



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Det sociokulturella perspektivet

En kritisk granskning

Joel André och Susanna Salmijärvi

Filosofi/LAU370

Handledare: Felix Larsson

Examinator: Jan Almäng

Rapportnummer: VT09-1140-03

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Det sociokulturella perspektivet – En kritisk granskning

Författare: Joel André och Susanna Salmijärvi

Termin och år: VT 2009

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Felix Larsson

Examinator: Jan Almäng

Rapportnummer:

Nyckelord: Sociokulturellt perspektiv, Roger Säljö, Lev Vygotskij, lärandeteorier.

Uppsatsen är en kritisk granskning av Roger Säljös version av det sociokulturella perspektivet. Vi har undersökt de två böcker där Säljö presenterar sin bild av det sociokulturella perspektivet, *Lärande i praktiken* (2000) och *Lärande och kulturella redskap* (2005). I den inledande delen av uppsatsen har vi försökt att tolka och klargöra Säljös teori om lärande. I den följande delen har vi undersökt och utvärderat de konkreta teser som vi lyckats finna i den föregående delen. Vi har försökt utreda ifall teorin säger något om hur lärande går till och hur undervisning bör bedrivas. Dessutom görs en granskning av hur Säljö karakteriserar förhållandet mellan det sociokulturella perspektivet och andra teorier om lärande. I den avslutande delen har en jämförelse gjorts mellan Säljös teori och den teori av Vygotskij som denna anses bygga på utifrån Vygotskijs två böcker *Mind in society* (1978) och *Thought and language* (1962). Här utreds i vilken mån Säljös teori verkligen kan ses som en fortsättning av Vygotskijs.

Vi anser oss ha visat att Säljös sociokulturella perspektiv står för många och svåra problem. Framför allt tycks det mycket svårt att dra några preskriptiva slutsatser angående undervisningens utformning utifrån teorin. Den medför kontroversiella ställningstaganden i många filosofiska frågor såsom relativism och antiindividualism. Till detta tycks teorin försvåra en analys av lärande då den avskaffar en mängd förklarande begrepp utan att ge dem någon tydlig ersättare.

Innehåll

Inledning.....	4
Säljös sociokulturella perspektiv.....	6
Sociokulturella redskap.....	7
Mediering.....	8
Appropriering.....	10
Externalisering.....	11
Övriga begrepp.....	12
Den sociokulturella individen.....	12
Säljös epistemologi.....	16
Vad säger Säljö om lärande – egentligen?.....	18
Andra teorier om lärande.....	23
Säljös ontologi.....	28
Epistemologi och preskriptiva teser.....	30
Vygotskijs sociokulturella teori.....	34
Vygotskijs teori om högre psykologiska processer.....	34
Språk, redskap och mediering.....	36
Lärande kontra utveckling och utvecklingszoner.....	40
Slutdiskussion och sammanfattning.....	43
Referenslista.....	45

Inledning

Under vår tid på lärarutbildningen har vi ofta kommit i kontakt med det sociokulturella perspektivet på lärande. Det tycks utan tvekan vara den mest populära lärandeteorin vid Göteborgs universitet. Ett vanligt krav på lärarstudenter är att de under olika moment i utbildningen skall förankra praktiken i teorin. Exempelvis står det i kursmålen för LAU310 att studenterna skall: ”Använda lärandeteorier som redskap för att belysa olika delar av komplexiteten i lärandet”¹. Vi anser dock att vi inte har erbjudits någon möjlighet att faktiskt fördjupa oss i de lärandeteorier som förekommit i utbildningen. Det krav på teoretisk förankring som ställts på oss har snarare varit ett krav på en läpparnas bekännelse än på genuin insikt. Vi upplever det också som anmärkningsvärt att vi förutsatts att använda lärandeteorier som det sociokulturella perspektivet utan att vi först givits möjlighet att ta ställning till dem. Under vår verksamhetsförlagda del av utbildningen har vi heller aldrig stött på lärare som använder lärandeteorier i sin undervisning. Med anledning av detta har vi blivit skeptiska till lärandeteoriernas relevans för den praktiska verksamheten. Vi har således valt att ägna denna uppsats åt att kritiskt granska det sociokulturella perspektivet på lärande.

