på ett reflekterat sätt. För pedagogiken borde det reflekterande tänkandet vara det yttersta målet, anser Dewey.

Boud (1985) anknyter till Dewey men betonar upplevelse och känsla i reflektionsprocessen mer än ändamålsenligheten. Det är hur man använder upplevelsen och hur tydlig den är som är avgörande för hur självreflekterande reflektionen blir. Synen på lärandet hämtas från Kolbs inlärningsmodell. Kolb betonar erfarenhetens betydelse för lärandet och tar avstånd från den kognitiva psykologin. Han argumenterar för att den studerande bör ha vissa förmågor till effektiv inläring, vilka korresponderar med olika faser i den modell han beskriver i sin inlärningscirkel; konkret upplevningsförmåga, reflekterande observationsförmåga, begreppsmässig abstraktionsförmåga och aktiv erfarenhetsförmåga. När det gäller den konkreta upplevelseförmågan i reflektionsprocessen, anser författarna att Kolbs modell ses som otillräcklig eftersom det saknas en beskrivning av naturen i det som är självreflektion i den reflekterande processen.

Varför är medveten reflektion nödvändig, frågar författarna? Varför måste den vara medveten? Varför kan den inte utföras på ett omedvetet plan? Boud (1985) anser att reflektionen kan ske på ett omedvetet plan och att den förekommer där. Men den omedvetna processen tillåter oss inte att göra aktiva medvetna val i vårt lärande. Det är när våra antaganden görs medvetna som vi kan värdera dem och träffa val kring vad vi vill och inte vill göra och på dessa grunder förbättra lärandet.

Boud, m.fl. ställer därför ytterligare frågor kring reflektion som medveten och omedveten. Är det möjligt att beskriva reflektionen i dessa termer? Vad händer om man gör det? Är medveten reflektion det som sker i en inläringssituation, medan omedveten reflektion alltid sker på ett naturligt sätt i vårt tänkande? Är det mest medveten reflektion som förekommer när något lyckas och mest omedveten när man misslyckas? Boud m.fl. svarar inte på dessa frågor. Däremot påvisas hur ett ökat reflekterat agerande förbättrar lärandet på olika sätt. Framställningen visar på en mångfasetterad bild av reflektionens roll i undervisning och för lärande med exempel från många olika områden. Trots att författarna anser att det finns stora svårigheterna i att vara precis "about the

nature of the process” gör de ändå försök att extrahera vissa principer och sekvenser i sin reflektionsmodell i syfte att nå fram till en beskrivning av en ”effektiv” reflektion.

Reflektionen ges innebörder i termer av linjära tankesekvenser, där själva förståelsen och skapande av språklig mening är av mer underordnat intresse. Den karaktär som reflektionen ges leder bort från det mer upplevelsemässiga och självet i reflektionen får en mer undanskymd plats trots att det är det som författarna argumenterar för. Den personliga erfarenheten och den lärandes perspektiv på processen blir svår att förena med en principiell beskrivning av ett tänkande som sekvenser i olika stadier i ett linjärt förlopp.

Reflektion och sätt att resonera

Lippman m.fl. (1980) är osäkra om ifall tänkandet kan undervisas till att bli ett mer reflekterat tänkande, däremot anser man att vår förmåga att resonera kan undervisas. Därför blir vårt sätt att resonera det som författarna betonar som det viktigaste i den reflekterande processen. Vi kan lära oss att resonera bättre, menar författarna genom att läsa särskilda texter (noveller) av påståendekaraktär. Analysen av texten sker sedan med hjälp av lärare som är utbildade på att skilja mellan s.k. effektivt logiskt tänkande och förvirrat ologiskt tänkande. Lippman m.fl. (1980) ser logiken i resonemanget som kriterium på framgång i ett reflekterat tänkande. Det är sökandet efter mening som ska undervisas fram via en dialog som ska fokusera validitet i ett resonemang. Författarna hyser en stor tilltro till logiken och validiteten som kriterier på om tänkandet är reflekterat eller inte.

Reflektionen anses på detta sätt ge individer möjligheter att forma begrepp som effektivt kan representera aspekter av erfarenhetsvärlden. Genom ett resonemang i logiska slutledningar lockas begreppen fram ur sina gömställen. Ett reflekterande effektivt tänkande leder så småningom fram till validitet i slutsatser. Ett oreflekterat tänkande misslyckas å andra sidan med att komma fram till denna validitet i slutsatser av det resonemang som förs. Kriterier på framgångsrikt reflekterat tänkande är som sagt, det logiska i resonemanget. Risken finns då att logiken i tänkandet blir till ett innehåll i sig, det primära och inte innehållet som resonemanget handlar om. Lippman m.fl. betonar medvetenheten om logiken i sätt att resonera mer än medvetenheten om hur språklig mening konstitueras och dess relation till förståelse.

Betoningen av logiken som kriterium på om tänkandet är reflekterat eller oreflekterat finns även hos Boud (1985) och Dewey men inte så uttalat som hos Lippman. Det är först i diskussionen ”about the nature in the process” som logiken används som kriterium på en reflekterande tankeaktivitet. Det

dynamiska i tänkandet ses som ett stegvis framskridande i olika sekvenser i ett speciellt mönster, inte som en kontinuerlig process i en pendlingsrörelse som förutsättes i det helhetsperspektiv som författarna argumenterar för. Tankeramen är holistisk men kriterierna på den reflekterande tankeprocessen ges en atomistisk innebörd.

Enligt Wertheimer (1959) är inte ett produktivt tänkande helt förenligt med formell logik. Den induktiva/deduktiva metoden betonar hur ett problem kan lösas mer än själva lösningens användbarhet. Det dynamiska i människors sätt att reflektera över sitt tänkande kan inte diskuteras utifrån logikens principer. Det produktiva reflekterande tänkandet menar Wertheimer kommer i skymundan när kriterier som t.ex. exakthet, validitet, slutledningar och följriktningar i olika påståenden hamnar i förgrunden. Wertheimer förekommer som en av de tidiga förgrundsfigurer i den fenomenografiska forskningen kring lärande.

Reflektion och begreppsbildning

För att kunna bli medvetna om vad det är vi vet och hur vi vet det vi vet måste vi få större kompetens i att reflektera. Med reflektionens didaktik ville Selander (1991) föra in hur reflektionen skulle kunna ges större utrymme i vår undervisning. Han redogör för och gör omfattande analyser av olika projekt som handlar om att stärka barns beredskap för reflektion, kritiskt tänkande och självständigt tänkande. Språket ses i de olika projekten som ett redskap för tänkandet och reflektionen leds oftast in på begreppsbildning och begreppsuppfattning via s.k. filosofiska samtal. Viktigt är att lära eleverna bli medvetna om vad de grundar sina åsikter på genom att lära dem granska olika begrepp och göra begreppsdefinitioner. Principerna för denna undervisning bygger oftast på en Sokratiskt samtalsteknik. Läraren ska leda de studerande till insikt om sina bristande kunskaper genom att de blir mer medvetna om hur olika begrepp används. Mycken kraft ägnas åt att finna validitet i resonemangen och att kunna enas om gemensamma innebörder hos begreppen. Analysen eller reflektionen inriktar sig därför mycket på att avgränsa och tydliggöra uppfattningar om begrepp i sig. En sorts förenkling av hur språklig mening skapas genom att man bortser från begreppens och språkanvändningens funktion. Analysen glider lätt över till att bli mer utav en språkanvändningsanalys istället för en analys över hur språklig mening används relativt dess funktion. Reflektionen blir en analys av begreppen i sig och inte reflektion som medel för analys hur språklig mening samspelar med kunskapsbildningen.

Hos Matthews (1982) reflekterande dialoger med barn finns inte denna önskan om att reflektionen ska leda till fördjupade analyser av vad som menas med olika begrepp. I stället är det undran, fortsatt undran och vilken väg denna

undran tar som är reflektionens syfte. I Matthews bok ges flera exempel på hur reflektion med barn kan utföras på ett fruktbart sätt, om friheten och undran i tänkandet blir det dominerande i samtalen. Exempelen hämtas från barns naturliga tänkande om vardagliga upplevelser, där ett öppet reflekterande leder fram till filosofiskt kvalificerade frågeställningar. Matthew har en mycket stark tilltro till barns förmåga att tänka avancerat filosofiskt, jämfört exempelvis med Piaget, som har denna tilltro till barnets förmåga inom vissa givna tankemässiga stadier i ett utvecklingsperspektiv. Hos Matthew handlar inte processen om några olika stadier eller sekvenser, det är i stället barnens undran som är i fokus, en undran som beskrivs i innehållsliga termer. Han beskriver hur uppfattandet av det egna tänkandet i en reflekterande dialog utvecklar vissa kvalitativa tankemässiga tendenser som återkommer vid varje ny ansats till reflektion.

Matthews framställning kan ses i relation till Dewey, som beskriver reflektionens karaktär som bunden till olika slutsatserns validitet och ändamålsenlighet. Hos Matthew finns inga inslag av den karaktären. Det är inte nyttoaspekten utan undran, en sorts reflekterande undran som har karaktären utav ”vad är det jag tänker på egentligen”. Matthew (1982) ser reflektionen som en filosofisk lek, man försöker säga vad man menade eller kunde ha menat eller borde ha menat när man sagt något utan att tänka sig för (s. 31). Det kan i sig finnas en viktig nyttoaspekt i att tänka öppet resonerande utan någon bestämd avsikt. Men här ses inte den aspekten i Deweys mening att tänkandet därigenom blir reflekterat, utan i meningen att ta sig själv på allvar som en förändringsagent i sitt eget tänkande – att det egentligen inte går att missförstå sig själv, det handlar mer om att förstå den existentiella meningen bakom det som uttrycks. Det är inte språklig mening som är självreflektionens innehåll utan den existentiella meningen.

Matthew kritiserar starkt Piagets syn på tänkande. Han anser att Piagets sätt att kartlägga den tankemässiga utvecklingen genom att beskriva den i alltmer avancerade stadier hämmar tilltron till tänkandet. Att nå medvetenhet om tanken är en grundläggande avsikt i Matthews (1982) öppna reflekterande dialoger med barn. Men hur en varierande grad av medvetande om det egna tänkandet påverkar kunskapsbildningen diskuteras inte. Det ändamålsenliga, begreppsmässiga och funktionella tonas ner hos Matthews. Hans framställning handlar mer om en självreflektion i sig, för dess egen skull.

Att klarhet i tänkandet nås genom en analys av begrepp är vad den engelske filosofen Wilson (1963) poängterar. Han framhåller kunskap om begreppsbildningens betydelse för att nå ”fördjupad reflektion”.

It is not just a question of how we feel about the world and ourselves: it is a question of in what terms we conceive them. This is something which is amenable to rational

discussion, in which we may become more conscious of our concepts, our own language, our own pictures of the world and hence learn to change them. All of us are largely unaware of the conceptual principles by which we work /.../ (Wilson, 1963, s. 135–136).

Wilson anknyter också till Wittgenstein, och anser att vi har speciella färdigheter som gör att vi kan spela med i olika språkspel. Wilsons reflektionsbegrepp handlar om att öka vårt medvetande om dessa språkspels regler så att vi bättre kan spela med.

Vikten med att betona medvetenheten om begreppsbildningen är att klargöra med vilka termer verkligheten upplevs. Syftet är att finna hur vi väljer mellan olika sätt att använda begrepp. Denna funktionella analys kan alla göra när som helst genom att fråga sig "What does that mean". Reflektionen handlar inte enbart om begreppen i sig utan på vilket sätt vår omvärld konstitueras i mötet med språklig meningsskapandet.

Denna inblick i några olika positioner kring reflektion finner jag en spänning mellan det mer begreppsanalytiska synsättet å ena sidan och det mer relationella å andra sidan.

Det begreppsanalytiska synsättet finns representerat i forskning kring lärande främst i conceptual change (Posner, et al., 1982; Vosniadou, 1994) och forskning kring lärande som betonar medvetenhet om begrepp (t.ex. White & Gunstone, 1992). Paralleller kan dras mellan det begreppsanalytiska synsättet och till den "sokratiska dialogen" som arketyper för hur en dialogisk reflektion bidrar till att förståelse "förlöses" genom analys av begrepp. Implicit finns antagande att förståelse skapas och utvecklas genom ett fastställande av begreppens klarhet och entydighet genom och bortse från dess mångtydighet. Det är genom att klassificera enheter av begrepps innebörd som förståelse uppnås. Ett klarhetsideal som menar att misslyckas den studerande att fixera begreppens innebörd kan hon/han inte uppnå fördjupad förståelse.

De sokratiske dialogerna har inslag av benämningsteori (Segerdahl 1994b, s. 19). Ett begrepp eller en sats kopierar eller avbildar en företeelse. Det finns inte med några övergångar hur ett begrepp kan ha olika innebörder relaterat till olika sammanhang och vilka olika innehållsliga distinktioner som fokuseras. Det som är komplext och osäkert ges en alltför oförsiktig behandling och risken är därför stor att det blir mer en reflektion av språkanvändningen än av språkanvändningens funktion. Segerdahl efterlyser därför ett nytt analysbegrepp som hämtar grunden för klarhet från det som ska analyseras, funktionen. En analys som är urskiljande är samtidigt också en syntes vilket en analys som är sönderdelande inte är.

Reflektion över språkanvändningens funktion

En reflektion som inriktas mot att beakta hur relationer konstitueras blir urskiljande mer än sönderdelande. Urskiljningen av relationers karaktär och funktion förutsätter samtidigt ett särskiljande vilken företeelse och vilken aspekt av företeelsen som är fokus. Den intentionala-expressiva relationen handlar inte enbart hur en företeelse uppfattas eller innebörden i uttryck utan relationen mellan de båda leden.

Med införandet av begreppet språkspel erbjuder Wittgenstein (1992b) ett nytt sätt att reflektera över hur språklig mening och förståelse kan urskiljas som en aspekt av en konkret aktivitet till skillnad mot att se språkets som ett system av olika betydelser. I § 5 visar han på hur analys av enbart språkanvändningen leder in på oklarheter om språkets funktion.

§ 5 När man betraktar exemplet i § 1, så anar man kanske i vilken utsträckning det allmänna begreppet om ordens betydelse insveper språkets funktion i en dimma som gör det omöjligt att se klart (Wittgenstein, 1992b, s. 13).

