

Kontext och mänskliga samspel

Ett sociokulturellt perspektiv på lärande

Roger Säljö

CONTEXT AND INTERACTION: A SOCIOCULTURAL PERSPECTIVE ON LEARNING.

The article outlines some features of a sociocultural perspective on learning. A core assumption in this tradition is that people appropriate human experiences and knowledge through interaction with others, and that language plays a central role in such processes. Language and linguistic expressions are not to be conceived as representations of a given outside reality. A basic element of a sociocultural perspective is the idea of semiotic mediation, i. e. the assumption that the world is construed differently in different discourses and social practices. Learning can be construed as a process of appropriating an increasingly differentiated and specified linguistic structuring of the world, while at the same time familiarizing oneself with when and how different discourses and contextualizations are relevant and productive.

Keywords: learning, appropriation, contextualisation, learning and interaction.

Inledning

Den som analyserar det språkbruk och de metaforer – språkliga bilder – som används för att beskriva hur människor lär, upptäcker att det finns en rad uttryck som har prefixet **in-**.

Vi har uttryck som **inlärning**, **kunskapsinhämtande**, **inpränta**, **inöva** och vi har också andra uttryck som på motsvarande sätt beskriver lärande som en process utifrån och in; en lärare lär exempelvis **ut**. Om man tittar i läroplaner kan man se att vad man lär in eller inhämtar är ofta sådant som fakta, kunskaper och färdigheter.

Roger Säljö är professor i pedagogik, särskilt pedagogisk psykologi vid Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande (IPKL) vid Göteborgs universitet, Box 300, 405 30 Göteborg. E-post: roger.saljo@ped.gu.se

Den som har hämtat in fakta, kunskaper och färdigheter i tillräcklig omfattning, kan sedan gå ut i vad som ofta kallas 'verkligheten' – och dit hör tydligen inte skolan – och tillämpa dem. Kopplad till denna syn på lärande och kunskapsreproduktion finns en mentalistisk och starkt psykologiserande syn på människors kompetens. Kunskaper är något som lyfts in i oss utifrån och som sedan finns mer eller mindre som personliga ägodelar i vårt minne och de kan plockas fram när vardagen så kräver. Det finns också oftast en dualism som innebär en stark skillnad mellan det mentala eller abstrakta å ena sidan och det praktiska å den andra. Det praktiska ses som i allt väsentligt som en tillämpning i specifika instanser av det vi lärt oss på ett 'teoretiskt' plan. Eller också ses praktik som vore den utan teori.

Enligt en konventionell syn på språket och språkanvändning, spelar det inte så stor roll hur man benämner företeelser, språket är ju ändå bara en avbildning av verkligheten. Verkligheten är som den är oberoende av vad vi kallar saker och ting. I mitt bidrag skulle jag vilja bestrida denna syn på språket och påstå att de uttryck för lärande och kunskap vi har i vardagsspråket spelar en mycket aktiv roll när vi diskuterar undervisning och utbildning. De uttryck jag radade upp ovan bär redan på teorier om sådana förlopp eller i varje fall underlättar de vissa sätt att se på dem. Dessa perspektiv är så starka just genom att de har en position av att vara förteoretiska självklarheter som kan tjäna som oproblematiske utgångspunkter för att förstå och förklara. Jag vill här utveckla några tankar om vad man kan kalla en sociokulturell ansats (Wertsch, 1991) för förståelse av lärande och kunskapsförmedling. Grundtankarna i en sådan ansats är bland annat att kunskap är något som inte endast finns inom individer – utan tvärtom *mellan* människor. Kunskap utvecklas och bemästras framför allt genom samspel mellan människor som försöker samordna sina perspektiv och gemensamt hantera situationer. Kunskapens ursprung är helt enkelt i interaktion och inte i interna psykologiska förlopp. Jag vill också antydningvis försöka pröva om det går att komma förbi några av alla de besläktade dualismer som finns i vårt språk om lärande, alltså de som rör skillnaden mellan det mentala och det fysiska, mellan det teoretiska och det praktiska, och så vidare. Innan jag går in på detta vill jag dock ge en mer allmän kommentar kring språkets roll när vi beskriver företeelser. Bakgrunden till detta är mitt antagande att det är viktigt att vi inser den aktiva roll som språket har när våra föreställningar om kunskap och lärande skapas.