Det sociokulturella perspektivet anses ha sin utgångspunkt i den sovjetiske psykologen Lev Vygotskijs teorier och företräds i dagens Sverige framför allt av Roger Säljö, professor i pedagogik. Det är också Säljös variant av det sociokulturella perspektivet som dominerar på lärarutbildningen vid Göteborgs universitet. Vi har därför valt att inrikta vår studie mot denna version av det sociokulturella perspektivet. I två av sina böcker, *Lärande i praktiken* (2000) och *Lärande och kulturella redskap* (2005), lägger Säljö grunden för sin teori. Av tidsskäl har vi valt att koncentrera oss på just dessa två böcker i vår undersökning av Säljös teori. Vårt mål har varit att försöka tolka och konkretisera Säljös teori om lärande, samt utröna dess konsekvenser för undervisning och kunskapssyn.

I en uppsats som denna har vi ingen möjlighet att avhandla varje detalj i Säljös böcker, vi har därför valt att koncentrera oss på det som vi upplever vara de centrala delarna i Säljös teori. Vi har valt att ignorera det som vi enbart upplever som specialfall av Säljös mer generella teser, exempelvis kommer vi inte att ta upp Säljös beskrivningar av människans teknologiska utveckling då den inte bidrar till att belysa teorin på något intressant sätt.

Uppsatsen är indelad i tre huvuddelar. Den första delen är avsedd att presentera en preciserad tolkning av Säljös teori utifrån hans böcker. Vi har i vår tolkning utgått ifrån att Säljö inte ändrat något av väsentlig betydelse mellan de två böckerna. Vi anser att den tidigare boken (Säljö 2000) på många punkter är klarare än den senare (Säljö 2005) och därför har den använts i något större utsträckning. I vår presentation har vi i möjligaste mån försökt belägga vår tolkning med relevanta citat för att sedan tydliggöra dessa i löpande text. Säljö använder ett mycket målande språk vilket kan försvåra tolkningsmöjligheterna. Vi har dock försökt att, så gott det går, vara stringenta i vår tolkning utan att läsa in något som inte kan beläggas. Vi

¹ Kursplan för LAU310 VT-09.

har på grund av detta känt oss nödgade att i den första delen av uppsatsen skriva ut många och långa citat ur Säljö's böcker.

I den andra delen av uppsatsen följer en utredning av teorins konsekvenser. Vi har undersökt ifall det ur teorin följer några deskriptiva påståenden om lärandets mekanismer. Vi har också tittat på hur Säljö beskriver förhållandet mellan det sociokulturella perspektivet med andra konkurrerande teorier samt konsekvenserna av Säljö's epistemologi och ontologi. Slutligen så har vi försökt att utreda de möjliga preskriptiva konsekvenser som teorin har för praktisk undervisning.

I den tredje och sista delen görs en jämförelse mellan Säljö's sociokulturella perspektiv och Vygotskijs "originalteori". Vi har av tidsskäl valt att begränsa oss till enbart två av Vygotskijs böcker, *Mind in society* (1978) och *Thought and language* (1962). Dessa böcker har valts eftersom de verkar vara de mest spridda engelska översättningarna av Vygotskijs verk samt har rekommenderats av Säljö själv.² Vi har försökt identifiera eventuella skillnader och likheter mellan teorierna och om man kan se Säljö's teori som en fortsättning av Vygotskijs.

² Per e-post den 1/4-2009.

Säljös sociokulturella perspektiv

Det sociokulturella perspektivets (hädanefter SKP) lärofader och (postuma) grundare är den ryske psykologen Lev Vygotskij (1896-1934). SKP består av ett antal teorier som alla på ett eller annat sätt utgår från Vygotskij. Den främste förespråkaren och auktoriteten på SKP i Sverige är som tidigare nämnts pedagogikprofessorn Roger Säljö, verksam vid Göteborgs universitet. Säljö beskriver i två böcker, *Lärande i praktiken* (2000) och *Lärande och kulturella redskap* (2005) sin version av SKP. Den senare boken bygger delvis på den första och vissa textstycken är kopierade rakt av ur denna. Sannolikt är *Lärande och kulturella redskap* avsedd som en uppdaterad version av *Lärande i praktiken*, vi anser dock att Säljös första bok i flera avseenden är både bättre och tydligare och har därför använt oss av båda böckerna.³