Den roll som Wittgenstein däremot ger språkspel i § 3 och 43 är inte en allmän redogörelse för språkliga uttrycks användning utan de språkliga uttryckens specifika funktion.

§ 3 Augustinus beskriver, kunde man säga, ett kommunikationssystem; det är bara så att inte allt som vi kallar språk är detta system. Och på samma sätt måste man svara i så många fall där frågan uppstår: "Är denna framställning användbar eller oanvändbar?" Svaret blir då: "Ja, användbar; men bara på detta snävt avgränsade område, inte på allt det som du menade dig beskriva" (Wittgenstein, 1992b, s. 12).

Innehållet i *Filosofiska undersökningar* är en tydlig markering och ett avståndstagande från att begrepp i sig har innebörd och att klarhet i hur begrepp används inte uppnås genom en analys av begreppens allmänna innebörder eller en analys på extern systematisk grund. Skillnaden kan beskrivas som att begrepp i sig har semantiska (allmänna) betydelser och begrepp i konkret användning har specifika (intentionala) innebörder.

Språkliga uttryck och deras betydelser har sin grund i användningar i olika kontexter som finns bortom de faktiska språkspel där de sedan förekommer. Detta utsträckta samtalssammanhang är inte tillräckligt i konkret språkanvändning. Det finns tillgängligt som olika övergångar av relationer mellan uttryckens generella (semantiska) betydelsen och de specifika (intentionala) innebörderna. Den enskilda personliga användningens relation till den allmänna är ett uttryck för hur språklig innebörd prövas och identifieras i olika möten (Wilhelmi, 1995). Reflektion över dessa olika övergångars inverkan

och över innebörders mångtydighet är också av central betydelse för hur förståelse fördjupas och förändras.

Lingvistiskt baserade analyser handlar inte om hur dessa övergångar sker eller vilken roll de har utifrån användarens perspektiv (Preston, 1997). Wittgensteins (1992b) användning av uttrycken "överblickbara funktioner", visar på hur reflektion kring språkanvändningens olika övergångar kommer till uttryck i en aktivitet (§ 7). Att göra funktioner överblickbara utgör centrala inslag i en reflektion över intentionala-expressiva relationer.

Regler som är uttalade på en social konventionell grund styr in mot relationen mellan det enskilda och allmänna på en extern grund medan språkspels regler styr in mot relationen på intern grund. En reflektion över intentionala-expressiva relationer och funktioner innebär en reflektion på intern grund där vaghet och mångtydighet ingår som väsentliga led att beakta. En öppenhet för mångtydighet, osäkerhet och dynamik som väsentliga led i hur relationen språklig mening och förståelse manifesteras, förändras och kontextualiseras.

Vid undersökningar av studenters reflektion över intentionala-expressiva relationer visade sig betydelsefulla komponenter i denna process vara kontextualisering, exemplifiering och re-konsideration (Anderberg, 1999). Dessa komponenters närvaro i reflektionen medverkade till att mer funktionella användningar av olika språkliga uttrycks innebörder urskiljdes. Medan en reflektion som hade avsaknad av dessa komponenter medförde att det blev mer utav olika möjliga användningar av ett uttryck utan att funktionen prövades.

Wittgensteins filosofiska anmärkningar erbjuder möjligheter att närma sig denna konstituering av relationer med försiktighet. Relationen mellan människan, språket och verkligheten innefattas i hennes aktiviteter (livsformer) i olika sammanhang (praxis). Begreppens betydelser har relationer som har karaktären av familjelikhet i olika språkspel. Genom begreppen språkspel och familjelikhet fann Wittgenstein på lösningar att komma bort från den lingvistiska analysen och benämningsteori. Benämningsteorin beaktar inte hur språklig mening skapas på ett meningsfullt sätt när man motarbetar det mest grundläggande av språkets karaktär i den mänskliga existensen, nämligen att stringent skärpa i språkanvändningen nås bäst genom att beakta både det säkra och det osäkra i det sagdas relation till det osagda. Dessa begrepp som infördes förbinder och beaktar relationen språklig mening och förståelse som komplex, dynamisk och kontextuell. Konstitueringen mellan det gemensamma och det specifika sker i själva spelandet när det sagda når det osägbara. Hos Wittgenstein är det livet som går före språket och inte tvärtom som så många har hävdat och därmed skapat förvirring kring hans filosofi (Wilhelmi, 1995).

3. EMPIRISK UNDERSÖKNING

Den empiriska undersökningen i denna studie har inte som fokus att undersöka hur ett objekt förstås utan en aspekt av denna förståelse som handlar om hur studenterna reflekterar över sin förståelse om objektet och de språkliga uttryck och innebörder som används för att uttrycka denna förståelse. Det finns alltså en stor variation i hur något förstås men av det resonemang som här har förts så framgår det också en variation i språkliga uttrycks innebörder. En medvetenhet som sträcker sig till betydelsenivån för inte med sig någon information om vad dessa uttryck har för innebörd eftersom relation till subjektet är osäker. Genom att inte beakta relationen som osäker utan tvärtom ta den för given praktiserar en form av ett språkbegrepp som innefattar aspekter av benämningsteori för språklig mening vid forskning kring lärande. I föreliggande empiriska undersökning problematiseras denna benämningsteori genom att inte ta relationen språk och tanke för given.

Ett närmande av relationen kunskapsbildning och språklig mening förutsätter reflektion över intentionala-expressiva relationer. En reflekterande aktivitet som riktar uppmärksamhet mot hur den sedan tidigare samlade erfarenheten hos en student möter det kollektiva (ämnesmässiga) erfandet i ett undervisnings-sammanhang. Förförståelsen eller den samlade erfarenheten har sin grund i den personliga gestaltningen av den samlade erfarenheten och kan då följaktligen inte värderas och förstås enbart utifrån ett externt perspektiv. Ej heller kan urskiljningens olika mellanled och deras inflytande i konstitueringen av relationer värderas på ett för den lärande meningsfyllt sätt ur ett externt perspektiv.

Den empiriska undersökningens övergripande syfte handlar om vilken roll språkliga uttryck ges i relation till hur kunskaper om ett objekt utvecklas ur ett den lärandes perspektiv. I korthet beskrivet som en fråga om hur användningen av verktyget fungerar? Fungerar det bra? Fungerar det dåligt? Har användningens funktion förändras och i så fall i vilket avseende? Finns det andra verktyg som fungerar bättre? Syftet handlar också om att belysa denna funktion i ett interdisciplinärt sammanhang och på det sättet också nå kunskap om hur olika ämneskontexters samverkan påverkar studentens lärande och språkanvändningens funktion.

Design

Att beskriva och analysera språkanvändningens funktion vid förståelse-utveckling av kunskapsobjekt vid interdisciplinära undervisningssammanhang

ställdes först och främst två grundläggande krav på datainsamlingen. Dels krav som handlade om möjligheter att få tillgång till att följa studenter under en kurs och dels krav på att kursinnehållet var interdisciplinärt.

Skolämnet geografi kan betraktas som ett interdisciplinärt ämne. Ämnet omfattar såväl naturvetenskapliga (naturgeografiska) som samhällsvetenskapliga (kulturgeografiska) ämnesområden vilka ofta i sin tur sammanfattas i ämnesområdet regional geografi. Utbildningen av framtida gymnasie- och grundskollärare (4–9) bedrivs i Göteborg vid Kulturgeografiska institutionen och naturgeografiska avdelningen vid Institutionen för geovetenskaper. Ämnets karaktär kunde därför utgöra ett lämpligt sammanhang för datainsamlingen. Kursen GEL400, är en fortsättningskurs i geografi och ingår som en del i lärarutbildningen. Den är indelad i sex kursmoment varav det första momenten är naturgeografiskt och handlar om markförstöring, klimatändringar och vattentillgångar, det andra kursmomentet är kulturgeografiskt och handlar om utvecklingsgeografi och det tredje kursmomentet som handlar om miljö är både kulturgeografiskt och naturgeografiskt. De övriga tre kursmomenten behandlade teori och metod, självständigt arbete kring geografiska problem och didaktik. I samråd med kursansvariga bestämdes att de tre första kursmomentet representerade avsnitt som kunde vara lämpligt undervisningssammanhang för samtal med studenterna kring en fråga som hade karaktären av ett tillämpningsområde.

Samtalets utgick från denna s.k. kunskapsfråga som har karaktären av ett objekt där studenterna gavs möjligheter att tillämpa sina ämnesstudier i geografi. Kunskapsfrågan skapades i samråd med lärare i kulturgeografi, naturgeografi och didaktik. Flera förslag behandlades då det fanns vissa svårigheter att finna ut ett tillämpningsområde där de tre ämnena kunde bli representerade. Översvämningsproblematiken med fokus på hur stora översvämnningar bäst ska kunna förebyggas ansågs till slut vara lämpligt eftersom det inrymde en komplex problematik där innehållet i de tre olika kursmomenten kunde tillämpas.

Val av deltagare

Information om studien gavs vid ett introduktionsföreläsning i samband med att kursen startades. Efter informationen tillfrågades studenterna (18 studenter) om det var någon som inte ville ingå i den grupp av 8 studenter som skulle utgöra undersökningsgrupp. En av studenterna ville inte vara med. Efter denna förfrågan gjordes sedan val av deltagare baserat på kön, studiebakgrund och ålder. Som grund för val har varit att få en så stor variation som möjligt avseende studiebakgrund och ålder och att få en lika fördelning avseende de studenter som gick grundskollärodbildning och gymnasielärodbildning.

Därefter togs kontakt med dessa åtta studenter per telefon om de ville ingå, en av de tillfrågade studenterna avböjde då pga. att hon hade sin bostad på annan ort. Kontakt togs därför med ytterligare en student.

Datinsamling

Data samlades in vid tre tillfällen med en och samma student, sammanlagt 24 tillfällen med åtta studenter under de tre ämnesfördjupningarna i de tre kursmomenten. Varje samtal utfördes under veckan efter det att kursmomentet hade examinerats. Samtalen spelades in på band och utfördes vid de platser som var mest praktiskt för studenten. Några samtal utfördes på mitt arbetsrum och andra i olika lärosalar på naturgeografen och kulturgeografen. Samtalstiden varierade mellan 40 och 60 minuter. Banden skrevs sedan ut ordagrant. Ett band som bestod av det första samtalet med en av studenterna har förkommit och ingår inte i materialet. Transkribering av muntliga samtal via ljudband till skrift är ingen enkel överföring. Det förekommer alltid någon form av selektionsprocess. Utifrån Linells (1994) tre transkriptionsnivåer är nivå tre den nivå som kommer närmast det sätt som dessa samtal transkriberats. Kännetecknande för denna nivå är bl.a. att anspråken i princip är inriktade mot "approximativt ordagrann" överförande av yttrande så att en innehållslig koherens i texten bevaras. Det är detta material som sedan utgör underlag för den kvalitativa bearbetningen.

Prövning av intentionala-expressiva relationer

Alla samtal utgick från en och samma struktur. Denna struktur har utvecklats mot bakgrund av tidigare utförd empirisk undersökning (Anderberg, 1999) avseende en analys av den intentionala-expressiva relationen. I denna undersökning är fokus riktad mot att belysa relationen ur ett processperspektiv genom reflektion över de språkliga uttryckens innebörder och deras olika funktioner i förhållande till kunskapsobjekt. Följande struktur har använts:

1) Ursprungsfrågan

Studenten beskriver inledningsvis sin förståelse av problemet

2) Funktionsinnebördsanalys

Ett urval av något/några uttryck som studenten använder för att uttrycka uppfattningen av problemet. De följande frågorna har som syfte att stimulera studenten till att:

- Rekognosera relationer mellan uttryck och innebörd

- Pröva relationer mellan uttryck och innebörd genom att ta in andra uttryck
- Identifiera relationer genom att urskilja skillnader relaterade till hur problemet uppfattas.

3) Ursprungsfrågan

Återkommer till ingångsfrågan efter varje funktionsinnebördsanalys Alla samtalen startades upp genom att samma ingångsfråga ställdes, alltså även de två samtal som följde efter det inledande samtalet.

Bearbetning av data

Microprocessanalyser av meningsskapande är inte vanliga, främst beroende på att de är svåra att genomföra och att dokumentera. Svårigheterna i denna studie består främst av att processer som handlar om hur språklig mening skapas och förändras i relation till förståelse av ett kunskapsobjekt till sin natur är mångtydiga och svåra att avgränsa. Med språklig mening menas alltså här dels den innebörd som språkliga uttryck ges och dels vilken funktion som utvecklas i relation till olika avgränsningar som görs i förhållande till ursprungsfrågan. Det är denna relation ur ett microprocessperspektiv som fokuserats vid bearbetningen av data. Studenterna erfar uttryckens relation till objektet som en helhet, inte bara till det som de upplever att uttrycket säger utan också vad uttrycket inte säger. Ett sätt att hantera denna osäkerhet och mångtydighet har varit att visa på delar av samtalet, sekvenser, som har karaktären av avgränsade processenheter. Den fortsatta bearbetningen har handlat om fortsatt analyser av dessa sekvenser, relatera analysen till varje enskilt samtal, till de andra två samtalen med samma student och till hela materialet.

I behandlingen av materialet inriktades alltså analysen på sekvenser av samtalen som visar på en mer avgränsad reflektion över hur språkliga uttrycks innebörder används och vilken funktion de ges, den s.k. intentionala-expressiva reflektionen. Reflektionen handlar om studenternas sätt att erfara hur funktionella relationer mellan det språkliga uttrycket som används och den innebörd som avses urskiljs och relateras till de olika uppfattningarna. De sekvenser i materialet som har detta förlopp mer koncentrerat har avgränsats och bearbetats.

Syftet med bearbetningen har alltså varit urskilja dessa enheter (sekvenser) i materialet, göra jämförelser och dokumentera vad som utmärker skillnader och likheter i olika särskiljande drag i dessa s.k. processenheter. Denna kvalitativa microprocessanalys inbegriper hur reflektion över relationen mellan uttryck och innebörd sker mot bakgrund av distinktioner kring objektet.