För ett tiotal år sedan uttalade sig en berömd, numera avpolleterad, polischef i en svensk storstad om personer, drogmissbrukare och andra, som uppehöll sig i tunnelbanan och som alltsomoftast ställde till bråk. Enligt pressen skall polischefen ha sagt att 'dräggen'

eller möjligtvis 'slöddret' måste bort. När han blev tillfrågad om ordvalet för att beskriva dessa människor, menade han att "det är viktigt att kalla saker och ting vid deras rätta namn". Några år senare var samme polischef, denna gång som ledare för svensk friidrott, inblandad i en dopingskandal där en av Sveriges fixstjärnor inom friidrotten blev avslöjad i en dopingkontroll. I kölvattnet till denna händelse reste han till ett världsmöte för friidrottare där idrottsstjärnans framtid skulle avgöras. I ivriga inlägg pläderade han för standpunkten att en person som bevisligen har haft dopingpreparat i kroppen ändå inte utan vidare kan betraktas som dopad. Personen kanske hade varit ovetande om att hon hade intagit dopingpreparat, någon kan ha lagt det i hennes mat och utsatt henne för en komplott, det kan ha förekommit en serie olyckliga förväxlingar där tillåtna och otillåtna preparat blandats ihop, med flera förklaringar presterades i en ivrig argumentation för att försöka byta perspektiv på händelsen. Avsikten med förklaringarna var att åstadkomma en ram av osäkerhet och tvivel. Det som såg ut som något enkelt och självklart, och som på en nivå inte kunde förnekas, var i själva verket inte alls vad det såg ut att vara. Skenet bedrog.

Detta exempel illustrerar en väsentlig problematik som har att göra med relationen mellan språk och verklighet. I det moderna, teknologiskt och socialt komplexa, samhället films oftast många olika sätt att presentera en företeelse. I många fall finns det dessutom vad som skulle kunna ses som en direkt kamp mellan olika sätt att beskriva och beteckna. Detta är således i vår tid inte en abstrakt filosofisk princip, utan något mycket reellt och ofta blodigt allvar. I dagens USA pågår exempelvis en intensiv och delvis våldsamt kamp mellan dem som förespråkar fri abort och dem som menar att aborter inte längre skall få förekomma, annat än möjligtvis under mycket speciella omständigheter. På sätt och vis är detta en mycket enkel motsättning mellan motståndare och förespråkare till fri abort. När man skall sälja sina åsikter i medier, är det dock inte alltid särskilt tacksamt att vara *emot* något. Det är oftare lättare att vara *för* något. De grupper som vill förbjuda eller begränsa aborten lanserar sig därför inte som abortmotståndare utan i den retoriskt betydligt mer effektiva termen 'pro life'. Aborten skjuts i bakgrunden och livet blir det man centrerar sin åsikt kring. Att vara för abort blir i detta perspektiv betydligt svårare eftersom motsättningen riskerar att komma att bli mellan 'pro-life' och 'yes to abortion'. För att komma bort från denna ofördelaktiga motsättning, går därför abortförespråkarna till kamp under parollen 'pro-choice'; rätten att fritt välja. Genom detta retoriska val åstadkommer man flera saker. Rätten att fritt välja hur man vill handla är en djupt känd del av the American way of life. Att den dessutom gäller

en utsatt grupp – kvinnor – gör att man får ett underifrånperspektiv där kvinnor inte skall tvingas låta domstolar, läkare och andra myndighetsinstanser bestämma över den egna kroppen.

I de utgångspunkter som jag skisserat finns ett annorlunda antagande om en relation mellan språk och 'verklighet'. Det vi refererar till som 'verkligt' är inte oberoende av hur vi talar om det. Tvärtom, det medkonstitueras just genom hur vi framställer det. Världen blir alltså på sätt och vis 'talked into being' och våra föreställningar om lärande och kunskap är utmärkta exempel på detta. I de nya språkliga former och sätt att skriva och tala som produceras, exempelvis inom forskning och vetenskap, finns andra förhållningssätt och i förlängningen andra handlingar än dem vi har tillgängliga i vardagen. Det uppkommer också ofta konflikter mellan det sätt som världen beskrivs i olika meningsprovinser (Berger & Luckmann, 1967). Energiprincipen i högstadiets fysik lär oss att energi inte kan förbrukas eller skapas utan endast omvandlas. Detta hindrar oss inte att föra en diskussion om vår 'energiförbrukning' och hur den skall kunna reduceras. Varför? Därför att metaforen 'förbrukning' på ett bättre och mer brutalt sätt beskriver konsekvenserna för vårt samhälle och oss själva av energiomvandlingen än den beskrivning som energiprincipen ger.

Logik och samordning av perspektiv

Människan och de mänskliga förmågorna är i sig utmärkta exempel på att företeelser kan beskrivas på många olika sätt. När det gäller just företeelsen lärande utmärks historien av en pendling mellan empiristiska och rationalistiska tolkningar. Den empiristiska tolkningen lär oss att människan är en produkt av de yttre sinnesintryck hon utsatts för. Vi föds mer eller mindre som tomma kärl och vi tillägnar oss beteenden genom de erfarenheter vi gör. I rationalistens värld har vi däremot ett intellekt, ett medvetande eller en själ som gör oss till människor och som är mer än summan av alla de erfarenheter vi gör. I pendlandet mellan dessa traditioner produceras nya uppfattningar av inlärning som i sin tur har ett stort inflytande på våra förväntningar och på hur exempelvis undervisning organiseras. Ett bra exempel på detta är Piaget och det stora genomslag han fick på utbildning. Det var inte så enkelt att Piagets utvecklingssyn utgjorde den bästa förklaringsgrunden för pedagogiska förlopp. Hans stora genomslag måste också förstås genom att många aktörer, inte minst lärare och som visats bland annat av Edwards och Mercer (1987) och Bergqvist (1990), började uppträda och tolka lärande på det sätt som Piaget föreskrev. Detta är ytterligare ett exempel på att i samhällsvetenskap-

liga sammanhang innebär ibland teoretiska perspektiv att företeelsen blir 'talked into being'.