Syftet med Säljös båda böcker sägs vara att analysera lärande, dvs. hur insikter, kunskaper och färdigheter uppstår, utvecklas och bevaras. Säljö skriver att analysen av lärandet och lärandet i sig sker på tre nivåer: individnivå, organisationsnivå och samhällsnivå. Säljös syfte är således att

”lyfta fram lärande och försöka bidra med en analys av en del av de aktiviteter genom vilka enskilda människor, organisationer och samhället i sin helhet utvecklar och bevarar insikter, kunskaper och färdigheter. Den som tror att denna fråga kommer att leda fram till ett svar som består i att en viss undervisningsmetod är den allra bästa kommer att bli besviken. Frågor om hur kunskaper lever vidare i samhället kan inte reduceras till några enkla handgrepp.”⁴

Något som framgår av citatet är att Säljö inte avser att föreskriva några praktiska undervisningsmetoder, utan att han snarare strävar efter att analysera lärande utifrån ”aktiviteter”.

Säljö avser att bygga sin teori i polemik mot teorier som inte betonat aspekten av det sociala och kulturella i sina analyser av lärande. Säljö menar att dessa teorier bortsett från att se människan som en social och historisk varelse.⁵ Teorierna har enligt Säljö uteslutande analyserat individer i ensamhet och detta är vad Säljö ställer sig emot. De teorier som han ställer sig i kontrast till är ”rationalism” (eller ”nativism”) och ”empirism”. Vad han i huvudsak menar med detta är att ”den ena ser utveckling och lärande som något som kommer inifrån människan själv, medan den andra ser lärande som något som förvärvas”⁶. Enligt Säljö ska lärande därför analyseras utifrån ”aktiviteter”. I SKP sker lärande i samspel parter emellan och det är i interaktion mellan individer som lärande kommer till uttryck. Det är den sociala

³ Överlag framstår den tidigare boken som mer saklig. Exempelvis återfinns i Säljö (2000) en betydligt mer seriös redogörelse av behaviorismen och Piaget där Säljö (2005) istället raljerar mot dessa teorier.

⁴ Säljö 2005, s. 16.

⁵ Säljö 2005, s. 18.

⁶ Säljö 2005, s. 17.

praktiken som måste analyseras för att förstå hur lärande kommer till stånd och utvecklas i just *den* sociala praktiken.⁷ Det Säljö därför väljer att analysera är

”olika aktiviteter i samhället ur ett lärandeperspektiv, och att förstå samspelet mellan individer, kollektiv (familjer, praktikgemenskaper av olika slag, skolan, organisationer, företag) och de resurser i form av teknik som finns utanför människor. Utmaningen är att hitta lärandets karaktär och förstå de händelser och sammanhang där individer och kollektiv ändrar sina sätt att hantera sin omvärld och att förstå den, de situationer där de transformerar både sig själva och sin omvärld.”⁸

Citatet visar hur Säljö har valt att ändra fokus från en analys där den enskilda individen står i centrum till ett bredare perspektiv där samspel mellan olika parter spelar en avgörande roll för det Säljö kallar ”lärandets karaktär”. Exakt vad Säljö menar med uttrycket är svårt att urskilja, men han strävar efter att förstå samspelet mellan tre olika parter: samhälle (kollektiv) - enskilda individer - resurser. Lärande är enligt Säljö en konsekvens av mänskliga handlingar och därför måste man titta på människans omgivning och de resurser som finns tillgängliga.

Sociokulturella redskap

För att analysera lärande ur ett socialt och kulturellt perspektiv inför Säljö en rad olika tekniska termer. Det viktigaste begreppet i Säljö teori är ”redskap”. Enligt Säljö är redskap ett nyckelbegrepp när det gäller att förstå mänskligt lärande. För att förstå mänsklig kunskap måste vi analysera hur människor utvecklar och använder sociokulturella redskap. Redskap är antingen intellektuella (språkliga) eller materiella (artefakter). Enligt Säljö är det dock omöjligt att upprätthålla en sådan distinktion eftersom de båda typerna av redskap är överlappande. Fysiska redskap är alltid delvis begreppsliga eftersom de är meningsfulla i våra ögon och förändrar vår syn på världen. De är skapade för att fylla ett visst syfte, och i den meningen innehåller de fysiska objekten mänskliga kunskaper. Alla våra redskap, både de språkliga och fysiska, är produkter av människor och i den meningen kan man likställa dem.⁹ På samma sätt som fysiska artefakter innehåller språkliga, dvs. mänskliga kunskaper, så är språkliga komponenter i en mening fysiska artefakter:

”De ord och termer som vi använder till vardags [...] är inte naturgivna. Inte heller är dessa ord de enda tänkbara. De har skapats av människor och vuxit fram i olika gemenskaper för att vi skall kunna tala om sådant vi är intresserade av och för att vi ska kunna organisera oss i olika kollektiva verksamheter. Det kan förefalla egendomligt att kalla ord och uttryck för artefakter, allra helst om man kan gå med på att vår språkliga förmåga i en viss mening är medfödd och artspecifik. Men, som jag skall återkomma till, det

⁷ Säljö 2005, ss. 19-21.

⁸ Säljö 2005, ss. 20-21.

⁹ Säljö 2005, s. 27.

finns inget naturligt – i meningen naturgivet – i våra sätt att tala och tänka. De är lika konstgjorda och historiskt föränderliga som vilken fysisk artefakt som helst.”¹⁰

Det viktigaste av alla redskap, ”redskapens redskap”, är språket. På samma sätt som människan genom historien skapat olika fysiska artefakter som hjälpmedel för att bearbeta omvärlden, så har hon skapat ett språk för att kunna kommunicera och organisera sig. Säljö inför aldrig någon explicit definition av redskapsbegreppet, men han ger många exempel i sina böcker av vilka det framgår att redskap är en extremt bred kategori. Det verkar som att redskap helt enkelt omfattar alla entiteter som människor kan använda i något syfte:

”Man kan inte enbart fokusera på individen som en isolerad person. Man måste alltid analysera *aktiviteter*, hur individer agerar i dessa och vilka erfarenheter de gör, det vill säga hur människor skapar *mening* om vad de är med om. Ytterligare en anledning till att man inte kan fokusera på individen som en isolerad företeelse är det förhållandet att människor *alltid agerar med hjälp av olika slags redskap* [vår kursivering][...] Människors kunskaper och färdigheter är så intimt knutna till de redskap de har tillgång till, att det är omöjligt att skilja färdigheter och användning av redskap från varandra. Vad vi lär är hur man använder medierade redskap för specifika syften.”¹¹

Vad vi än gör så använder vi alltså någon form av redskap. Större delen av Säljö's två böcker består av beskrivningar av hur människor genom historien utvecklar och använder nya redskap, tyvärr är dessa beskrivningar mycket allmänna och det går inte att utläsa något djupare angående redskapsbegreppets karaktär utifrån dessa.

Mediering

Ett annat grundläggande begrepp i Säljö's teori är ”mediering”. Inte heller mediering definieras av Säljö på något helt tydligt sätt. Det verkar som att mediering är namnet på den relation som länkar samman människor via redskap med världen i olika aktiviteter. Världen medieras således för oss av de redskap som ingår i en viss verksamhet. Detta innebär att vi inte helt själva kan bestämma oss för en egen tolkning av verkligheten, utan vi låter omvärlden ”tolkas för oss i gemensamma och kollektiva mänskliga verksamheter”¹²; världen tolkas av oss med hjälp av de medierande redskapen. Vi föds in i en viss kultur och övertar omgivningens förståelse av omvärlden genom att börja använda samma medierande redskap som de, något som leder till att vi kommer att uppfatta världen på ett visst sätt. Säljö skriver att: ”Vi kan med andra ord säga att kunskapsstraderingen sker genom att omvärlden förtolkas – eller för att använda det begrepp som är grunden för ett sociokulturellt perspektiv: medieras –

¹⁰ Säljö 2005, s. 33.

¹¹ Säljö 2000, s. 66.

¹² Säljö 2000, s. 66.

för barnet genom lek och annan form av samspel med personer i omgivningen”¹³. Mediering tycks innebära att vår förståelse av och kunskap om verkligheten aldrig är neutral och att dessa förtolkade uppfattningar av verkligheten förs vidare från en generation till en annan genom de redskap som finns i en viss verksamhet. Vår uppfattning av världen kommer att vara beroende av den kultur vi lever och verkar i. Det sätt vi brukar interagera med och förhålla oss till världen kan se helt annorlunda ut i en kultur som behärskar en annan uppsättning sociokulturella redskap. Säljö skriver att:

”I ett sociokulturellt perspektiv är det således grundläggande att fysiska, liksom intellektuella/språkliga, redskap *medierar* verkligheten för människor i konkreta verksamheter. Begreppet medierar – som kommer från tyskans Vermittlung (förmedla) – antyder således att människor inte står i direkt, omedelbar och otolkad kontakt med omvärlden. Tvärtom hanterar vi den med hjälp av olika fysiska och intellektuella redskap som utgör integrerade delar av våra sociala praktiker. Om vi skall förstå lärande som en del av sociala praktiker, där människor exempelvis använder mikroskop, kassaapparater eller elektriska spänningsprovare, kan vi inte analysera dessa apparater i sig och därefter studera det 'rena' mänskliga tänkandet. Vi måste förstå hur tänkande utövas av människor som agerar i sociala praktiker med hjälp av artefakter. När vi tar bort redskapen, den sociala praktiken och studerar tänkandet eller lärandet i 'sig', har vi tappat bort vårt fenomen och ägnar oss åt studier av tämligen hjälplösa individer som berövats sina sociokulturella resurser. [...] Mediering innebär att vårt tänkande och våra föreställningsvärldar är framvuxna ur, och därmed färgade av, vår kultur och dess intellektuella och fysiska redskap. Detta strider mot en renodlat kognitivistisk föreställning, där intellektet uppfattas som rationellt och något 'ligger under', som liknelsen lyder, våra aktiviteter i konkreta mänskliga praktiker i vardagen.”¹⁴

Liksom redskapsbegreppet verkar även mediering vara en mycket omfattande kategori. Det verkar som att Säljö menar att allting vi gör med redskap kan beskrivas som mediering av ett eller annat slag; Säljö skriver att ”Vi kan *i princip* inte handla i några situationer utan att använda oss av medierande redskap”¹⁵. Vad vi än gör så är vi alltså beroende av medierande redskap för vår världsuppfattning. Redskapen har således en förmåga att som Säljö kallar det, ”konstituera världen” för oss, genom redskapen så ”medieras” omvärlden för oss:

”En konsekvens av denna användning av medierande redskap är att vi inte upplever världen direkt i någon ursprunglig mening, utan vi ser och agerar i den sådana den medieras för oss genom redskap som beskriver färg, form, funktion och allehanda andra egenskaper som är intressanta i en viss verksamhet. De medierande redskapen är tecken eller symboler som gör att vi inte bara reagerar på signaler, utan de innebär att vi kan tolka omvärlden, ta ställning till den och handla på olika sätt.”¹⁶

¹³ Säljö 2000, s. 66.

¹⁴ Säljö 2000, s. 81.

¹⁵ Säljö 2005, s. 29. Vår kursivering: Vygotskij skriver också om ett icke-medierat ”naturligt” tänkande som ingenstans nämns av Säljö, av allt att döma verkar allt tänkande vara medierat enligt Säljö.

¹⁶ Säljö 2005, ss 26-27. Liknande formuleringar finns på många ställen i Säljö's böcker.

Säljö's medieringsbegrepp har en mängd olika underkategorier där medierande redskap används på ett specifikt sätt. En särskild form av mediering är kommunikation och interaktion; eftersom kommunikation och interaktion bygger på språket så är detta ytterligare en situation då medierande redskap kommer till användning. Funktionen hos språkliga redskap är samma som hos fysiska redskap, dvs. att utgöra en (icke-neutral) relation mellan människa, redskap (i detta fall språkliga sådana) och värld. Språkliga redskap tycks ha en särpräglad meningsskapande funktion; det är för att språket är medierande som vi överhuvudtaget kan samspela och interagera med varandra:

”Fysiska och språkliga redskap är kulturella resurser som verksamt bidrar till att kunskaper och färdigheter lever vidare i samhället. Men i förbigående vill jag påpeka att interaktion mellan människor kan förstås som en ännu mer grundläggande mekanism för mediering. Alla samtal är uttryck för mediering, och människor är på sätt och vis ständigt medierande resurser för varandra i interaktion. En menande blick, ett frågande tonläge eller en beskrivning av en händelse, medierar världen för samtalspartnern på ett specifikt sätt och gör lärande möjligt.”¹⁷

Man kan fråga sig vad Säljö menar med att ”interaktion [...] kan förstås som *en ännu mer grundläggande mekanism* för mediering”? Här verkar han antyda att mediering inte enbart har att göra med de fysiska och språkliga redskap som finns, utan att det dessutom finns andra former av mediering. Säljö förklarar dock inte hur detta skall förstås och om det ska förstås på något annat sätt än det vi tidigare sagt om mediering. Det är fortfarande världen som medieras för oss på ett specifikt sätt. Dessutom verkar människor också vara en form av sociokulturella redskap, eftersom vi fungerar som ”medierande resurser för varandra”. Om detta är en korrekt tolkning är svårt att avgöra eftersom Säljö inte fördjupar denna diskussion någonstans.