Tillförlitligheten i sätt att bearbeta materialet baseras också på hur man tydliggör de olika steg man använt sig av att på en systematisk grund närma sig sitt material. Kontextuell analys (Svensson, 1976, 1997) ger en metodologisk grund för att medvetandegöra hur bearbetningen av ett komplext material kan gå till. En analys som är kontextuell urskiljer innebörder i materialet utifrån olika helheter som hämtas i materialet. Helheterna, de som utgör tolkningsgrund för det som analyseras avgränsas och preciseras successivt i olika steg i materialet. Jag kommer här att redogöra för dessa olika steg.

Bearbetningen av data har utförts i tre steg. Det första steget har varit inriktat mot att avgränsa relevanta delar i data utifrån den specifika forskningsfrågan, en sorts orienterande bearbetning av förloppet inom intervjuerna och anknytningar mellan intervjuerna. Det som inte varit relevant i förhållande till forskningsfrågan har sorterats bort. Det andra steget har varit mer ingående bearbetning av skillnader och likheter avseende vad som karaktäriserar de olika sekvenserna. Skillnader och likheter har gällt specifika inslag i processen inom sekvensen och mellan sekvenser. Andra steget har inneburit en gruppering och en preliminär indelning av sekvenserna utifrån vad som urskiljs såsom gemensamt och vad som urskiljs som skillnader. I tredje steget har denna preliminära gruppering och indelning prövats mot materialet ytterligare och justeringar har utförts.

Resultat

Syftet med den empiriska undersökningen är att undersöka hur språklig innebörd skapas och används relaterat till hur ett kunskapsobjekt behandlas. Genom att pröva ett utvidgat språkligt meningsbegrepp som beaktar relationen språkligt meningsskapande och kunskapsbildningens ur den lärandes perspektiv öppnades möjligheter att belysa mer specifikt hur detta sker och förändras. Bearbetningen av materialet har inriktats mot att belysa hur innebörder i uttryck artikuleras, prövas och manifesteras vid utveckling av kunskap kring ett objekt. Resultatet av bearbetningen visar på hur studenter erfar relationer mellan uttryck – innebörd – objekt. Det är inte relationen som helhet som belyses utan aspekter av relationer utifrån hur de fokuseras och upplevs av studenterna. Resultatet av bearbetningen av materialet redovisas under tre huvudrubriker; reflektion över språkanvändningens funktion, positiv utmaning och allmän kontext. Denna indelning visar på den bild av data som är resultatet av den bearbetning som utförts på materialet. Den är den första delen, reflektion över språkanvändningens funktion, som utgör huvuddelen av resultatet. De övriga två delarna ger en ram till detta huvudresultat.

I huvudresultatet redogörs för olika särskiljande drag i samtalets process. I materialet framkommer det att det fanns en stor acceptans hos studenterna i att reflektera över hur de erfar att olika ämnesuttryck och deras olika innebörder samspelar i relation till ett objekt. I den del av resultatbilden som handlar om positiv utmaning beskrivs dessa upplevelser närmare. Den sista delen av resultatredovisningen visar på vilken karaktär på ämnesbegrepp som studenterna använde sig av i samtalen.

Anspråken i denna undersökning är alltså riktade mot att jämföra och beskriva processer av hur språkanvändning reflekteras över i relation till hur ett objekt behandlas. Sammanhanget som denna process studeras i är tre kursmoment i grundskolläraprogrammet och gymnasieläraprogrammet ämnesutbildning i geografi bestående av:

- 1) markförstöring och markvård, vattentillgångar samt klimatändringar som har en naturgeografisk inriktning
- 2) utvecklingsgeografi som har en kulturgeografisk inriktning
- 3) miljöproblematik där naturvetenskapligt och naturgeografiskt stoff integreras med samhällsvetenskapligt stoff.

Val av objekt har sin grund i ett tillämpningsområde som är gemensamt för de tre kursmomenten. Anspråken är inte att relatera resultatbilden till undervisningens upplägg utan syftet handlar om att belysa hur ämnesbegrepp som studenterna använder sig utav behandlas.

Reflektion över språkanvändningens funktion

Analys av intentionala-expressiva relationer har medfört att innebörder prövats mot varandra inom samma uttryck och mot andra snarlika uttryck. Prövningen har gällt klagörande av vilken funktion innebörder i uttryck har relativt de uppfattningar av objektet som fokuserats.

Prövningarna innebar att ett reflekterande förhållningssätt stimulerades och det är dessa reflekterande processer som närmare urskilts och närmare bearbetats. Reflektionen medförde både precisering och förändring av relation avseende hur objektet uppfattades och hur uttryck användes. Bearbetningen av dessa processer har varit grund för den gruppering av sekvenser som utförts. Sekvenserna utgör enheter av processer där två huvudgrupper av särskiljande drag har identifierats, varav en huvudgrupp har tre undergrupper av sekvenser som i sin tur visar på olika särskiljande drag.

1) Precisering av relation

2) Skifte av relation.

- A) Skifte av relation avseende innebörd men ej av uttryck*
- B) Skifte av relation avseende uttryck men ej uppfattning av objekt*
- C) Skifte av relation avseende uttryck som också medförde förändring hur objektet uppfattades.*

Vid redovisningen av de olika särskiljande dragen kommer jag också att beskriva något om de s.k. "kritiska övergångarna" som finns i processerna. I processerna ingår variationer av innebörder och variationer av likartade uttryck likaså som det finns variationer av exempel på olika uppfattningar av objektet.

Här kommer kort att ges lite anvisningar om redovisningen av denna microprocessanalys. Illustreringen av de olika särskiljande dragen i studenternas sätt att resonera görs med hjälp av olika exempel på sekvenser. Sekvenserna redovisas med hjälp av tre parallella kolumner; ursprungsfrågan, innebördsinventering-innebördsprövning och kommentarer. Dessa tre kolumner återger progressionen i sekvenserna inom ett och samma samtalstillfälle. I den vänstra kolumnen som benämns ursprungsfrågan visas på hur studenten svarar på ursprungsfrågan och när och hur den återkommer under samtals gång. I den mittersta kolumnen som benämns innebördsinventering-innebördsprövning visas på studenternas olika närmande till innebördernas funktioner i några av de uttryck som de använder sig utav. I kolumnen kommentarer redovisa när och hur studenterna själva kommenterar sitt sätt att resonera.

I den mittersta kolumnen åskådliggörs med hjälp av pilar hur uttrycken förekommer i studentens svar på kunskapsfrågan. Sedan redovisas uttryckens olika innebörder, som studenten successivt inventerar och prövar. I några sekvenser förekommer i den mittersta kolumnen flera kolumner. Där förekommer parallella inventeringar och prövningar av innebörder i relation till andra snarlika (synonyma) uttryck som studenten också tar in. Kursiveringen av uttryck visar på vilka uttryck som har blivit fokuserade.

1) *Precisering av relation*

Kännetecknande för de sekvenser som är placerade i denna huvudgrupp är att processen utmärks av förtydligande av relation. Med det menas att inventering och prövning av innebörder medförde precisering av relation, hur kunskapsfrågan uppfattades och de olika uttryck som användes jämfört med de processer som är placerade i den andra huvudgruppen. De särskiljande dragen visade inte på något skifte av relation.

Roy I:1

I detta exempel på sammanfattning av processen finns inslag av prövningar av relationer som leder till betydelsefulla preciseringar av språkanvändningens funktion. En tydlig prövning som medför en precisering av innebördens funktion av uttrycken uppskattning och prognos sker när Roy också tar in uttrycket "vattenmagasin". Vattenmagasin innebär för Roy att maganiserat vatten ges en innebörd av stor osäkerhet vad det gäller mängd vatten eftersom han anser att det finns i form av is och snö. Det upplevs därför av stor vikt att markera detta, vilket görs i slutet av sekvensen. De värden som kommer fram vid att man anger uppskattar och inte mäter måste ha en osäker grund för att kunna försvaras. Det är lättare att försvara signalerandet av osäkerhet vid användning av uppskattningar än det är vid mätningar. Fel uppskattningar är en möjlig innebördsanvändning som inte upplevs fungera eftersom innebörden i uppskattningar används just för att markera osäkerheten och att man då inte kan ha "fel", ("hur mycket vatten vi kommer att få i vår dam till hur mycket vatten vi kanske får"). Det går inte att mäta vatten i vattenmagasin bara att uppskatta. Exemplet visar också hur relationer framträder tydligare genom att relationer som har negationer införs; "prognos" och "mäta". Negationsinbörden medförde att en s.k. "kritisk övergång" uppstod och förtydligade ytterligare relationen.

Ursprungsfrågan	Innebördsinventering och innebördsprövning	Kommentarer
Fel <i>uppskattningar</i> om framtiden (tillflödet av vatten vid dambygge), uppskattning på ett annat sätt	<i>Uppskattning</i> Hur mycket vatten vi kommer att få i vår dam	Jag har inte någon tanke om hur man ska uppskatta
	<i>Prognos</i> Ett sätt att se in i framtiden	
	Kanske lite försiktigare laddat	
	I båda fallen något som man inte vet som kommer att hända	Det handlar ju om samma sak
	Mer noggrann än	

uppskattning
Den grundas på något
annat

Kanske

Lite grövre
Inte vetenskapligt
Inte lika noggrant framtaget
Inte framtaget på samma fakta

Jag tror jag skulle
kunna använda båda
uttrycken
Jag vet inte riktigt hur,
men jag förmodar man
är så noga man kan

Utgår från
noggranna
beräkningar och
fakta om framtida
vattenflöde sedan
mäter man snö-
mängden på toppar
och magasin som
potentiellt kan
smälta av. Använder
modeller för hur
snabbt detta kan gå.

Prognos eller
uppskattning, jag vet
inte, jag tror

Mer noggrannare
beräkning som inte
alltid stämmer
Beräkning av något som
förväntas ska hända
utifrån historik
Det potentiella i vatten-
magasin som kan
frigöras

Vattenmagasin

Snö
Magasinerat vatten
Vatten som inte blivit vatten ännu
Snö och is
Inget magasin som man kan mäta på
samma sätt

Uppskattning

Vattenmagasin går att uppskatta

Mäta

Det gör man ju
mer exakt än uppskattning
Men för att kunna uppskatta
måste du mäta också

Det har jag inte tänkt på

Det är egentligen ord som
inte pratar om samma sak

En uppskattning inkluderar
mätningen medan mätningen
inkluderar ju också en
uppskattning i dom fall där man
inte kan

Mätningar som verb är väl
egentligen att mäta.

Använt någon form av redskap för
att komma fram till sitt resultat

Man kan kalla det mäta

Uppskattning

Använt verktyg i och för sig

Vattenmagasin

Svårt att mäta

Hur långt ner det finns is på bergstopparna

Temperatur som stiger

Längre ner på slutningen mot havet det

finns is desto större mängd bundet vatten

Det får nog gå under
uppskattning

Jag tror det

Jag skulle nog inte säga att
jag har gjort en mätning

Mäta

Mäter inte hur långt ner ett
istäcke går

Jag skulle nog kunna tänka
mig

Ett istäcke uppskattas

Prognos

När isen har smält och
blivit till vatten som
passerar, mäta flödet

Det är svårare att stå för en
mätning än en uppskatt-
ning om man ska försvara
det för någon

Det ligger i ordens klang på
något vis, det klingar nog
bättre

Det ligger i ordens värde på
något sätt

Med uppskattningar
så delges osäkerhet i
prognosen än vad
mätningar gör till de
som tar emot
informationen

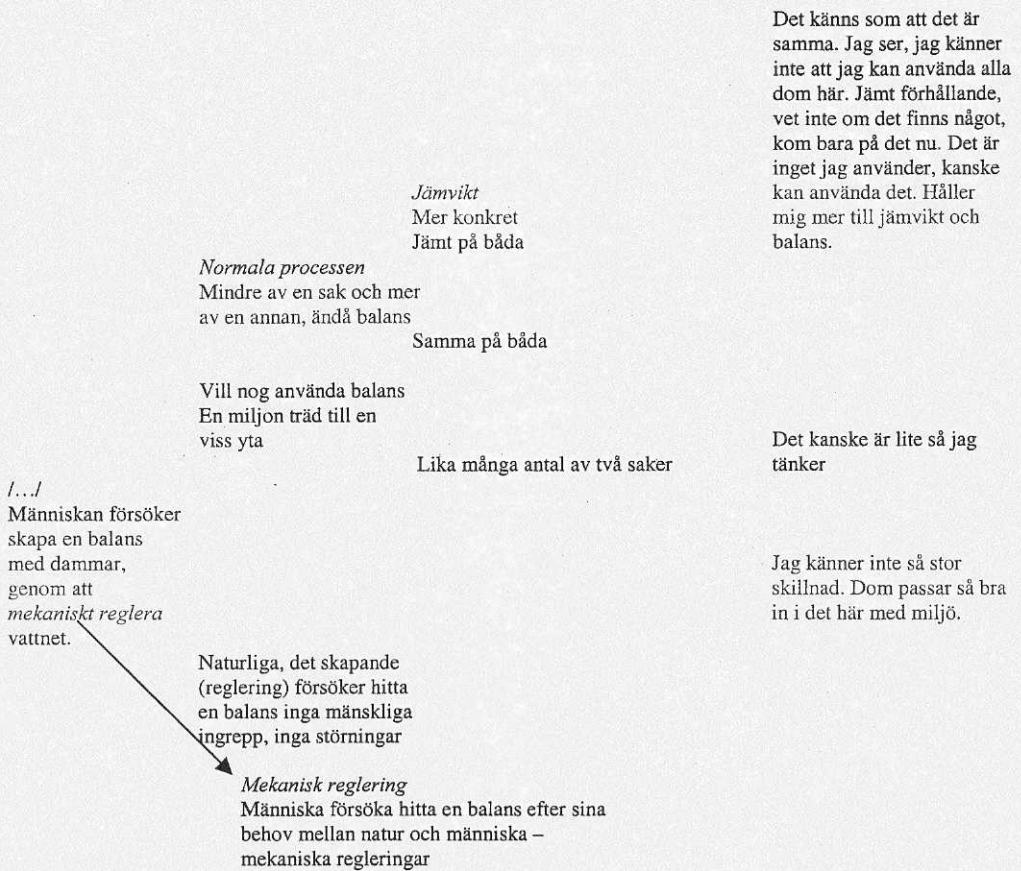
Det är tydligare att
säga uppskattningar
än mätningar när
man också vill delge
osäkerhet vad man
tror om framtiden
till kontroll-
myndigheter

Informera om att
större säkerhet än så
här finns inte, det
har betydelse för om
en prognos har
slagit fel med
beräkningarna som
grund. Det är lättare
att försvara sig vid
en uppskattning av
flödet än en mätning
av flödet

Charles 2:2

Här är också ett exempel som visar på hur inventeringar och prövningar av innebörder leder till precisering av funktion men inte till en förändring. Charles skiljer på de funktioner innebörderna har i jämvikt och balans men upplever ändå att båda uttrycken passar bra att använda för att beskriva hur översvämningar bäst ska kunna förebyggas. Skiljer på innebörder i uttrycket balans; att människan försöker hitta en balans (mekanisk reglering) för sina behov och naturen hittar själv en balans (den skapande regleringen). Det förefaller rimligt att se det som att det är precisering av distinktioner mellan att "människan söker en balans" och att "naturen som söker en balans" i Charles förståelse av hur översvämningar bäst ska kunna förebyggas. Översvämningar förebyggs genom att det blir mindre påverkan av människan på balansen mellan skog och mark samt att också översvämningar förebyggs genom att människan påverkar så att balansen mellan natur och människa hålls inom vissa ramar.