I försöken att undvika den dualism som finns inbyggd i de empiristiska och de rationalistiska traditionerna, kan det vara värt att pröva ett sociokulturellt perspektiv. Med utgångspunkt i en sådan ansats är det uppenbart att lärande och kunskapsreproduktion har olika innebörd i olika historiska epoker och under olika yttre förutsättningar. I ett sociokulturellt perspektiv är mentala processer inget som finns i sig, utan dessa är alltid relativa till de krav och möjligheter som erbjuds från den omgivande världen. Människans historia utmärks av skapandet av redskap – fysiska och intellektuella – som förlängt och kvalitativt förändrat våra resurser och våra möjligheter att hantera världen för våra syften. Med fysiska redskap som kniv, yxa, kikare, sextant, kartor, vapen av olika slag och med intellektuella redskap som kunskapen om hur man gör upp eld, bygger hus, odlar och driver husdjursskötsel, omskapades vårt yttre och vårt inre. Att odla förutsätter exempelvis medvetenhet om tid och det ställer krav på planering och förutseende (Lian, 1988). Sådana aktiviteter påverkar oss således inte bara i en yttre fysisk mening, utan de bidrar till utvecklandet av mentala kategorier som organiserar samhället och våra egna projekt.

Låt mig exemplifiera en del av relationen mellan yttre aktiviteter och inre mental verksamhet genom att ta exempel från den mest kraftfulla teknologi som människan hittills utvecklat: skriftspråket.

Ett samhälle som har tillgång till skriftspråk har – förenklat uttryckt – löst sina lagringsproblem vad gäller de tidigare kollektiva erfarenheterna. Genom att man kan teckna ned sin historia, sina lagar, sina myter, egendomsförhållanden och mycket annat, behöver den mentala energin inte på samma sätt som tidigare användas till att bevara, utan den kan brukas för andra syften, exempelvis begreppsutveckling och analys (Ong, 1982).

I vår skriftspråkskultur kom således andra former av mental aktivitet att premieras. Med utgångspunkt i omvälvningen under antiken började vi utnyttja våra mentala resurser till att förklara och förstå världen på ett nytt sätt. Vi blev analyserande och begreppsutredande, vi prövade alternativa sätt att förklara och vi debatterade riktigheten i argumenten enligt de speciella villkor som kom att gälla i ett skriftspråkligt sammanhang. Med texten som stöd och dokumentation av vad som tidigare sagts, kunde vi utveckla nya begrepp och förståelseformer med större precision och vi kunde också kommunicera dem. Den filosofiska och kritiska attityden föddes. Skriftens inflytande på vår kultur och våra former av kunskapsreproduktion kom inte att stanna vid att vi fick en extern resurs för bevarande av information. Vår mentalitet omskapades också – skriftens perspektiv flyttades så

att säga gradvis in i vårt tänkande och kom att bli en del av oss som psykologiska varelser. Låt mig ge några exempel på detta.

I den berömda och underhållande amerikanska tv-serien *Sesame Street* finns en sekvens som utnyttjats av ett flertal forskare i olika undersökningar (Newman, 1982). Ett samtal mellan de båda huvudfigurerna Earnie och Bert utspinner sig på följande sätt.

1. Earnie: I am going to divide this banana up so both of us can have some. [Earnie gives Bert the skin.]
2. Earnie: See, I took the inside and here's the outside for you. (Citerad efter Rommetveit, 1988).

De båda kanadensiska forskarna David Olson och Nancy Torrance (1985) har utnyttjat detta utdrag på ett belysande sätt i sina studier av barns sätt att dra slutsatser om vad som är sant och falskt. Den intressanta frågan i detta sammanhang är hur man skall uppfatta det som Earnie säger. Det finns något dubbelt i Earnies agerande och i hans relation till Bert. Han håller upp bananen och frågar Bert om han skall dela den så att var och en av dem kan få "some". När Bert svarar ja, ger Earnie honom skalet. Bert blir förbannad. Den fråga man kan ställa är om Earnie ljuger eller inte när han säger att man skall dela bananen.

Svaret på denna fråga kan bli ja eller nej och rättfärdigas på olika sätt som framgår av Rommetveits (1988, s 26ff.) utförliga analys. I vad många skulle kalla 'strikt logisk mening', ljuger Earnie kanske inte. Han ger bevisligen Bert en del av bananen. Om vi betraktar uttalandet noggrant, finner vi att Earnie aldrig säger att Bert skall få något av den ätbara delen.