Appropriering

Ytterligare ett viktigt begrepp i Säljö's teori är ”appropriering”. Appropriering är det samma som att ta till sig och bli förtrogen med sociokulturella redskap i sociala praktiker (dvs. att lära oss nya saker). Som med så många andra begrepp försöker Säljö sig aldrig på en explicit definition av appropriering, utan läsaren måste själv försöka utläsa dess innebörd ur textstycken som dessa:

”En suggestiv tanke i Vygotskys idévärld är att människor ständigt befinner sig under utveckling och förändring. Vi har i varje situation möjlighet att ta till oss – appropriera – kunskaper från våra medmänniskor i samspelssituationer. Vi kan också få insikter genom att se nya mönster och möjligheter i de intellektuella och praktiska redskap vi behärskar. Denna metafor innebär att man inte ser människor enbart, eller ens i huvudsak, som bärare av ett förråd av kunskaper eller som utrustade med kognitiva

¹⁷ Säljö 2000, s. 37.

strukturer. Snarare ser man dem som ständigt på väg mot att appropriera nya former av redskap med stöd av vad de tidigare vet och kan. De blir bekanta med nya sociala praktiker och lär sig inse hur de är uppbyggda och använder sina hittillsvarande erfarenheter och kunskaper som resurser för att agera.”¹⁸

”Genom att bli förtrogna med och vänja oss vid – i sociokulturell terminologi: appropriera – språkliga redskap i samspel med andra, socialiseras vi till att bli kulturella varelser. Det viktiga här är alltså att språket som kollektivt redskap föregår individen och hennes tänkande. [...] Även när jag beskriver mina innersta tankar och känslor, gör jag det med ett kollektivt redskap och med uttryck som människor använt otaliga gånger i olika slags situationer. Språket har vi till låns.”¹⁹

Det är oklart ifall appropriering skall förstås som en teknisk term med särskild innebörd eller om den enbart är ett finare namn på det svenska uttrycket ”att lära sig”. Något som kan skapa viss förvirring är att appropriering beskrivs som vår förmåga att bemästra nya sociokulturella redskap just i sociala praktiker. Om man tolkar tillägget ”i sociala praktiker” som relevant i sammanhanget tycks det ge en indikation på att det finns andra, icke-sociala former av lärande. Det är dock svårt att hitta stöd för en sådan tolkning i Säljö’s böcker, där appropriering snarare används som ett generellt ord för lärande, något som framgår av otaliga exempel.²⁰ Mer sannolikt är att ”i sociala praktiker” skall uppfattas som ett redundant tillägg då Säljö menar att allt lärande på ett eller annat sätt är socialt till sin natur, något som kommer att diskuteras mer ingående i den andra delen av uppsatsen.

Det bör antagligen ses som en markering från Säljö’s sida att han inför en ny term för det svenska uttrycket ”att lära sig”. Säljö vill visa att han inte ställer sig bakom den traditionella synen på lärande som fångas av den så kallade överföringsmetaforen. Approprieringsbegreppet är inte belastat av de konnotationer som vi vanligtvis förknippar med uttryck som ”inläring” eller ”kunskapsinhämtande”, något som enligt Säljö leder till uppfattningen att kunskap är någon sorts ”objekt”.²¹

Externalisering

Det kanske allra mest svårtolkade av Säljö’s nyckelbegrepp är externalisering. Externalisering verkar i Säljö’s terminologi innebära användandet av externa artefakter för att bearbeta omvärlden eller göra denna meningsfull:

”Med Donalds (1991) begreppsapparat, och i en sociokulturell tradition, ser man redskapen som *externaliseringar* av mänskliga kunskaper och insikter. Människan har helt enkelt förmåga att ”lägga ut”

¹⁸ Säljö 2000, s. 120; oss veterligen använder Vygotskij aldrig termen appropriering utan talar istället om ”internalisering”, ett begrepp som Säljö själv undviker att använda.