Ursprungsfrågan	Inventering och prövning av centrala uttrycks innebörder	Kommentarer
Att man inte skövlar skogen och bevarar jämvikten /.../ balans mellan natur /.../ människans påverkan på naturen	<i>Bevarar jämvikten</i> Inte människan som påverka så att naturen blir svag och inte hinner återhämta sig Balans mellan de två och markens kapacitet Samspel mellan skog och mark och vattnet finns mittemellan Mellan företeelser i naturen mellan människa – natur och mellan skog – mark – natur	Det var då vad de här orden betyder
Får inte bli störningar i den funktionen, plockar bort något /.../ ökar risken när den <i>normala</i> processen minskar	Balansen mellan människa och natur som en helhet <i>Normala processen</i> Det ekologiska Skövlar Påverkar djurlivet Blir en påverkan i olika led	
	<i>Jämt förhållande</i> Det är samma	Det är den bilden jag har



2) Skifte av relation

I de övriga exemplen på sekvenser kommer att ges en bild av särskiljande drag som medförde olika skifte i processen, förändring av relation.

A) Några av dessa särskiljande drag visar på *skifte av relation avseende innebörd men ej av uttryck* utan att för den skull visa på någon förändring av synen av hur översvämningar bäst ska kunna förebyggas. Skiftet medförde att det blev en precisering av synen på kunskapsobjektet. Det kan vara så att dessa skiften som här exemplifieras är tillfälligheter, jag gör inte anspråk på att beskriva deras varaktighet mer än om uttrycken finns med i någon av de andra två intervjuerna.

Edward

Inledningsvis menar Edward med reglera att vattnet då hamnar någon annanstans, en innebörd som han inte är riktigt nöjd med. Det visar sig att den inte fungerar som han vill att den ska göra i sitt sätt att närma sig ursprungsfrågan. I stället skiftar han innebörden och menar att reglering av vatten är det när man bygger dammar vid vattenkraftsanläggningar. Lagg märke till att det också framgår i kolumnen kommentarer att det inte var så han ursprungligen hade tänkt när han svarade på frågan inledningsvis. Han återkommer till att använda reglera när kraftbolaget bestämt sig för att släppa ut vatten. Men denna reglering av vatten handlar inte om att förebygga översvämning, här blir funktionen av användningen av uttrycket reglera det motsatta. Som vi ser blir användningen av samma uttryck en sorts skifte i funktion avseende hur han förhåller sig till ursprungsfrågan.

Ursprungsfrågan	Inventering och prövning av centrala uttrycks innebörder	Kommentarer
Bättre på att förutse hur man ska reglera uppdämt vatten. <i>Reglerat</i> vatten för hårt. Undvika att reglera vattenmängder så hårt som man gjort. Sparat på för mycket vatten. /..	<i>Reglera</i> Ändra på vatten i ett vattendrag Dämmer upp det Leder det en annan väg	Det hänger ihop som jag ser det
Ingen bra metod för att slippa översvämning, snarare risk att det blir översvämning någon annanstans.	Ändra på vattnet Människan ändrar på vattnet	
	<i>Manipulera</i> Låter negativt	Det är så jag tänker Så använder jag det ordet
Exakt bestämma hur mycket och hur snabbt vattnet ska släppas på		Då tänker jag på en damm och så släpper man på vatten. Jag tänkte så ursprungligen, att man använder det för alla. Jag har inte tänkt igenom det så

		mycket på det sättet. Används mest vid dammar i kombination med vatten- kraftverk
	<i>Manipulera</i> Där det fått ödesdigra följder, där områden helt torkat ut	
<i>Reglera</i> Mäta och bestämma hur mycket vatten som ska släppas fram		Stora sjöar i Ryssland
Låter positivt	Låter negativt	
		Använda då man vill förespråka utbyggnad av vattenkraft /.../

B) Andra särskiljande drag visar på *skifte av uttryck men inte någon tydlig förändring av hur översvämningar bäst ska kunna förebyggas.*

Charles 3:3

Det är en kort sekvens av samtalet som här återges. Enligt Charles så uppstår stora översvämningar när markens "filtrationsförmåga" är dålig, vattnet tränger inte igenom. Sekvensen ger exempel på tydliga bilder som växer fram genom reflektionen och som ger upphov till en tydlig markering och manifestering av innebörd genom att nya innebörder bl.a. "slå in" och "nedslagningen" tas in. De får betydelse i synen hur vattnet möter marken genom att antingen "tränga in" eller "att direkt slå in". Vattnet som tränger in filtreras medan vatten som slås mot markytan blir kvar ovanpå. Det är innebörder som är snarlika i förhållande till varandra men införandet av dessa medförde en skillnad i funktion som fick avgörande betydelse för Charles syn på hur översvämningar uppstår. Det är inte möjligt att se någon förändring i förhållande till ursprungsfrågan men däremot syns en tydlig precisering.

Ursprungsfrågan Inventering och prövning av centrala uttrycks innebörder Kommentarer

Se på vilka
orsakerna är till
översvämningarna,
dålig filtration, flod
som svämmar över,
regnar för mycket,
vattnet tränger inte
igenom, är för
lerigt. En
kombination mellan
regn och markens
filtrationsförmåga.

→ **Filtrationsförmåga**

Markens förmåga att suga upp vatten, klarar inte det.

Vattnet tränger inte ner, går uppåt istället.
Asfalt.
Lerig mark.
Smala korn som vattnet inte tränger igenom.
Lerig mark från början.
Olika jordlager

Vietnam och risodlingar
som ligger under vatten

Svårt att säga, ser bilder

Tränger igenom
Penetrerar marken
Tjocka regndroppar som slår ner mot
jorden, skvätter lite jordkorn åt
sidorna
Försviner sakta ner in i marken

Vattenfläck på bordet som
sakta sugts upp av en torr
disktrasa

Där har jag skillnaden

Mellan tränga in och direkt
slå in, slå spik i en träpinne,
det är själva nedslagningen
Lugnare
Suger in sakta
Blir blött
Fylls

Det är en väldigt svår fråga

Vattnet som tränger
in i marken,
filtreras, sugts upp
vid sidorna, neråt
och uppåt. Vattnet
som är ovanpå det
slår direkt mot
marken.

C) Tredje gruppen av särskiljande drag i sekvenserna handlar om *skifte av uttryck som också medför förändring i synen på objektet*.

Sally 1:3

Sally använder innebörder mycket i form av bilder. Det förekommer vanligt också i det övriga materialet att uttrycken ges olika bilder som ska förmedlas men Sally använder bilder till att finna ut tydliga markeringar i vad hon menar. Sally ser det som något väsentligt att hon använder sig av bilder till olika uttryck och hon menar att bilder inte kan ändras lika lätt som man för in nya uttryck.

Vid inventeringen av användarinnebörder av uttrycket "grundvatten" så kommer en negationsinnebörd "inte någon undervattensjö precis" att jämföras med "osynlig sjö under mark". En prövning som hon sedan gör en markering runt och övergår till att ges samma innebörd. Efter denna period följer en osäkerhet

som får en viktig betydelse för den fortsatta utvecklingen av relationen mellan användarinnebörd och funktionsanvändarinnebörd.

Sally har en tydlig bild som visar på vad hon menar är vattnets omlopp och dränering. Vid frågan om ett annat uttryck för hon in "hydrologiska cykeln". Det är ett uttryck som hon vet vad det betyder men uttrycket ger inte en lika tydlig bild som uttrycket "vattnets omlopp". Hon vill inte svänga sig med ord och vill därför inte använda ord som inte är förankrade hos henne i bilder. Skillnaden exemplifieras med ämnesbegreppen "hydrologiska cykeln" och "kapillaritet", hon vet vad uttrycken betyder men kan inte "få det att flyta". Hon upplever det som tråkigt när hon vet vad orden betyder men kan relatera uttrycken till några bilder.

I sekvensen ges exempel på en jämförelse av olika användningar av två uttryck; process och omlopp. De är också snarlika men ges annorlunda funktioner i förhållande till hur hon ser på hur översvämningar bäst ska kunna förebyggas. Hon kommer fram till att det är viktigare att se på hur den enskilda delen (processen) ser ut och dess relation till omloppet och inte bara omloppet och sedan åtgärda. Här finns också exempel på hur Sally övertygar sig om att översvämningar bäst kan förebyggas genom att "processen" förändras. I slutet av sekvensen har uttrycket vattenföringen erhållit funktionen att visa på en "process".

Ursprungsfrågan Inventering och prövning av centrala uttrycks innebörder Kommentarer

Bättre förutse var
vattnet tar vägen när
människan har
inverkat.
Kontrollera och
mäta flöde i
vattendrag, bäckar,
åar, från berg-
grunden och
grundvattnet



Grundvatten
Under mark
Osynlig sjö under mark
Några meter ner samlas vatten som ett plan
Inte någon undervattensjö
Under vatten eller under ytan

Kan man säga

Egentligen är det ju
samma alltihop

Inte asfaltera hela ytan utan underlätta och behålla *vattnets omlopp*, den *naturliga dräneringen*

Vattnets omlopp

Vattnet kommer uppifrån och åker ner och avdunstar

Det är ungefär så

/.../ Inte torka ut städerna genom att hindra *vattnets omlopp*, då blir det översvämningar

Naturliga dräneringen
Samma vatten

Använder inte begrepp förrän det låter bra i munnen, förankrat det. Använder *omlopp* /.../

Hydrologiska cykeln

Samma som *vattnets omlopp*

Jag kan prata om saker och ting men kanske inte har rätt namn men jag kan ändå förmedla det tror jag.

Process

Vad som händer med vattnet i olika nivåer; stratosfären, träden, tusen – femtusen meter över jord

Den enskilda delen

Omlopp

Det stora
Generellt *vattnets väg*

Liten del

Det är där jag tar in process

Också en process
Men inte så enkel
Svårare att förklara
Jorden

En bäck lättare att förklara
Begränsad funktion

Se sammanhanget

Ta lärdom förbättra, eller förändra något

Förstå *omloppet* för att sedan se hur varje del påverkar

Se processen,
sammanhangen och
det är där
möjligheter till
förändring finns.

Vid något konkret,
som att förändra
grundvattennivån,
se på vart det tar
vägen, den delen,
och inte hur vattnet
far (omlopp).

Kontrollera
vattenföringen.

Vattenföringen

Mängden vatten som passerar i ett område

Process

Viss mängd vatten på en viss hastighet i ett visst område

Positiv utmaning

Ett inslag i datainsamlingen har varit att få ta del av hur studenterna har upplevt samtalen och sitt deltagande i undersökningen. Frågorna som berörde dessa aspekter förekom mestadels i det sista samtalet om det inte hade kommit upp spontant tidigare. Bakgrunden till att mer noggrant undersöka studenternas upplevelser var att det i tidigare undersökningar (Anderberg, 1999) blev uppenbart att en del av de studenterna som ingick uttalade sig mycket positivt om samtalen. Samtalen hade bl.a. stimulerat till eftertanke om språk och lärande. Den undersökning som här rapporteras har i stora drag samma principiella struktur på datainsamlingen och jag önskade därför få en tydligare bild av dels hur samtalen hade upplevts av alla deltagare och mer specifikt vad upplevelserna handlade om. I materialet finns dessa upplevelser med men hur mycket som tagits upp av de olika studenterna varierar. Någon har det med i alla intervjuerna och någon har det med i bara ett samtal.

Efter det att information om projektet hade utförts i samband vid ett undervisningstillfälle gjordes förfrågan via telefon om deltagande där jag också avtalade om tid för första samtalet. Vid denna förfrågan hänvisade jag till vårt möte och på vilka grunder jag valt ut de som skulle tillfrågas i första hand. Många av de studerande uttryckte redan då en inställning som var positiv. Jag kommer att redogöra lite mer ingående om synpunkter på samtalen i denna resultatdel eftersom det är en väsentlig bakgrundsteckning till resultatet av den kvalitativa microprocessanalysen. Det fanns också några inslag som visade på negativa synpunkter på samtalen.

Den grupperingen av synpunkter som har gjorts är baserad på det som finns med i utskrifterna av samtalen med studenterna, övriga synpunkter som kom fram vid andra tillfällen har utelämnats. Det är överlag en samstämmighet av positiva upplevelser, det som varierar är vad det är som upplevs positivt. Två tydliga aspekter var att flera av studenterna menade att karaktären på samtalet medförde att de hade blivit mer medvetna om det sätt som språket används samt att det var viktigt kunskap framförallt om man ska arbeta som lärare. De negativa upplevelserna handlade om de svårigheter som man hamnar i när den egna språkanvändningen fokuseras. Några citat finns med för att illustrera några av synpunkterna.

Negativa upplevelser

Några synpunkter handlade om att de hade upplevts svårt att veta vad det är man har sagt och svårt att förklara vad det är man har sagt.

R: Mm, ibland upplever man sej som lite pressad, man måste verkligen tänka efter vad man säger, för annars får man svårt att förklara sej, man kan inte kasta sina uttryck runt

omkring sej som man brukar göra kanske. För då får man dom tillbaka direkt, vad menar du med det, oh vad var det nu då. Det är kanske tanken med det också, att man ska tänka efter lite /.../ (Roy III, s. 7).