Som en del av ett samtalskontrakt mellan kamrater som båda tycker om bananer, får Earnies utsaga dock en lite annan framtoning. Med en banan i handen framför en kamrat som kan antas vara förtjust i bananer, kan man hävda att Bert med rätta tolkar utsagan som ett löfte om att få smaka. För Bert – och för alla andra som skulle befinna sig i samma situation – är det helt klart att det är bananen som ätbart objekt som man talar om. Det är en outtalad premis för förståelsen av hela situationen och därför kan Bert med rätta känna sig lurad och anklaga Earnie för att ha brutit sitt löfte.

Denna sekvens har ett visst intresse när vi talar om mänskligt lärande och mänsklig utveckling. I Olson och Torrances studier har man funnit att barn som skall börja skolan eller som går i första klass tenderar att säga att Earnie ljuger. Han håller inte sitt löfte när han ger sin kamrat skalet. I tredje klass när man lärt sig läsa blir man

dock mer tveksam och en allt större andel av barnen blir benägna att säga att Earnie inte ljuger. Han säger att han skall ge 'some', och det är också vad han gör. Ganska många tycker att han både ljuger och inte ljuger.

Vad som händer med barnen och deras benägenhet att acceptera att Earnie inte ljuger är att de utvecklar en ny hermeneutik, en ny tolkningslära för hur budskap skall förstås. Skriftspråket gör oss helt enkelt medvetna om tolkning som problem (Olson, 1988; Ong, 1982). Barnen börjar bli känsliga för vad Earnie *egentligen* säger och de lär sig att analysera texten och ta en attityd till utsagan som är ovanlig i talspråkskulturer där man inte på samma sätt kan fixera vad som egentligen har sagts minuterna innan.

Låt mig jämföra detta med ett annat exempel taget från Alexander Lurias (1976) berömda studier i början av trettioalet av konsekvenserna av alfabetiseringen av de asiatiska delarna av södra Sovjetunionen. Icke läskunniga bönder fick ta ställning till syllogismer och försöka fastställa om de var sanna eller falska.

Interviewer: Cotton can grow only where it is hot and dry. In England it is cold and damp. Can cotton grow there?

Farmer: I don't know.

Interviewer: Think about it.

Farmer: I've only been in the Kashgar country; I don't know beyond that(Luria, 1976, s 108).

I ytterligare ett exempel ges ett liknande problem.

Interviewer: There are no camels in Germany. The city of B. is in Germany. Are there camels there or not?

Farmer: (repeats syllogism exactly)

Interviewer: So, are there camels in Germany?

Farmer: I don't know, I've never seen German villages...(s 112).

Dessa tre exempel vill jag utnyttja på två olika sätt i fortsättningen. För det första visar de att vad som är sant eller falskt ofta är svårt att fastställa entydigt. I de allra flesta fall är frågor om vad som är sant eller falskt relativa till vilka förutsättningar man uppfattar vara relevanta för just den situation man befinner sig i och det problem

man har att hantera. Vad som är sant eller korrekt är således ofta – för att använda en anglicism – *situerat* och relativt till ett sammanhang.

Men exemplen säger oss också något annat. Det som vi själva uppfattar som 'logik' skiljer sig från situation till situation beroende på vilka kommunikativa premisser som gäller i ett visst sammanhang. De båda kirgisiska böndernas vägran att uttala sig om huruvida det växer bomull i England eller om det finns kameler i en stad i Tyskland bygger på en på många sätt oantastlig logik; om man inte varit på ort och ställe, skall man inte uttala sig om hur det ser ut. De flesta av oss har säkert som föräldrar eller i diskussioner med grannar eller vänner varit inblandade i meningsutbyten där vi hävdade att den som inte varit i ett visst land skall inte uttala sig alltför tvärsäkert. Men vad *vi* lärt oss – till skillnad från de kirgisiska bönderna – är att i vissa sammanhang sätts denna kommunikativa regel ur spel. När man deltar i den speciella form av språkspel som vi kallar syllogismer och som skapades av grekerna, kan man fastställa om något är sant eller falskt enbart genom att se på premissernas förhållande till slutsatsen. Hur det 'egentligen' ser ut i England och Tyskland kan vi temporärt bortse ifrån. När vi löser den logiska gåtan, tar vi inte ansvar för premissernas riktighet.

Inom parentes kan sägas att exemplen också illustrerar en företeelse som är mycket karaktäristisk för det skriftspråksdominerade samhället; vi lever på lånade sanningar och antaganden i vårt tänkande och lärande. Det vi kan och vet har inte sitt ursprung i vad vi själva sett eller varit med om, utan det är sådant som förmedlats till oss via böcker och andra medier.