¹⁹ Säljö 2005, s. 43.

²⁰ Se exempelvis den historiska genomgången av människans teknologiska utveckling i (Säljö 2005) kap. 3-7.

²¹ Se t.ex. Säljö 2000, 152.

spår av sina insikter i omvärlden genom att skapa artefakter, och genom att utveckla olika former av kommunikativa mönster eller verksamheter som institutionaliseras.”²²

”Artefakter utgör externaliseringar av mänskliga kunskaper. Även om artefakter, som jag tidigare påpekat, är fixerade och reifierade medierande redskap, är de, när vi använder dem, inga döda objekt utan uttryck för, och spår av, mänskliga insikter, erfarenheter och värderingar. Artefakter är i stor utsträckning instruktiva och informativa för hur vi skall handa i en viss situation, de strukturerar vårt sätt att arbeta, kommunicera och agera i största allmänhet [...]”²³

Exempel på externalisering är när vi använder inskriptioner (det som på vanlig svenska kallas för skrift) för att utöka vår minneskapacitet (något som Säljö refererar till som användandet av externa minnessystem, EMS). Att använda en miniräknare är ett annat exempel på när vi externaliserar vårt arbete till en artefakt. Det är oklart om all redskapsanvändning faller under termen externalisering, då det ibland verkar som att externalisering syftar på användningen av specifikt meningsskapande redskap. Sannolikt menar dock Säljö att alla redskap på ett eller annat sätt är meningsskapande, antingen genom att de påbjuder möjligheter att tolkas eller genom att de gör det möjligt för oss att bearbeta världen och göra den meningsfull; en spade är inte meningsfull i sig men den skapar möjligheter att se t.ex. gräsmattor som ”grävbara”.

Övriga begrepp

Det bör sägas att de begrepp vi hittills tagit upp på intet sätt uttömmar Säljös arsenal av tekniska termer. Förutom redskap, mediering, appropriering och externalisering tillkommer en rad andra begrepp som deskription, *re*-deskription, presentation, *re*-presentation, remediering, reifiering, kontextualisering, rekontextualisering, primära, sekundära och tertiära redskap osv. Eftersom dessa begrepp ofta är ännu mer oklara än de viktigare begreppen och de dessutom verkar fylla mycket liten funktion i Säljös teori har vi beslutat att inte försöka utreda dem här. Detta hade knappast bringat större klarhet i vad Säljö egentligen vill ha sagt.

Den sociokulturella individen

Säljö vänder sig i sina böcker emot den dualistiska kunskapssyn som ”empirister” och ”rationalister” utgått från. Exakt vilka dualismer det rör sig om eller vad som är felet med dessa är uttrycker Säljö inte explicit. Han ger dock några exempel: dualismen mellan sant och falskt, materiellt och socialt, teori och praktik, konkret och abstrakt, språk och handling och individ och kollektiv.²⁴ Säljös kanske mest radikala tes är dock förnekandet av den ”falska dualismen” mellan inre och yttre:

²² Säljö 2005 ss. 50-51.

²³ Säljö 2005 s. 80.

²⁴ Säljö 2000, s. 150.

”Jag har redan påpekat att termen internalisering inte är helt lyckad. Den riskerar att återskapa den skillnad mellan det yttre (kommunikation mellan människor) och det inre (tänkandet) som är oförenlig med ett sociokulturellt perspektiv, det vill säga den dualism som vi förknippar med rationalistiska eller empiristiska perspektiv. Det finns ingen anledning att hävda att det finns något – information, kunskap, färdighet eller vad vi nu vill kalla företeelsen – som i bokstavlig mening går ifrån det sociala (eller från den mer kompetente personen) till den som lär (Rogoff, 1990). Detta är ett sätt att tala, och det beskriver ingen fysisk eller kommunikativ verklighet.”²⁵

”[Vygotskijs språkbruk kan] uppfattas som att han på sätt och vis återskapar den skillnad mellan ’yttre’ och ’inre’ som en sociokulturell ansats vägrar acceptera som utgångspunkt. Gången från det yttre till det inre uppfattas som att man måste passera ett slags gräns eller barriär för att komma från den ena nivån till den andra.”²⁶