Andra uttryckte det som svårt att veta vad samtalen gick ut på och att det var arbetsamt med att samma frågor återkom så ofta.

R: Mm, ja inledningsvis var jag väldigt fundersam om vad det var du ville ha ut, men det har vi pratat om tidigare. Jag tycker det var en väldigt komplicerad fråga, första där väldigt stor fråga som man helt plötsligt ska resonera runt omkring då, men ja, jag tycker det har varit ganska kul, man får verkligen tänka efter lite grann, försöka se problemet ur många olika vinklar (Ronny III, s. 8).

Positiva upplevelser

- 1) Bättre förståelse genom att reflektera över vilka uttryck som användes och hur uttryck användes.

R: Ja det, det jag tänkte på är att, det är ganska roligt att få, och få pröva, pröva sitt, få chans att pröva sin, dom här begrepp ... begrepp och så som man har lärt sej. Att verkligen tänka igenom vad dom innebär för en och så där, vilket man inte alltid annars gör. Det är ju ganska, inte, det är ju ganska, det var ju säkert nyttigt för mej också, så det var ganska roligt (Edward II, s. 13).

- 2) Innebörder i uttryck kan inte tas för givna och det är inte helt oproblematiskt att ta över andras innebörd när man lär sig olika begrepp.

R: Det här med hur man använder ord och vad man menar är viktigt med, och hur man kopplar ihop, vad man har förstått och hur man kopplar ihop det, dom här orden med vad man menar, är det inte lite svårt. Det är jättespännande det här (Charles I, s. 8).

- 3) Att uttrycka tankar spontant är viktigt.

R: Man kan ju faktiskt liksom tänka själv, och det blir det ju efter ett tag alltså, mycket av det vi har pratat om har jag ju ändå, alltså först var det ju det här med dammyggena och det var ju precis det jag hade lärt mej, eller om man säger, fast nu börjar det här med Lärjeån, det hade jag liksom tänkt själv liksom och det känns ju ganska bra så här att man någonstans ändå vågar, att jag vågar säga det då, att så här tänkte jag om översvämningar nu då, fast det är ingen som har sagt att så här är det, men jag menar jag vet inte, (Eva II, s. 11).

R: Ja precis lite så där, ja men det är viktigt att få, även om det är tokiga tankar eller alltså är det viktigt att få (?), säga dom med om saker och ting om man nu, om bara översvämningar då (Eva III, s. 12).

4) Jämförelser mellan den ämnesmässiga och den personliga språk-användningen underlättades

R: Ja för det första då försöker jag basera mina påstående på så mycket vetenskapligt som möjligt, som jag har lärt mej nu då under det här året och samtidigt försöka få in mina egna funderingar och synpunkter på det. Kanske inte alltid att mina egna funderingar stämmer överens med vetenskapen eller rättare sagt jag får revidera min personliga uppfattning på något sätt då, för att det är, ja man får tycka lite olika [?] lägga ihop dom här olika tankesätten. /.../ Jag har blivit utmanad till att tänka så (Ronny III, s. 8).

5) Synpunkter relaterade till lärarrollen.

Tänker mer på hur något sägs och hur det kan uppfattas av eleverna.

Det är möjligt att säga samma sak men med olika uttryck.

Det är problematiskt som lärare att fastna i fackuttryck.

Lärorikt att se hur uttryck ändrar innebörd.

R: Men däremot så har jag ju tänkt, som jag sa första gången att jag har ju tänkt mycket på vad ord innebär, så det här har ju förstärkt min tanke kring ordval, hur vi väljer ord och hur vi missar att tänka på vem är det som lyssnar. Vad innebär ord för mej och vad innebär ord för dej. /.../ Ja hur har jag tänkt där, något att, nej men det, det jag har tänkt på det är ju just det här med förståelse av ord, vad innebär ett ord, begrepp framförallt, där vi använder begrepp och sen så utgår vi från att alla människor har samma innebörd och det har inte människan. Och då blir det misstolkningar och, för mej skulle det vara viktigt som framtida lärare att tänka, alltså reda ut begreppen, alltså vi, någonstans när man pratar om ett begrepp har gemensamt innehåll (Sally III, s. 10).

R: Mm, tänker jag (?) mycket också på hur det man säger uppfattas, jag försöker tänka på det när jag skriver. Ja, så jag har kommit en bra bit på vägen, tror jag, för att sen kanske i framtiden också (?) särskilt i lärarrollen då att man tänker på vad man säger och tänker på hur det uppfattas, (Roy I, s. 9).

Allmän kontext

Avsikten med den design som använts var framförallt att belysa forskningsfrågan i ett tvärvetenskapligt sammanhang. För detta ändamål valdes ett interdisciplinärt innehåll inom en och samma kurs, lärarstudenters ämnesfördjupning i geografi. De ämnesdelar som representerades hade inriktning mot naturgeografi, kulturgeografi och miljöproblematik.

Ett tydligt inslag i materialet var den allmänna karaktären på innehållet i samtalen. Med det menar jag att de uppfattningar, uttryck och innebörder som behandlades ofta utgick och relaterades till en allmän kontext mer än till det tvärvetenskapliga innehåll som ämnena utgjorde. Det är viktigt att belysa även denna bild av materialet eftersom det ses som en del av resultatbilden. Vid samtalen så behandlades översvämnningar på mer allmänt plan med s.k. mindre

utflykter till det mer ämnesmässiga, i en del utav samtalen fanns nästan inget relaterande alls till ämneskunskaperna medan andra samtal hade inslag som hade mer eller mindre direkt anknytning till ämneskunskaperna. Vid den allmänna anknytningen refererades ofta till TV, tidningar, vänner och tidigare erfarenheter av översvämningar.

Varför blev det så allmänt? Frågan kan inte besvaras entydigt, det finns många olika möjliga förklaringar. Jag kommer här endast att göra några kommentarer kring några av dessa möjliga förklaringar.

En möjlig förklaring kan vara att översvämningar inte behandlades explicit i undervisningen. Det fanns med som något som nämndes men inte som ett egentligt kursinnehåll. Detta var samtidigt något som var avsikten med valet av översvämningar eftersom ingångsfrågan skulle ha karaktären av att stimulera till tillämpningar av de olika ämneskunskaperna. Översvämningensproblematiken sågs som ett övergripande kunskapsobjekt, ett objekt som studenterna hade erhållit kunskap om och som skulle ge möjligheter och stimulera till att tillämpa ämnesmässig kunskap både utifrån naturgeografi, kulturgeografi och miljö. Det här var alltså något som en del av studenterna inte upplevde var helt givet.

R: Ja, nej, men liksom att man ja in-, kanske inte just ordet översvämningar så, men liksom att man har tänkt på att man inte tänker på sånt där så ofta, det som vi pratade om just, om hur man ska förebygga och sådana grejer, med det är liksom att det är sådana här konstiga frågor som man inte tänker på vardagligen så där, (Mona II, s. 1).

Mona ser inte kopplingen av översvämningensproblematiken till sina ämnesstudier i geografi trots att översvämningar är att betrakta som ett viktigt tillämpningsområde där geografisk kunskap behövs.

Studenternas uppenbara svårigheter att relatera den ämnesmässiga kunskapen till ett objekt som har karaktären av ett tillämpningsområde kan bestå just utav att den relationen inte var given. Kursinnehållets karaktär utav olika begrepp representerande tre olika ämnen och ämneskulturer låter sig inte utan vidare relateras till varandra och till olika tillämpningar. Undervisningssammanhang som är interdisciplinära innefattar mer utav tillämpningsproblematik än vad undervisningssammanhang som utgår från ett ämne utgör. Det finns risk för att olika ämneskulturer skapar en sorts virrvarr av olika begrepp något som illustreras av följande citat.

R: Mycket ord och just det där är, det är just för alla dessa ord man är tvungen att tömma huvudet, alla dessa begrepp som då, jag vet när jag läste om demokrati så från början hade man ju en bild om demokrati sen ju mer man läste om demokrati då förändrades ju den bilden. Nu har inte vi läst så mycket om översvämningar, så hade jag fått läst lika länge om översvämningar som om demokrati så hade ju min bild varit helt

annorlunda. Men just när man håller på med dom här snuttifieringarna, som jag kan kalla det vad, två veckor här, en vecka där, så hinner du, som jag sa innan, bara precis förstå innebörden av den hydraliska-, hydrologiska cykeln då för att lämna den. /.../ Få den här bilden som då skulle kunna sätta mera ord bakom ordet då är det dags för en ny sak. Och just det här med hydro-, eh alltså vattnets omkrets och det här, vi hade det bara en vecka, (Sally II, s. 6).

R: ... så mycket som ska täckas, det är så mycket som ska täckas i geografi så att det, man tar en bit av varje så samma, man kommer sällan tillbaka till samma sak en gång till under samma termin verkar det som på mej. Om man tar, det som man, man liksom vill börja från grunden men så är det så många olika delar i geografien som vi har pratat om idag så att det här med översvämningar, just det specifikt det, nu har ju inte jag hängt med på riktigt allt som vi har gjort så här kanske men jag tror inte att vi har diskuterat det så mycket efter egentligen den första mark- och vattenkursen där (Edward, 11, s. 6).

En annan möjlig förklaring kan vara att jag som ställde frågan inte har ämnesmässig bakgrund och det sätt som studenterna valde att resonera kan ju vara att svara upp mot den bakgrunden. Den anledningen har nog haft en viss betydelse eftersom studenterna kan ha upplevt samtalen som något skilt ifrån deras undervisning. Det finns i materialet exempel på motsatta upplevelser. Dessa två citat är från ett och samma samtal.

R: Eh, nej det har jag inte, det är ju en diskussionsfråga, man pratar med sej själv på något sätt, och resonerar högt och man, och det går inte att säga direkt, det är rätt skönt ändå att få göra det spontant men samtidigt så inser man att det är inte så lätt att förklara, förklara vad man menar och man är rädd, rädd att man ska säga fel kanske eller att man säger för mycket och det stämmer inte överhuvudtaget vad man har sagt

I: Ja just det, att det finns något facit i bakgrunden på något sätt. Frågan har ju, bakgrunden till frågan är ju att den ska på något sätt ska vara komplex och inte det ska finnas rätt eller fel utan man ska kunna göra det här, resonera, men du, upplever du att du, som du säger här att man är rädd att säga fel, har det känts så eller

R: Nej faktiskt inte, det har jag verkligen inte så att, det kan ju vara ibland att man känner om, i vissa tillfällen så är det ju så men jag kör bara på, det man har kopplat och fångat upp under föreläsningar, examinationer, seminarier, det man har diskuterat och så lite är väl, man är väl inte helt borta, så att man har, man vågar säga spontana grejer och bara köra rakt ut, (Charles III, s. 7).

Dessa citat visar hur det finns en spänning mellan att våga sig in det som upplevs diffust och släppa loss sina tankar samtidigt som det finns en viss rädsla för att hamna i något som kan upplevas för osäkert. Denna spänning finns med i materialet som helhet, där en del utav inslagen i samtalen har den här fria trygga karaktären trots en viss osäkerhet och en del inslag präglas av både otrygghet och osäkerhet. Liknade resultat fanns också med i den tidigare undersökningen

(Anderberg, 2000). Där diskuterades också olika förklaringar till skillnader mellan den s.k. ”säkra osäkerheten” och den ”osäkra säkerheten” i reflektionen.

Var ingångsfrågan och följdfrågorna i samtalet något som inte stimulerade till att anknyta till de ämnesmässiga begreppen. Denna förklaring kan också vara möjlig eftersom det var ganska så ingående analys av deras sätt att se på sin egen språkanvändning. Genom att konsekvent undvika ämnesbegreppen så upplevdes kanske resonemanget lättare att reda ut. Att inte föra in ämnesspecifika begrepp som man var osäker på så undslapp man att reda ut dem, något som kanske skulle ha medfört vissa svårigheter. Denna förklaring tror jag finns med som en delförklaring, eftersom det är en naturlig följd av den för givet tagna och dominerade språkuppfattning som finns väl representerad i undervisningssammanhang, i denna studie beskrivet som den s.k. ”benämningsteorin”.

4. DISKUSSION OCH SLUTSATSER

Konstituering av relationen språklig mening och förståelse vid olika praxisförhållande

Wittgensteins filosofi (1992b) är också en praxisfilosofi, förståelse kommer till uttryck i praxis och språkanvändningens funktion blir tillgänglig genom någon sorts avgränsat utgångsläge eller sammanhang. Det är i denna konkretion som urskiljandet av relationer möjliggjordes. Praxis hos Wittgenstein är något annorlunda än praxis hos Habermas (1990). Hos Wittgenstein finns inga formulerade antagande, regler, om praxissituationen som Habermas vill mena. Det sågs som en omöjlighet eftersom reglerna då skulle formuleras som regler och dessa formuleringar i sin tur också skulle formuleras som regler. Av den anledningen fann Wittgenstein det omöjligt att formulera regler om praxis. Detta vara en viktig skillnad för Wittgenstein. Vad som är ett praxisförhållande och hur olika praxisförhållande skapas är inte helt givet.

Beroendet av ett konkret utgångsläge finns också som en förutsättning i fenomenografisk forskning kring lärande genom ambitionen av att undersöka studerandes tänkande och lärande avseende olika företeelser. Johansson, Marton och Svensson (1985) studie om teknikers kunskande är ett bra exempel på en undersökning kring hur uppfattningar skiljs ut avseende om de är uppfattningar av teorier i mekanik eller om de också är uppfattningar som kan användas för att förklara olika konkreta företeelser. Samtalssituationer som handlar om kunskapsbildning i form av uppfattningar av teorier och samtalssituationer som handlar om kunskapsbildning i form av hur uppfattningar av hur teorier kommer till användning relativt olika företeelser, särskiljer olika kunskapsanspråk utan att för den skull särskilja samtalsmönster. Språkanvändningen är i båda fallen adekvat, skillnaden är att kunskapsobjekt som utgångspunkt för ett "praxissamtalsförhållande" ställde ett fördjupat krav på språkanvändningen. Det var främst krav som handlade om centrala ämnesbegrepps funktion i relation till förståelse av de kunskapsobjekt som behandlades.