Men exemplen belyser också det som jag försökte sätta fingret på redan i mina inledande exempel. Vår relation till verkligheten är alltid indirekt och förmedlad via språkliga medier. Den som lever i en skriftspråkbaserad värld är del av ett annat sätt att förhålla sig till verkligheten och är därmed också i psykologisk mening en något annorlunda varelse. Det som skiljer det icke läskunniga barnet från det läskunniga barnets sätt att se på och tolka verkligheten, kan inte förklaras med hänvisning till biologiska skillnader. Det kan för övrigt knappast heller skillnaden mellan den kirgisiske bonden och oss, vi ligger mycket nära varandra vad gäller de biologiska förutsättningarna för tänkandet. Vad som skiljer är de sociokulturella resurser vi kan mobilisera när vi samspelar med omvärlden. Det är inte skriftspråket i sig eller våra tankeresurser som gör oss annorlunda, utan det är just kombinationen av skriftspråk och sättet detta används på i samspel mellan människor och vid utvecklandet av kunskaper som gör oss intellektuellt rustade att hantera verkligheten på speciella sätt.

Ett sociokulturellt perspektiv på mänskligt lärande

Den traditionella syn på lärande som jag skisserat inledningsvis bygger på en stark tro på dikotomier; skillnaden mellan det fysiska och det mentala, mellan kropp och själ, mellan känsla och förnuft, mellan den yttre och den inre verkligheten. När det gäller synen på lärandet innebär detta att vi i pendlingarna mellan empiristiska och rationalistiska uttolkningar kommer att svänga mellan uppfattningar som beskriver människan i det ena fallet som en 'mindless body' (behaviourismen) och i det andra som en 'bodiless mind' (kognitivismen).

Men låt oss ta några exempel för att pröva om det är rimligt att bygga upp föreställningar om lärande och kunskap på dessa premisser. Är det så fruktbart att bygga våra resonemang om lärande på skillnaden mellan det som finns utanför oss och det som finns inom oss? Frågan är i alla fall värd att ställas.

Om vi återgår till exemplet med skriftspråket ovan kan vi se att detta är ett typexempel på en teknologi som är både mental och praktisk. Det handlar både om att förvärva vissa konventioner för hur man tecknar ned tal genom ett alfabete (eller annan form av skrift) och om att lära sig hantera redskap som pennor, papper och i våra dagar skrivmaskiner och ordbehandlare. Men det handlar också om att leva i miljöer där skriftspråket utgör ett meningsfullt verktyg för kommunikation som fyller konkreta uppgifter. I motsats till talspråket kan man nämligen i mångt och mycket undvika skriftspråket även när man lever i en litterat kultur. Den amerikanska antropologen Shirley Brice Heath har i sin bok *Ways with Words* (1983) visat hur barn i dagens USA har mycket olika relation till skriftspråket. För en del blir skrift ett sätt att förhålla sig till vardagen, man läser och man blir läst för, man skriver och skaffar sig kontakter som förutsätter skriftliga meddelanden. För andra är läsandet en helt marginell företeelse. Den enda kontakt man har med skriftspråket utanför skolan är med korta meddelanden på inköpslistor och med brev som man får från myndigheter. Alla skriftens yttre resurser och utensilier finns omkring individerna inklusive läs- och skrivträning i skolan, men den kommunikativa funktionen saknas. Man har inget man vill säga och man blir inget sagt via text. När bruket av en form av kommunikation inte ingår som en funktionell del av det sätt på vilket man förhåller sig till omvärlden, blir man inte del av de sociala praktiker där skriftspråkliga distinktioner och sätt att beskriva världen blir betydelsefulla.

Låt mig ta ytterligare ett exempel på att det inte är så lätt att dra en skarp skiljelinje mellan det mentala och det praktiska. En vanlig miniräknare med ett fickminne som man idag kan köpa för en spottstyver är förvisso ett fysiskt föremål. När man har det i fickan kan

man ständigt göra tämligen komplicerade beräkningar som skulle tagit lång tid att göra utan denna apparat. Man kan också lagra information om telefonnummer, koder till bankautomater och annat. Apparaten utträttar på detta sätt ett intellektuellt arbete som skulle varit tidsödande eller kanske till och med omöjligt att genomföra utan den. För att förstå mänsklig verksamhet och mänskligt lärande går det inte längre att göra en så skarp skillnad mellan vad som finns utanför oss och vad som finns inom oss. Om man skall förstå vad jag som individ kan åstadkomma med denna apparat, kan jag inte göra en analys av apparaten i sig och därefter studera hur jag tänker. Det intressanta är vad apparaten som artefakt och jag som individ kan åstadkomma tillsammans. Det är när jag som tänkande och handlande varelse i sociala kontexter möter problem som apparatens räknefunktioner eller minne blir intressanta.

Den amerikanske antropologen och samhällsforskaren Gregory Bateson (1972) har givit ett belysande exempel som beskriver hur svårt det är att uttala sig om vad som är interna respektive externa processer. Exemplet handlar om samspelet mellan en blind person och hans käpp.

Suppose I am a blind man, and I use a stick. I go tap, tap, tap, tap. Where do *I* start? Is my mental system bounded at the handle of the stick? Is it bounded by my skin? Does it start halfway up the stick? Does it start at the tip of the stick? But these are nonsense questions. The stick is a pathway along which transformations of difference are being transmitted (s 459; jfr Wertsch, 1991).