Samtal som objekt

Kommunikation och sätt att kommunicera som grund för praxisförhållande framhålls inom sociokulturellt perspektiv på lärande. Genom att vara delaktiga i en social praktik finner studenterna ut sätt att använda språket som är funktionellt för lärandet (Säljö, 2000). Språket ges här olika funktioner och med den semiotiska funktionen menas att språkliga uttryck betecknar och signalerar innebörd som har flexibla relationer till kunskapsbildningen. Innebördsskapande

i språkanvändningen ses som viktiga delar i kunskapsbildningen och denna utvecklas genom att studenterna lär sig appropriera samtal relativt olika sociala praktiker. Här finns en väsentlig skillnad att uppmärksamma i förhållande till de samtal som förekommit i denna studie.

I denna studie är det primära inte att uppnå någon sorts kontinuitet i samtalet mellan personer för att på så sätt uppnå och upprätthålla en re-presentation av kunskap. Det primära för samtalen var att genom den intentionala-expressiva reflektionen stimulera till konstituering av innebörd i språkliga uttryck relaterat till hur förståelse av objekt utvecklas, inte samtalet som objekt. Språkanvändningens funktion i förhållande till kunskapsbildningen ur den lärandes perspektiv förutsätts därför i stor utsträckning i sociokulturellt perspektiv på lärande, eftersom funktionen endast ges en innebörd till att appropriera samtal. Funktion relativt sätt att samtala, samtalet som objekt, och funktion relativt förståelse av kunskapsobjekt är olika funktioner. Där den senare funktionen i olika lärsituationer handlar om ämnesbegrepps funktion vid kunskapsbildning relativt företeelser.

Lärande är inte endast det som sägs det handlar också om det erfarna objektet. Enligt ett sociokulturellt perspektiv på lärande är det inte möjligt att särskilja språkanvändning och sätt att erfa. Relationen till den inre processen ses som osäker därför kan vi inte genom att studera det som sägs också studera den inre processen (Wertsch, 1998). Här lämnas relationen mellan det språkliga uttrycket och det osagda därhän. Denna studie handlar om hur relationen mellan det sagda och det inte sagda erfars ur den lärandes perspektiv som grund för bestämning av språkanvändningens funktion. Utgångspunkten för bestämningen av språkanvändningens funktion hämtas ur ett praxisförhållande som handlar om användning av ämnesuttryck vid kunskapsbildning av objekt i lärsituationer. Ur ett sociokulturellt perspektiv hämtas utgångspunkten utifrån interaktionen i kommunikativa sammanhang medan inom fenomenografien hämtas grunden för bestämningen av språkanvändningens funktion utifrån den lärandes perspektiv både på det kommunikativa sammanhanget och objektet.

Intentionalt-expressivt språkligt meningsbegrepp

Jag har i samtalen med studenterna frågat om hur stora översvämningar bäst kan förebyggas sedan har jag mer ingående frågat hur de erfar relationen mellan olika språkliga uttryck som de använt sig av och deras innebörd sedan har jag frågat igen om hur översvämningar bäst kan förebyggas. Sekvenser har sedan urskiljts och analyserats mer ingående som enheter av intentionala-expressiva relationer, med inslag av rekognosering, prövning och identifiering av relation. Det är sekvenser som är olika långa och finns med som inslag i alla samtalen.

Varje samtal består både av sekvenser där reflektionen är mer avgränsad och av sekvenser där reflektionen inte är så avgränsad. Resultatet av den kvalitativa bearbetningen av sekvenserna visar på hur relationen mellan det som sägs har både en säker och osäker relation till vilken innebörd som avses samt hur den fortsatta intentionala-expressiva reflektionen skapade förändring av relation. Studenternas upplevde att deras sätt att närma sig relationen mellan det sagda och det osagda på detta sätt upplevdes väsentligt och lärorikt. I undersökningen framkom det bl.a. att det ökade studenternas medvetenhet om språkets karaktär, att språklig mening inte är självklar och att sätt att använda språket behöver problematiseras i undervisningen.

Det intentionala-språkliga meningsbegreppet erbjuder möjligheter till en reflekterande analys som är mer urskiljande än sönderdelande. Reflektionen är en analys av språkanvändningens olika funktioner vid kunskapsbildning av objekt. Klarhet i analysen hämtar sin utgångspunkt i denna funktion och den uppnås genom att relationen språk och tanke inte tas för given utan ses som en relation som konstitueras och kan göras föremål för reflektion.

Problematisering av benämningsteori i lärsituationer

Att inte problematisera relationen språk och tanke kan innebära att studenter hamnar i en falsk föreställning om språkets karaktär. Det är en föreställning som har beröringar med klassisk meningsteori där språksynen domineras av hur språkliga påståenden benämner sakförhållande. Wittgenstein (1992b) argumenterade starkt emot denna språksyn som bortser från hur innebörd i språk konstitueras, förändras och kontextualiseras ur aktörens perspektiv. Samtidigt har språksynen kommit att tillämpas alltmer eftersom det lingvistiska språkbegreppet dominans inom forskning kring lärande har förstärkts (Anderberg, 1999, 2000; Anderberg & Svensson, 2001). Benämningsteorin har därför inte blivit problematiserad i någon större utsträckning i forskning kring lärande och undervisning. Språkligt meningsskapande vid kunskapsbildning har då mest kommit att handla om hur ett språk används inte om språkanvändningens funktion utifrån den lärandes perspektiv.

Det intentionalt-expressiva språkliga meningsbegreppet innebär ett steg bort från denna dominans av ett språkbegrepp som har inslag av benämningsteori genom att fokusera relationen språkligt meningsskapande och förståelseutveckling kring kunskapsobjekt som en relation utifrån den lärandes perspektiv. Sociokulturellt perspektiv på lärande framstår det oklart hur tänkande och kommunikation speglar varandra eller inte däremot framstår det med större klarhet att dominansen av det sociolingvistiska språkbegreppet medför att relationen inte problematiseras ur den lärandes perspektiv, där sammanfaller det. Konsekvenserna utav ett eventuellt isärhållande av en relation och samtidigt

lämna tänkande därhän medför dock att benämningsteorin förstärks och inte problematiseras. Det primära med att införa den intentionala-expressiva reflektionen var att problematisera benämningsteorin, inte att bortse från den.

Vårt sätt att använda orden har relationer som mer har karaktären av familjelikhet och meningen kan därför inte till fullo klargöras eller göras entydig på extern grund. Däremot kan vi nå en större klarhet av relationen genom en "grammatisk undersökning" av hur ett språkspel analyseras än på hur sätt att kommunicera analyseras. Fokus på rekognosering, prövning och identifiering av relationer som interna med en utgångspunkt i studenters kunskapsbildning utgör en central aspekt av studenters lärande. Rekognosering av innebörder var ett viktigt led för att sedan kunna pröva innebörder så att identifiering av innebördsanvändningens funktion blev möjlig. Användarinnebördens funktion i de olika sekvenserna utvecklades relativt hur olika innehållsliga distinktioner urskiljdes och manifesterades.

En analys av språklig mening som är baserad på ett lingvistiskt språkligt meningsbegrepp förutsätter en enhetlig erfarenhet och ett enhetligt sätt att erfara som grund för språkanvändning och hur språklig mening skapas. Den inbegriper små möjligheter till att rikta uppmärksamheten till det som finns utanför de språkliga enheterna och de språkliga systemen. Språket blir till ett innehåll i sig, när en språklig symbol blir identisk med sin innebörd. Språket avbildar eller speglar en innebörd mer än att det uttrycker innebörd och relationen mellan språk och tanke problematiseras inte. Tanke i termer av tyst inre tal (Vygotsky, 1975) eller i termer av begreppet "begrepp" (Piaget, 1959, 1962; Piattelli-Palmarini, 1980) problematiserar inte heller relationen. Något som är diskutabelt eftersom benämningsmetaforiken på detta sätt förstärks snarare än tvärtom. Förstärkningen medför att själva benämningen och inte relationen till det benämnda blir i fokus för studenters uppmärksamhet vid kunskapsbildningen

Genom att utforska språkanvändningens funktion ur den lärandes perspektiv ses inte språksystemets relation till ett subjekt som given utan något som konstitueras i mötet mellan subjektet och språksystemet. I undervisningen är det sammanhang som kännetecknas av att studenter möter ett virrvarr av både nya och välkända språkliga uttryck med olika innebörder beroende av de olika ämneskulturer de befinner sig i. Detta gör att relationen mellan språk och tanke blir än mer osäker och komplicerad. Det är därför olyckligt att vi inom pedagogiken nöjer oss med ett språkbegrepp som tar användaren (den lärande) förgiven.

Förändring av relation

Förändring av relationen språklig mening och kunskapsbildning kan inte bestämmas enbart på extern grund. Genom att praktisera ett språkbegrepp som inte domineras av benämningsteori problematiserade relationen mellan språkuttryck och innebörd som intern och som funktionell. Det sagda och det icke-sagda tilläts prövas som en relation mot hur förståelse av objekt utvecklades utifrån den lärandes perspektiv. Skillnader i innebörder inom samma uttryck urskildes mot bakgrund av den funktion som avsågs. Detta sätt att reflektera stimulerade också till en förändring av relation benämnda i resultatet som särskiljande drag. Resultatet är i linje med resultat i tidigare utförd empirisk undersökning där också det intentionala-expressiva språkbegreppet praktiserats (Anderberg, 1999).

De sekvenser i denna undersökning som handlade om skifte av relation är en fördjupning av den sedan tidigare identifierade kategorin "intra-förändring" (Anderberg, 1999). Fördjupningen handlar om påvisandet av förändring av relation avseende; innebörd men ej av uttryck, förändring av uttryck men ej uppfattningar av objektet samt förändring av uttryck som också medförde förändring av uppfattningar av objekt. Sammantaget visar dessa resultat att intra-förändring har betydelse för studenters kunskapsbildning. Intra-förändring skiljer ut olika centrala led som ingår i kunskapsbildning och deras inbördes relation som möjlig att problematisera och medvetandegöra sig om i undervisningssammanhang. Studenter och lärare ges möjligheter att uppmärksamma hur centrala ämnesuttryck används, olika möjliga innebörder att använda sig av samt vilken funktion olika användningar har för kunskapsbildningen. Pedagogiskt viktiga dimensioner att beakta i olika undervisningssammanhang.

REFERENSER

- Anderberg, E. (1999). *The relation between language and thought revealed in reflecting upon words used to express the conception of a problem*. Diss. Lund: Lund U. P.
- Anderberg, E. (2000). Word meaning and conceptions. An empirical study of relationships between students' thinking and use of language when reasoning about a problem. *Instructional Science*, 28, 89-113.
- Anderberg, E., & Svensson, L. (2001). *Language meaning and understanding in learning*. Paper to be presented at the 9th European Conference for Research on Learning and Instruction (EARLI). Freiburg, 24 August–1 September.
- Apel, K. O. (1981). Intentions, conventions, and reference to things. Dimensions of understanding meaning in hermeneutics and in analytic philosophy of language. In P. Herman, & J. Bouveresse (Eds.), *Meaning and understanding* (pp. 79-111). Berlin: Walter de Gruyter.
- Austin, J. L. (1976). *How to do things with words*. Oxford: Oxford U. P.
- Bachtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: Univ. of Texas Press.
- Baker, G. P., & Hacker, P. M. S. (1980). *Wittgenstein. Understanding and meaning. An analytic commentary on the philosophical investigations*. Vol. 1. Oxford: Basil Blackwell.
- Baker, G. P., & Hacker, P. M. S. (1985). *Wittgenstein. An analytic commentary on the Philosophical investigations. Rules, grammar and necessity*. Vol. 2. Oxford: Blackwell.
- Bengtsson, J. (1991). *Den fenomenologiska rörelsen i Sverige. Mottagande och inflytande 1900-1968*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (1995). What is reflection? On reflection in the teaching profession and teacher education. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 1(1), 23-32.
- Boud, D. (1985). *Reflection. Turning experience into learning*. London: Kogan Page.
- Carlgren, I., & Marton, F. (2000). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförb:s förl.
- Chomsky, N. (1973). *Syntaktiska strukturer*. Lund: Glerups.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston, Mass: Heath.
- Duit, R., Goldberg, F., & Niedderer, H. (1991). *Research in physics learning. Theoretical issues and empirical studies*. Proceedings of an international workshop held at the University of Bremen, March 4–8, 1991. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel.

- Fodor, J. A. (1976). *The language of thought*. Hassocks: Harvester Press.
- Frege, G. (1995). *Skrifter i urval*. Stockholm: Thales.
- Furberg, M. (1998). *CaOx. Språkanalytisk filosofi i Cambridge och Oxford till 1970*. Stockholm: Thales.
- Gadamer, H. G. (1997). *Sanning och metod*. I urval. Göteborg: Daidalos.
- Gullvåg, I. (1985). Conditions for rationality and objectivity. In H. Høibraaten, & I. Gullvåg (Eds.), *Essays in pragmatic philosophy – I*. (pp. 62-90). Bergen: Norwegian U. P.
- Habermas, J. (1990). *Kommunikativt handlande. Texter om språk, rationalitet och samhälle*. Göteborg: Daidalos.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean. Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1993). *Towards a language based theory of learning. Linguistics and Education*, 5, 93-116.
- Hansen, K. K. (1982). Om forståelse hos Hans-Georg Gadamer og den sene Wittgenstein. En introduktion. *Philosophia. Tidskrift for filosofi*, 10(1-4), 151-172.
- Janson, U. (1975). *Intentionalitet och medsubjektivitet. En studie av den pedagogiska dialogens villkor*. Diss. Stockholm: Univ.
- Johannessen, K. S. (1988). The concept of practice in Wittgenstein's later philosophy, *Inquiry*, 31, 357-369.
- Johannessen, K. S. (1999). *Praxis och tyst kunnande*. Stockholm: Dialoger.
- Johansson, T. (2000). *Frege och idén om det givna. En undersökning av logisk form och idén om ett begreppsligt givet innehåll i språket*. Nora: Nya Doxa.
- Johansson, B., Marton, F., & Svensson, L. (1985). An approach to describing learning as change between qualitatively different conceptions. In L. H. T. West, & A. L. Pines (Eds.), *Cognitive structure and conceptual change* (pp. 233-258). Orlando: Academic Press.
- Kripke, S. A. (1982). *Wittgenstein on rules and private language. An elementary exposition*. Oxford: Blackwell.
- Lemke, J. L. (1990). *Talking science. Language, learning and values*. Norwood, N.J: Ablex.
- Lemke, J. L. (2001). Articulating communities. Sociocultural perspectives on science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(3), 296-316.
- Linell, P. (1994). *Transkription av tal och samtal. Teori och praktik*. Rapport 1994:4. Linköping: Tema, Kommunikation, Linköpings universitet.

- Lippman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Marton, F. (1981). Phenomenography. Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200.
- Marton, F., & Both, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F., & Morris, P. (2002). *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Matthew, G. B. (1982). *Barn filosoferar*. Stockholm: Norstedts.
- McGinn, C. (1984). *Wittgenstein on meaning. An interpretation and evaluation*. Oxford: Blackwell.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds. How we use language to think together*. London: Routledge.
- Piaget, J. (1959). *The language and the thought of the child*. London: Routledge.
- Piaget, J. (1962). *Comments on Vygotsky's critical remarks concerning The language and thought of the child and Judgement and reasoning in the child*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Piattelli-Palmarini, M. (Ed.). (1980). *Language and learning. The debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*. Routledge & Kegan Paul.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception. Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66(2), 211-227.
- Preston, J. (1997). Introduction. Thought as language. In J. Preston (Ed.), *Thought and language* (pp. 1-14). Cambridge: Cambridge U. P.
- Rolf, B., & Johannessen, K. S. (1990). *Om tyst kunskap*. Två artiklar. Uppsala: Uppsala univ. Centrum för didaktik.
- Searle, J. R. (1983). *Intentionality. An essay in the philosophy of mind*. Cambridge: Cambridge U. P.
- Schulte, J. (1995). *Experience and expression. Wittgenstein's philosophy of psychology*. Oxford: Clarendon Press.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Aldershot: Avebury.
- Segerdahl, P. (1989). *Kritik av den rena förmågan. Searle och The Background*. Uppsala: Institutionen för lingvistik.

- Segehdahl, P. (1994a). Critique of pure capacity. Searle and the background. *Philosophical Investigations*, 17(3), 505-535.
- Segehdahl, P. (1994b). Filosofins klarhet i ljuset av Wittgensteins dunkelhet. *Filosofisk Tidskrift*, 2, 16-36.
- Segehdahl, P. (1997). William James och vårt vanliga språk. I H. Svensson (Ed.), *Vidgade perspektiv. Meditationer över diverse filosofihistoriska teman* (s. 153-162). Uppsala: Filosofiska institutionen, Univ.
- Segehdahl, P. (1998). *Språketeorier och språkspel. Fem moderna språketeorier ur en Wittgensteininspirerad synvinkel*. Lund: Studentlitteratur.
- Selander, S. Å. (1991). *Reflektion och kritiskt tänkande. Om didaktiska principer och deras tillämpning*. Malmö: Lärarhögskolan.
- Strawson, P. F. (1950). On referring. *Mind*, 59, 320-44.
- Svensson, G. (1978). *Språk, spel och filosofi. Några grundteman i den senare Wittgensteins tänkande*. Stockholm: Akademilitt.
- Svensson, G. (1992). *Wittgenstein om kunskap och visshet En granskning av några centrala teman i Wittgensteins sista manuskript*. Stockholm: Thales.
- Svensson, L. (1976). *Study skill and learning* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 19). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Svensson, L. (1978). *Some notes on a methodological problem in the study of the relationship between thought and language. Describing the thought content in terms of different conceptions of the same phenomenon* (Reports from the Institute of Education, no 69.) Gothenburg University Department of Education and Educational Research.
- Svensson, L. (1984). *Människobilden i INOM-gruppens forskning. Den lärande människan*. Göteborg: Göteborgs universitet, Pedagogiska institutionen.
- Svensson, L. (1997). Theoretical foundations of phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 16(2), 159-171.
- Svensson, L., & Anderberg, E. (1999). Understanding in an educational perspective considered as understanding of objects of knowledge and understanding of language meaning. In E. Anderberg (Ed.), *The relation between language and thought revealed in reflecting upon words used to express the conception of a problem*. Diss. (pp. 1-21). Lund: Lund U. P.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Thornton, T. (1998). *Wittgenstein on language and thought. The philosophy of content*. Edinburgh: Edinburgh U. P.

- Vosniadou, S. (1994). Capturing and modelling the process of conceptual change. *Learning and Instruction*, 4, 45-69.
- Vygotsky, L. S. (1975). *Thought and language*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Wertheimer, M. (1959). *Productive Thinking*. New York: Harper & Brothers.
- Wertsch, J. M. (1998). *Mind as action*. New York; Oxford: Oxford University Press.
- White, R. T., & Gunstone, R. (1992). *Probing understanding*. London: Falmer Press.
- Wilhelmi, J. (1995). *Språk och mänsklig förståelse. En kritisk undersökning av några samhällsfilosofiska tolkningar av den senare Wittgenstein*. Diss. Nora: Nya Doxa.
- Wilson, J. (1963). *Thinking with concepts*. London: Cambridge Univ. Press.
- Wittgenstein, L. (1992a). *Tractatus logicophilosophicus*. Stockholm: Thales.
- Wittgenstein, L. (1992b). *Filosofiska undersökningar*. Stockholm: Thales.
- Wittgenstein, L. (1992c). *Om visshet*. Stockholm: Thales.
- Ödman, P.-O. (1979). *Tolkning förståelse vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

1. *Karl-Gustaf Stukát*: Lekskolans inverkan på barns utveckling. Sthlm 1966. Pp.148.
2. *Urban Dahllöf*: Skoldifferentiering och undervisningsförlopp. Sthlm 1967. Pp. 306.
3. *Erik Wallin*: Spelling. Factorial and experimental studies. Sthlm 1967. Pp.180.
4. *Bengt-Erik Andersson*: Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg. Sthlm 1969. Pp. 400.
5. *Ference Marton*: Structural dynamics of learning. Sthlm 1970. Pp. 112.
6. *Allan Svensson*: Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment. Sthlm 1971. Pp. 176.
7. *Gunni Kärrby*: Child rearing and the development of moral structure. Sthlm 1971. Pp. 207.
8. *Ulf P. Lundgren*: Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching. Sthlm 1972. Pp. 378.
9. *Lennart Levin*: Comparative studies in foreign-language teaching. Sthlm 1972. Pp. 258.
10. *Rodney Åsberg*: Primary education and national development. Sthlm 1973. Pp. 388.
11. *Björn Sandgren*: Kreativ utveckling. Sthlm 1974. Pp. 227.
12. *Christer Brusling*: Microteaching - A concept in development. Sthlm 1974. Pp. 196.
13. *Kjell Rubenson*: Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män. Gbg 1975. Pp. 363.
14. *Roger Säljö*: Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task. Gbg 1975. Pp. 170.
15. *Lars Owe Dahlgren*: Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance. Gbg 1975. Pp. 172.
16. *Marie Månsson*: Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning. Lund 1975. Pp. 158.
17. *Jan-Eric Gustafsson*: Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions. Gbg 1976. Pp. 228.
18. *Mats Ekholm*: Social utveckling i skolan. Studier och diskussion. Gbg 1976. Pp. 198.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

19. *Lennart Svensson*: Study skill and learning. Gbg 1976. Pp. 308.
20. *Björn Andersson*: Science teaching and the development of thinking. Gbg 1976. Pp. 180.
21. *Jan-Erik Perneman*: Medvetenhet genom utbildning. Gbg 1977. Pp. 300.
22. *Inga Wernersson*: Könsdifferentiering i grundskolan. Gbg 1977. Pp. 320.
23. *Bert Aggestedt and Ulla Tebelius*: Barns upplevelser av idrott. Gbg 1977. Pp. 440.
24. *Anders Fransson*: Att rädas prov och att vilja veta. Gbg 1978. Pp. 188.
25. *Roland Björkberg*: Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm. Gbg 1978. Pp. 252.
26. *Gunilla Svingby*: Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag. Gbg 1978. Pp. 269.
27. *Inga Andersson*: Tankestilar och hemmiljö. Gbg 1979. Pp. 288.
28. *Gunnar Stangvik*: Self-concept and school segregation. Gbg 1979. Pp. 528.
29. *Margareta Kristiansson*: Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69. Gbg 1979. Pp. 160.
30. *Britt Johansson*: Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning. Gbg 1979. Pp. 404.
31. *Göran Patriksson*: Socialisation och involvering i idrott. Gbg 1979. Pp. 236.
32. *Peter Gill*: Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents. Gbg 1979. Pp. 213.
33. *Tage Ljungblad*: Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder. Gbg 1980. Pp. 192.
34. *Berner Lindström*: Forms of representation, content and learning. Gbg 1980. Pp. 195.
35. *Claes-Göran Wenestam*: Qualitative differences in retention. Gbg 1980. Pp. 220.
36. *Britt Johansson*: Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk. Gbg 1981. Pp. 194.
37. *Leif Lybeck*: Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse. Gbg 1981. Pp. 286.
38. *Biörn Hasselgren*: Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development. Gbg 1981. Pp. 107.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

39. *Lennart Nilsson*: Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skråväsendets upphörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning. Gbg 1981. Pp. 442.
40. *Gudrun Balke-Aurell*: Changes in ability as related to educational and occupational experience. Gbg 1982. Pp. 203.
41. *Roger Säljö*: Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text. Gbg 1982. Pp. 212.
42. *Ulla Marklund*: Droger och påverkan. Elevanalys som utgångspunkt för drogundervisning. Gbg 1983. Pp. 225.
43. *Sven Setterlind*: Avslappningsträning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier. Gbg 1983. Pp. 467.
44. *Egil Andersson and Maria Lawenius*: Lärares uppfattning av undervisning. Gbg 1983. Pp. 348.
45. *Jan Theman*: Uppfattningar av politisk makt. Gbg 1983. Pp. 493.
46. *Ingrid Pramling*: The child's conception of learning. Gbg 1983. Pp. 196.
47. *Per Olof Thång*: Vuxenlärares förhållningssätt till deltagarerfarenheter. En studie inom AMU. Gbg 1984. Pp. 307.
48. *Inge Johansson*: Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete. Gbg 1984. Pp. 312.
49. *Gunilla Svanberg*: Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys. Gbg 1984. Pp. 194.
50. *Sven-Eric Reuterberg*: Studiemedel och rekrytering till högskolan. Gbg 1984. Pp. 191.
51. *Gösta Dahlgren and Lars-Erik Olsson*: Läsning i barnperspektiv. Gbg 1985. Pp. 272.
52. *Christina Kärrqvist*: Kunskapsutveckling genom experimentcenterade dialoger i ellära. Gbg 1985. Pp. 288.
53. *Claes Alexandersson*: Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande. Gbg 1985. Pp. 247.
54. *Lillemor Jernqvist*: Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education. Gbg 1985. Pp. 146.
55. *Solveig Hägglund*: Sex-typing and development in an ecological perspective. Gbg 1986. Pp. 267.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

56. *Ingrid Carlgren*: Lokalt utvecklingsarbete. Gbg 1986. Pp. 299.
57. *Larsson, Alexandersson, Helmstad and Thång*: Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklärd. Gbg 1986. Pp. 165.
58. *Elvi Walldal*: Studerande vid gymnasieskolans vårdlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, självuppfattning. Gbg 1986. Pp. 291.
59. *Eie Ericsson*: Foreign language teaching from the point of view of certain student activities. Gbg 1986. Pp. 275.
60. *Jan Holmer*: Högre utbildning för lågutbildade i industrin. Gbg 1987. Pp. 358.
61. *Anders Hill and Tullie Rabe*: Psykiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola. Gbg 1987. Pp. 112.
62. *Dagmar Neuman*: The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach. Gbg 1987. Pp. 351.
63. *Tomas Kroksmark*: Fenomenografisk didaktik. Gbg 1987. Pp. 373.
64. *Rolf Lander*: Utvärderingsforskning - till vilken nytta? Gbg 1987. Pp. 280.
65. *Torgny Ottosson*: Map-reading and wayfinding. Gbg 1987. Pp. 150.
66. *Mac Murray*: Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning. Gbg 1988. Pp. 230.
67. *Alberto Nagle Cajés*: Studievelet ur den väljandes perspektiv. Gbg 1988. Pp. 181.
68. *Göran Lassbo*: Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingsekologisk studie av socialisation i olika familjetyper. Gbg 1988. Pp. 203.
69. *Lena Renström*: Conceptions of matter. A phenomenographic approach. Gbg 1988. Pp. 268.
70. *Ingrid Pramling*: Att lära barn lära. Gbg 1988. Pp. 115.
71. *Lars Fredholm*: Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation. Gbg 1988. Pp. 364.
72. *Olof F. Lundquist*: Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall. Gbg 1989. Pp. 280.
73. *Bo Dahlin*: Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor. Gbg 1989. Pp. 359.
74. *Susanne Björckdahl Ordell*: Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv. Gbg 1990. Pp. 240.
75. *Eva Björck-Åkesson*: Measuring Sensation Seeking. Gbg 1990. Pp. 255.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

76. *Ulla-Britt Bladini*: Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärarens yrkesuppgifter. Gbg 1990. Pp. 400.
77. *Elisabet Öhrn*: Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadieelevers lärarkontakter. Gbg 1991. Pp. 211, XXI.
78. *Tomas Kroksmark*: Pedagogikens vägar till dess första svenska professur. Gbg 1991. Pp. 285.
79. *Elvi Walldal*: Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård. Gbg 1991. Pp. 130.
80. *Ulla Axner*: Visuella perceptionssvårigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie. Gbg 1991. Pp. 293.
81. *Birgitta Kullberg*: Learning to learn to read. Gbg 1991. Pp. 352.
82. *Claes Annerstedt*: Idrottslärarna och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv. Gbg 1991. Pp. 286.
83. *Ewa Pilhammar Andersson*: Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden. Gbg 1991. Pp. 313.
84. *Elsa Nordin*: Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9. Gbg 1992. Pp. 253.
85. *Valentin González*: On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions. Gbg 1992. Pp. 238.
86. *Jan-Erik Johansson*: Metodikämnet i förskollärarytutbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning. Gbg 1992. Pp. 347.
87. *Ann Ahlberg*: Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande. Gbg 1992. Pp. 353.
88. *Ella Danielson*: Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation. Gbg 1992. Pp. 301.
89. *Shirley Booth*: Learning to program. A phenomenographic perspective. Gbg 1992. Pp. 308.
90. *Eva Björck-Åkeson*: Samspel mellan små barn med rörelsehinder och talhandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie. Gbg 1992. Pp. 345.
91. *Karin Dahlberg*: Helhetssyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen. 1992. Pp. 201.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