Käppen och personen fungerar som ett integrerat system som bara kan förstås i samspel. De egenskaper som personen förlitar sig på finns inte hos käppen i sig, men de finns där när den utnyttjas i samspel med en kompetent och känslig användare.

Med den ryske psykologen och pedagogen Vygotskys (1986) ord kan man säga att vi lever i en *medierad* verklighet.

Skriftspråket, miniräknaren och käppen är exempel på vad vi kan kalla *förmedlande redskap* som förlänger våra fysiska och intellektuella förmågor och som låter oss överskrida de föga imponerande förmågor vad gäller fysisk styrka och mental kapacitet som vi utrustats med av naturen. Om vi inte bibehåller länken mellan mänskliga aktiviteter och dessa artefakter när vi studerar lärande och kunskapsreproduktion, har vi inga möjligheter att förstå det moderna samhällets förmedlingsproblem. I alla de verktyg vi utnyttjar finns tidigare generationers insikter och kunskaper materialiserade som fysiska egenskaper hos de artefakter som omger oss.

Lärandets kontextuella natur

På samma sätt som fysiska verktyg är artefakter, är emellertid också språket en produkt av mänsklig verksamhet. Utan att förstå hur språket är med och skapar vår verklighet, och vilka investeringar och kulturella avlagringar som finns i våra språkliga redskap, har vi också svårt att förstå kunskapsförmedlingens problem.

I motsats till vad som uppfattas naturligt i institutionellt lärande – det vill säga i skolan – utmärks det socialt och teknologiskt komplexa samhället inte av enhetliga tankeformer eller sätt att förstå verkligheten. I denna mening har vi inte längre någon enkel och entydig 'verklighet' på vilken man kan 'applicera' de 'teoretiska kunskaper' som skolan förmedlar. Det komplexa samhället kan bättre förstås som en serie av meningsprovinser med olika och ofta motstridiga förklaringsmodeller och tänkesätt. Vad som är en fruktbar förklaring är också det situerat och beroende av i vilket sammanhang man talar.

Låt mig ta ett exempel från en av de studier vi genomfört och som rör kommunikation inom den speciella samtalsgenre som polisförhör utgör (Jönsson, Linell och Säljö, 1991). När en förhørsledare ställs inför problemet att utreda ett misstänkt brott, kallar man den misstänkte till förhör. I detta förhör skall man rekonstruera vad som hände vid ett speciellt tillfälle när en brottslig gärning begicks. När förhørsledaren, som i vårt fall var polis, skall återskapa vad som hänt, går han emellertid efter alldeles speciella kriterier och dessa avviker ofta från de förklaringar som den misstänkte har. När polisen sålunda ber den misstänkte beskriva vad som hände vid exempelvis ett snatteri, börjar berättelsen i allmänhet med en lång förklaring av alla de omständigheter av personliga problem, sjukdomar och annat som personen genomlidit och som fick honom eller henne att begå förseelsen. Brottet kommer som kulmen på en rad olyckor som personen befunnit sig i. För polisen – i sin roll som en aktör i rättsväsendet – är detta emellertid på sätt och vis helt ovidkommande. Vad som är juridiskt intressant att veta är hur själva brottet gick till, hur den misstänkte betedde sig, var klädd och så vidare. Anledningen till denna skillnad är de olika perspektiv på vad som är intressant att veta i en sådan situation som finns i vad vi kan kalla ett vardagsperspektiv å ena sidan och i rättsprocedurerna å den andra. Som en del av en förundersökning är intresset inriktat på vad som kallas den objektiva och subjektiva rekvisitan för brott och som rör frågor om det föreligger ett brott och om personen haft uppsåt att begå brott eller ej. De personliga svårigheter man haft har så att säga inte med saken att göra (även om de eventuellt kan komma att vägas in på ett senare stadium då man bestämmer påföljd). I ett vardagsperspektiv

är dock det vidare perspektivet med förhistorien mycket relevant. Det utgör den rimliga förklaringen till gärningen. Olika kontexter och olika institutionella krav innehåller således skilda sätt att avgränsa och förstå händelser.

Låt mig ta ett ytterligare exempel från egna studier. Tillsammans med Jan Wyndhamn (Säljö & Wyndhamn, 1992) genomförde jag ett antal studier i syfte att utröna hur elever använder ett typiskt litterat redskap, vår svenska portotabell.

BREV		
Inrikes		
Normalbrev (och vykort)		
Vikt högst gram	Porto kr	Antal rabatt- frimärken
20	2,10	Ett
100	4,00	Ett
250	7,50	Tre
500	11,50	Fyra
1000	15,50	Fem

Figur 1. Portotabellen

Det visade sig att många, inklusive vuxenstuderande, hade tämligen svårt att hantera en tabell av detta slag trots att den kan uppfattas som enkel. Om man exempelvis gav uppgiften att fastställa portot för ett brev som väger 120 gram, var det inte ovanligt att man adderade portot för 100 gram med det för 20 gram och flera andra kreativa varianter förekom också. Det som är intressant är emellertid att elevernas sätt att tänka och definiera problemet är ytterst påverkbart av vilket sammanhang de uppfattar att problemet ingår i. När problemet ges under en matematiklektion blev det mycket vanligt att man tolkar problemet som en räkneuppgift, medan man inte gör detta om man får exakt samma uppgift under en lektion i samhällskunskap.

Under matematiklektionen kan man således räkna ut vad brevet kostar per gram och sedan multiplicera med 120. Även om detta förefaller oss tämligen lustigt, kan man anföra ett perfekt resonemang genom analogier. När man köper varor per vikt i affär, exempelvis

äpplen eller lösgodis, är priset proportionellt mot vikten. Ett annat sätt att räkna är att man föreslår att priset skall vara proportionellt mot avstånd (eventuellt i kombination med vikt). Det borde – enligt detta resonemang – vara dyrare att skicka ett brev en lång sträcka än att skicka det en kort sträcka. Återigen kan man anföra en analogi med exempelvis kostnader för telefonsamtal eller för färdbiljetter med tåg. Även om detta förefaller vara ett egendomligt sätt att resonera, ger en blick i historien information om att vi faktiskt betalade porto efter vikt och avstånd till mitten av andra hälften av artonhundratalet då en portoreform genomfördes främst av politiska skäl. När denna bakgrund har fallit i glömska, har det blivit självklart för oss hur vi skall läsa tabellen. När vi läser tabellen har vi intryck av att det står allt vad man behöver veta, men det gör det inte för den oerfarne.

Vad dessa exempel visar är alltså att kunskap är situerad och kontextuellt determinerad. Vad som är ett adekvat sätt att resonera när man köper äpplen, stämmer inte när man skall fastställa porto. Vilken princip som skall appliceras i en viss kontext, är således beroende av sammanhang och sociokulturella praktiker i just den sektorn av samhället. Vad som är generell tillämplig kunskap är på något paradoxalt sätt kontextuellt bestämt.

Av speciellt didaktiskt intresse är här konflikten eller motsättnin-garna mellan vetenskapligt tänkande och vad vi kan kalla för 'common sense', det vill säga vardagliga förklaringar och förståelseformer. I institutionaliserad kunskapsförmedling uppfattas ofta svårigheterna att lära sig begrepp, termer och definitioner just som inlärnings-svårigheter. I ett sociokulturellt perspektiv är det uppenbart att man lika gärna kan anta att det är just det förhållande att de förklaringsformer som vi försöker förmedla inte används i andra miljöer i samhället till vilka individen har tillgång som är svårigheten. De begrepp och förklaringsformer som härstammar ur vetenskapliga perspektiv, bekräftas inte särskilt ofta i andra sociala miljöer och de blir därför främmande och svårförståeliga. Men delvis på grund av vår uppfattning av lärande som inläring, blir vi mer benägna att se problemen som av psykologisk än av kommunikativ natur.

Slutsatser

De tankar jag här försökt utveckla är fragment av vad man skulle kunna kalla ett sociokulturellt perspektiv på lärande och kunskap. En utgångspunkt för en sådan ansats är att vi inte lever i en objektiv och entydig 'verklighet', utan att vårt sätt att se och uppfatta omvärlden är en produkt av mänsklig interaktion och mänsklig verksamhet. Till

och med ett så okomplicerat fysiskt objekt som en sten, blir – när den kommer att ingå i mänsklig verksamhet – mångtydig och full av potentialer. Stenen kan ingå i många olika sammanhang och dess objektiva karaktär kan i en mening bli helt ointressant. Den kan bli ett vapen, ett föremål att bygga med, den kan användas som balanserande vikt då man tar upp vatten och den kan till och med bli ett kultföremål som placeras mitt i byn och kring vilket ett helt samhälle byggs upp. Den potentiella innebörden i ett fysiskt föremål är förmodligen oändligt.

Vårt tänkande och vårt lärande kan således inte förstås enbart, eller ens i första hand, i termer av att något yttre flyttas in i vårt inre eller att en färdighet förvärvas. Vårt lärande består i att vi tillgodogör oss – approprierar som anglicismen lyder – sätt att förhålla oss till och bearbeta omvärlden som är funktionella i olika sociala miljöer. Det vi lär oss har karaktär av mentala och fysiska redskap för att manipulera verkligheten för våra syften. I dessa mentala och fysiska redskap finns tidigare generationers vetande och insikter upplagrade. Ett fysiskt redskap som en hammare, en kompass eller en ordbehandlare är således inte enbart fysiska till sin natur. I redskapen finns teoretiska perspektiv inbyggda och de fysiska objekten är just uttryck för vissa teoretiska insikter.

På samma sätt innehåller våra språkliga distinktioner upplagrade erfarenheter från tidigare generationer. Begrepp och perspektiv som för oss ter sig självklara har ofta vid närmare betraktande utvecklats under mycket lång tid, men när de väl finns där bestämmer de vårt sätt att se på företeelser i natur och samhälle. Men – och detta kan sägas vara en del av ett sociokulturellt perspektiv – de återspeglar inte på ett neutralt och uttömmande sätt vad som existerar. Tvärtom så har språket en mycket aktiv funktion och det bryter – eller refrakterar (Volosinov, 1973) – världen på ett sätt som passar en kulturs eller delkulturs tradition och syfte.