92. *Rigmor Eriksson*: Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language. 1993. Pp. 218.
93. *Kjell Härenstam*: Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap. Gbg 1993. Pp. 312.
94. *Ingrid Pramling*: Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld. Gbg 1994. Pp. 236.
95. *Marianne Hansson Scherman*: Att vägra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningssätt till astma/allergi. Gbg 1994. Pp. 236.
96. *Mikael Alexandersson*: Metod och medvetande. Gbg 1994. Pp. 281.
97. *Gun Unenge*: Pappor i föräldrakooperativa daghem. En deskriptiv studie av pappors medverkan. Gbg 1994. Pp. 249, [33].
98. *Björn Sjöström*: Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role. Gbg 1995. Pp. 159.
99. *Maj Arvidsson*: Lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter. Gbg 1995. Pp. 212.
100. *Dennis Beach*: Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform. Gbg 1995. Pp. 385.
101. *Wolmar Christensson*: Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag. Gbg 1995. Pp. 211.
102. *Sonja Kihlström*: Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder. Gbg 1995. Pp. 214.
103. *Marita Lindahl*: Inläring och erfارande. Ettåringars möte med förskolans värld. Gbg. 1996. Pp. 203.
104. *Göran Folkestad*: Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age. Gbg 1996. Pp. 237.
105. *Eva Ekeblad*: Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic. Gbg 1996. Pp. 370.
106. *Helge Strömdahl*: On *mole* and *amount of substance*. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment. Gbg 1996. Pp. 278.
107. *Margareta Hammarström*: Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktorerens betydelse för studiebegåvade ungdomars utbildningskarriär. Gbg 1996. Pp. 263.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

108. *Björn Mårdén*: Rektorers tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap. Gbg 1996. Pp. 219.
109. *Gloria Dall'Alba and Björn Hasselgren (Eds.)*. Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology? Gbg 1996. Pp 202.
110. *Elisabeth Hesslefors Arktoft*: I ord och handling. Innebörder av "att anknyta till elevers erfarenheter", uttryckta av lärare. Gbg 1996. Pp. 251.
111. *Barbro Strömberg*: Professionellt förhållningssätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar. Gbg 1997. Pp 241.
112. *Harriet Axelsson*: Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning. Gbg 1997. Pp 326.
113. *Ann Ahlberg*: Children's ways of handling and experiencing numbers. Gbg 1997. Pp 115.
114. *Hugo Wikström*: Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande. Gbg 1997. Pp 305.
115. *Doris Axelsen*: Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students. Gbg 1997. Pp 226.
116. *Ewa Pilhammar Andersson*:Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik. Gbg 1997. Pp 166.
117. *Owe Stråhlman*: Elitidrott, karriär och avslutning. Gbg 1997. Pp 350.
118. *Aina Tullberg*: Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry. Gbg 1997. Pp 200.
119. *Dennis Beach*: Symbolic Control and Power Relay: Learning in Higher Professional Education. Gbg 1997. Pp 259.
120. *Hans-Åke Scherp*: Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan. Gbg 1998. Pp 228.
121. *Staffan Stukát*: Lärares planering under och efter utbildningen. Gbg 1998. Pp 249.
122. *Birgit Lendahls Rosendahl*: Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor. Gbg 1998. Pp 222.
123. *Ann Ahlberg*: Meeting Mathematics. Educational studies with young children. Gbg 1998. Pp 236.
124. *Monica Rosén*: Gender Differences in Patterns of Knowledge. Gbg 1998. Pp 210.
125. *Hans Birnik*: Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv. Gbg 1998. Pp 177.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

126. *Margreth Hill*: Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier. Gbg 1998. Pp 314.
127. *Lisbeth Åberg-Bengtsson*: Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts. Gbg 1998. Pp 212.
128. *Melvin Feffer*: The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development. Gbg 1999. Pp 247.
129. *Ulla Runesson*: Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll. Gbg 1999. Pp 344.
130. *Silwa Claesson*: "Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning. Gbg 1999. Pp 248.
131. *Monica Hansen*: Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan. Gbg 1999. Pp 399.
132. *Jan Theliander*: Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv. Gbg 1999. Pp 275
133. *Tomas Saar*: Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande. Gbg 1999. Pp 184.
134. *Glen Helmstad*: Understandings of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning. Gbg 1999. Pp 259.
135. *Margareta Holmegaard*: Språkmedvetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefältövning i svenska som andraspråk. Gbg 1999. Pp 292.
136. *Alyson McGee*: Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices. Gbg 1999. Pp 298
137. *Eva Gannerud*: Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete. Gbg 1999. Pp 267.
138. *Tellervo Kopare*: Att rida stormen ut. Förlossningsberättelser i Finnmark och Sápmi. Gbg 1999. Pp 285.
139. *Maja Söderbäck*: Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care. Gbg 1999. Pp 226.
140. *Airi Rovio - Johansson*: Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education. Gbg 1999. Pp 249.
141. *Eva Johansson*: Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan. Gbg 1999. Pp 295.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

142. *Kennert Orlenius*: Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när forskollärare blir grundskollärare. Gbg 1999. Pp 300.
143. *Björn Mårdén*: De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion. Gbg 1999. 223.
144. *Margareta Carlén*: Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete. Gbg 1999. Pp 269.
145. *Maria Nyström*: Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro. Gbg 1999. Pp 286.
146. *Ann-Katrin Jakobsson*: Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program. Gbg 2000. Pp 242.
147. *Joanna Giota*: Adolescents' perceptions of school and reasons for learning. Gbg 2000. Pp 220.
148. *Berit Carlstedt*: Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement. Gbg 2000. 140.
149. *Monica Reichenberg*: Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner. Gbg 2000. Pp 287.
150. *Helena Åberg*: Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies. Gbg 2000. Pp 189.
151. *Björn Sjöström, Britt Johansson*: Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdares och läkares perspektiv. Gbg 2000. Pp 129.
152. *Agneta Nilsson*: Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie. Gbg 2001. Pp 225.
153. *Ulla Löfstedt*: Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande. Gbg 2001. Pp 240.
154. *Jörgen Dimenäs*: Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning. Gbg 2001. Pp 278.
155. *Britt Marie Apelgren*: Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden. Gbg 2001. Pp 339.
156. *Christina Cliffordson*: Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects. Gbg 2001. Pp 188.
157. *Inger Berggren*: Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet. Gbg 2001. 366.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

158. *Carina Furåker*: Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring. Gbg 2001. Pp 216.
159. *Inger Berndtsson*: Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet. Gbg 2001. Pp 539.
160. *Sonja Sheridan*: Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives. Gbg 2001. Pp 225.
161. *Jan Bahlenberg*: Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning. Gbg 2001. Pp 406.
162. *Frank Bach*: Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik. Gbg 2001. Pp 300.
163. *Pia Williams*: Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola. Gbg 2001. Pp 209.
164. *Vigdis Granum*: Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon. Gbg 2001. Pp 252.
165. *Marit Alvestad*: Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis. Gbg 2001. Pp 238.
166. *Girma Berhanu*: Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel. Gbg 2001. Pp 315.
167. *Olle Eskilsson*: En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar. Gbg 2001. Pp 233.
168. *Jonas Emanuelsson*: En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap. Gbg 2001. Pp 258.
169. *Birgitta Gedda*: Den offentliga hemligheten. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet. Gbg 2001. Pp 259.
170. *Febe Friberg*: Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en värddidaktik på livsvärldgrund. Gbg 2001. Pp 278.
171. *Madeleine Bergh*: Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning. Gbg 2002. Pp 250.
172. *Henrik Eriksson*: Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetsskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning. Gbg 2002. Pp 157.
173. *Solveig Lundgren*: I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning. Gbg 2002. Pp 134.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

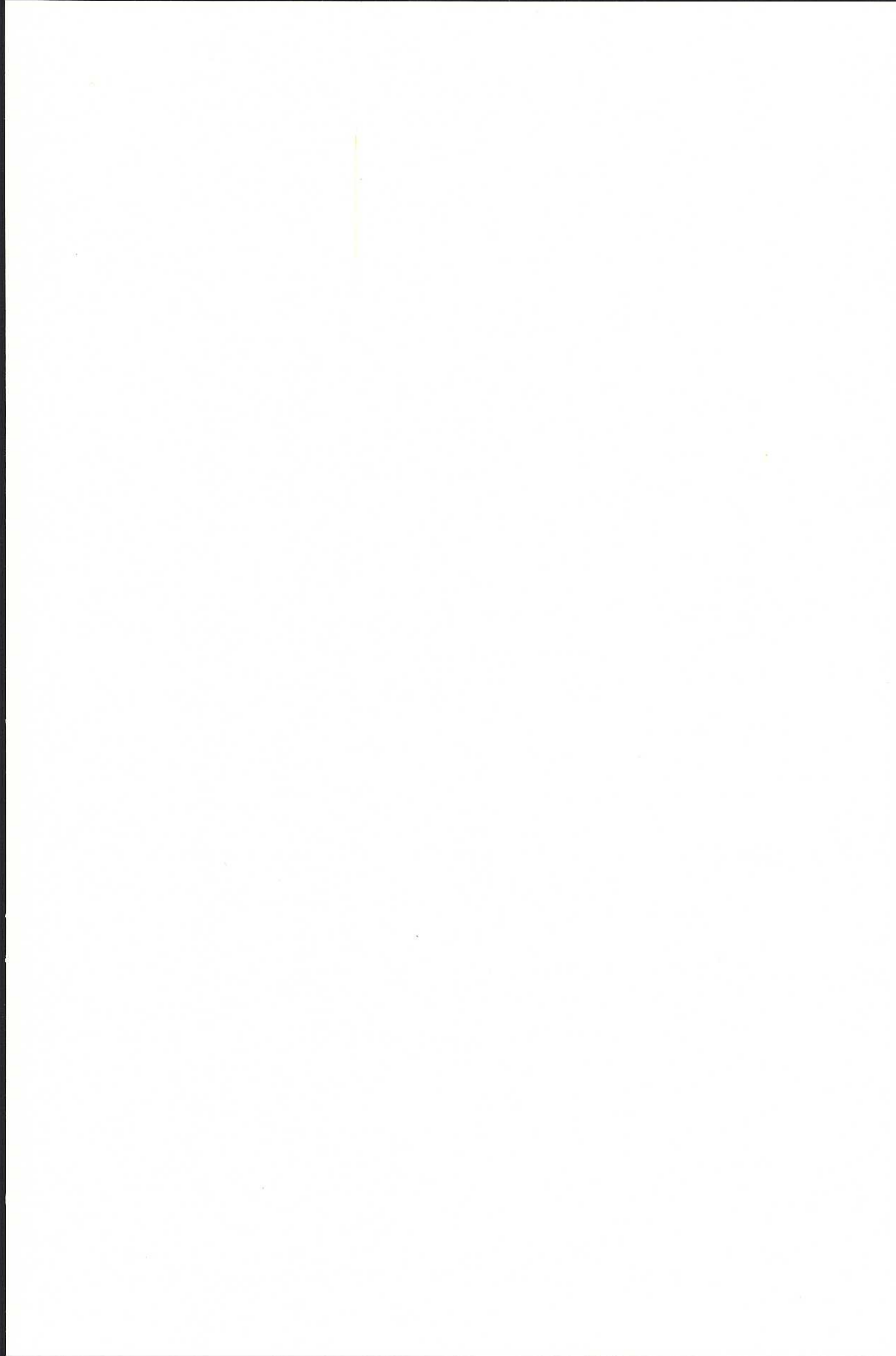
ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

174. *Birgitta Davidsson*: Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola. Gbg 2002. Pp 230.
175. *Kari Søndena*: Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærerutdanning. Gbg 2002. Pp 213.
176. *Christine Bentley*: The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption. Gbg 2002. Pp 224.
177. *Åsa Mäkitalo*: Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance. Gbg 2002. Pp 184.
178. *Marita Lindahl*: VÅRDA – VÄGLEDA – LÄRA. Effektstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön. Gbg 2002. Pp 332.
179. *Christina Berg*: Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast. Gbg 2002. Pp 134.
180. *Margareta Asp*: Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund. Gbg 2002. Pp 231.
181. *Ference Marton and Paul Morris (Eds.)*: What matters? Discovering critical conditions of classroom learning. Gbg 2002. Pp 146.
182. *Roland Severin*: Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samhällsförändring. Gbg 2002. Pp 306.
183. *Marléne Johansson*: Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap. Gbg 2002. Pp 306.
184. *Ingrid Sanderoth*: Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8y. Gbg 2002. Pp 344.
185. *Inga-Lill Jakobsson*: Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos. Gbg 2002. Pp 273.
186. *Eva-Carin Lindgren*: Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study. Gbg 2002. Pp 200.
187. *Hans Rystedt*: Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions. Gbg 2002. Pp 156.
188. *Margareta Ekborg*: Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grundskolläraprogrammet utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap. Gbg 2002. Pp 313.

(cont.)



GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

189. *Anette Sandberg*: Vuxnas lekvärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek. Gbg 2002. Pp 226 .
190. *Gunlög Bredänge*: Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola. Gbg 2003. Pp 412.
191. *Per-Olof Bentley*: Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study. Gbg 2003. Pp 243.
192. *Kerstin Nilsson*: MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur värdenhetschefers ledarskap konstrueras. Gbg 2003. Pp 194.
193. *Yang Yang*: Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison. Gbg 2003. Pp 247.
194. *Knut Volden*: Mediekunnskap som mediekritikk. Gbg 2003. Pp 316.
195. *Lotta Lager-Nyqvist*: Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap. Gbg 2003. Pp 235.
196. *Britt Lindahl*: Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet. Gbg 2003. Pp 325.
197. *Ann Zetterqvist*: Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med no/biologilärare. Gbg 2003. Pp 210.
198. *Elsie Anderberg*: Språkanvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt. Gbg 2003. Pp 79.

Subscriptions to the series and orders for single volumes should be addressed to:
ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS, Box 222, SE-405 30 Göteborg,
Sweden.

ISBN 91-7346-471-6



Kompendiet, Göteborg
2003