I det perspektiv jag försökt antyda blir lärandet inte så mycket fråga om att inhämta fakta, kunskaper och färdigheter. I varje fall kan problemet inte reduceras till att enbart ha den karaktären. Det handlar istället om att bli delaktig i perspektiv och vad den amerikanske filosofen Nelson Goodman (1976) kallar 'ways of worldmaking' och att få dem som lär att erfara situationer där nya och annorlunda begreppslika mönster får ett kommunikativt värde. Kunskap kommer utifrån och individen blir delaktig i den genom argumentation och meningsutbyte. Här spelar naturligtvis didaktik – i meningen att kunna föra samtal med pedagogiska syften – en avgörande roll. I mitt perspektiv har de flesta av de teorier om lärande som föreslagits snarast blockerat än utvecklat vår förmåga att föra didaktiska samtal. I den piagetanska situationen utlämnas eleven åt sig själv genom den passiva roll som samtalet med

läraren och mer erfarna personer ges. Eleven förväntas av sig själv upptäcka naturens lagar utan stöd och förankring i samtal med personer som kan återskapa de perspektiv som gav upphov till det vi kallar kunskaper. Men dessa kunskaper är mycket svåra att upptäcka utan hjälp och stöd av en som inte bara kan svaret, utan som också vet vad de relevanta och produktiva frågorna är. Vad som är fruktbara frågor står emellertid inte skrivet i naturen eller samhället självt; de hittar man i de samtal som människor fört om naturen och samhället.

Den syn på kunskap och mänskliga förmågor som dominerar de flesta teoretiska perspektiv på lärande har den olyckliga egenskapen att den mystifierar och förtingligar. Kunskap likställs med den explicit formulerade språkliga utsagan som håller stånd i alla livets skiften och som utan svårigheter kan tillämpas på 'verkligheten'. Minnet framställs som en behållare eller i sämsta fall som en skräpkammare ur vilken vi hämtar vad vi behöver i stunden. Inläring blir en fråga om att inhämta information som skall stanna kvar i minnet och användas. För den som skall syssla med didaktik är det viktigt att besinna att allt detta är metaforer, inga bevisade sanningar eller absoluta företeelser. Utvecklingen av förmågan att föra pedagogiska samtal bör istället grundas i utgångspunkten att kunskap får liv och innebörd i samspel mellan människor. Kunskap är ingen neutral bild av verkligheten utan argument, och argument förutsätter kommunikation.

Referenser

- Bateson, Gregory (1972): *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine.
- Berger, Peter & Luckmann, Thomas (1967): *The Social Construction of Reality*. New York: Anchor.
- Bergqvist, Kerstin (1990): *Doing Schoolwork. Task Premisses and Joint Activity in the Comprehensive Classroom*. Linköping: Linköping Studies in Arts and Science, 55.
- Edwards, Derek & Mercer, Neil (1987): *Common Knowledge. The Development of Understanding in the Classroom*. London: Methuen.
- Goodman, Nelson (1978). *Ways of Worldmaking*. Indianapolis: Hackett.
- Heath, Shirley Brice (1983): *Ways with Words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jönsson, Linda; Linell, Per & Säljö, Roger (1991): Formulating the past. Remembering in the police interrogation. *Activity Theory*, 9/10, s 5–11.

- Lian, Arild (1988): Writing, time and memory in the perspective of socio-cultural evolution. I Roger Säljö red.: *The Written World*. s 99–119. Berlin & New York: Springer.
- Luria, Alexander (1976): *Cognitive Development. Its Cultural and Social Foundations*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Newman, Denis (1982): Perspective taking versus content in understanding lies. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 4, s 26–29.
- Olson, David (1988): Interpreting texts and interpreting nature: The effects of literacy on hermeneutics and epistemology. I Roger Säljö red.: *The Written World*, s 123–38. Berlin & New York: Springer.
- Olson, David & Torrance, Nancy (1985): Literacy and cognitive development: A conceptual transformation in the early school years. I Sara Meadows red.: *Issues in Childhood Cognitive Development*. London: Methuen.
- Ong, Walter, J, (1982): *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*. London: Methuen.
- Rommetveit, Ragnar (1988): On literacy and the myth of literal meaning. I Roger Säljö red.: *The Written World*, s 13–40. Berlin & New York: Springer.
- Säljö, Roger & Wyndhamn, Jan (1992): Solving everyday problems in the school setting. I Seth Chaiklin & Jean Lave red.: *People in Action*. Cambridge, MA.: Cambridge University Press.
- Volosinov, Valentin N. (1973): *Marxism and the Philosophy of Language*. New York: Seminar Press. (Original publicerat 1930).
- Vygotsky, Lev S. (1986): *Thought and Language*. Cambridge, MA.: MIT-Press.
- Wertsch, James (1991): *Voices of the Mind*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.