Exakt vad Säljö menar med detta är något svårtolkat. Han verkar inte förneka att det faktiskt finns något mentalt, på flera ställen skriver han om ett mänskligt inre.²⁷ Det tycks snarare som att Säljö menar att det mentala inte kan ha någon isolerad existens och kan heller ej förstås utan att sättas in ett socialt sammanhang. Detta gäller inte enbart det mentala utan, verkar det som, hela vår värld. Enligt Säljö är hela vår tillvaro sociokulturell till sin natur och måste förstås utifrån sociala praktiker:

”Förmågan att tänka och lära handlar i avgörande utsträckning om att behärska sådant som ligger bortom människans egen kropp och hjärna. Som ett samlingsnamn på alla dessa resurser som finns delvis hos individen, delvis i social interaktion och delvis i den materiella omvärlden kan man använda begreppet *kultur*. [...] Med kultur menar jag således den uppsättning av idéer, värderingar, kunskaper och andra resurser som vi förvärvar genom interaktion med omvärlden. I kulturen ingår också alla de fysiska redskap – *artefakter* – som hela vår vardag är fylld av – olika verktyg, instrument [...] Kulturen är således både materiell och immateriell, och i själva verket finns det ett intimt samspel mellan dessa dimensioner.”²⁸

Det är lite oklart ifall Säljö menar att tillvarons sociokulturella natur skall förstås som en ontologisk tes. Säljö tycks dock hävda att alla objekt i världen är beroende av sociala praktiker.²⁹ Det torde vara tämligen klart att åtminstone ur ett sociokulturellt perspektiv så skall hela vår värld uppfattas som sociokulturell:

²⁵ Säljö 2000, s. 107.

²⁶ Säljö 2000, s. 151.

²⁷ T.ex. Säljö 2005, s. 78; Säljö 2000, s. 233.

²⁸ Säljö 2000, s. 29.

²⁹ Säljö 2005, s. 87.

”Den *beskrivningsnivå* som utnyttjas i fortsättningen för att analysera utveckling, lärande och reproduktion av kunskaper och färdigheter, kallar jag *sociokulturell*. [...] Termen kan förstås på flera sätt och jag skall inte försöka definiera den exakt nu. Vad som menas med ett sociokulturellt perspektiv kommer förhoppningsvis att framgå av den följande texten. Men man skulle också kunna kalla mitt kunskapsintresse *kulturpsykologiskt* [...], eftersom det handlar om hur människor tillägnar sig och formas av deltagande i kulturella aktiviteter och hur de använder sig av de redskap som kulturen tillhandahåller.”³⁰

Eftersom vi enligt SKP lever i en sociokulturell värld där allt vi företar oss kan beskrivas som socialt så bör ord som social eller sociokulturell uppfattas på ett annorlunda sätt än i vanligt språkbruk. De verkar användas som en påminnelse om att saker och ting skall ses ur ett sociokulturellt perspektiv snarare än ett sätt att skilja på det sociala och det icke-sociala.

Enligt Säljö kan kunskap eller färdigheter inte vara någonting som är lokaliserat ”i oss”, kunskap är någonting som finns i sociala praktiker och samspel. Hur detta skall förstås är oklart, vad innebär det egentligen att människor inte är kunskapsbärare? På ytan verkar Säljö här säga emot sig själv, han beskriver i mängder av exempel hur vi approprierar sociokulturella redskap, vad innebär detta om inte just att vi tillägnar oss kunskap? För att undgå dilemmat måste vi kunna tillägna och bära med oss kunskap utan att den finns lagrad i oss själva. Säljös lösning är att se kunskaper som någonting som finns i sociala aktiviteter och inte i människor:

”I ett sociokulturellt perspektiv är kunskaper inte något som individen har i form av färdigförpackade enheter som är lagrade i ett förråd. I varje fall är detta ingen lyckad bild. All den information som finns lagrad i böcker, och som individen kan ha tagit till sig, är exempelvis inte kunskap i sig. Även om man besitter information är steget långt till kunskap. Kunskaper är något man använder i sitt handlande i vardagen och en resurs med vars hjälp man löser problem, hanterar kommunikativa och praktiska situationer på ändamålsenliga sätt.”³¹

”Lärande, tänkande och andra mänskliga förmågor är delar av aktiviteter, innehållsliga till sin karaktär och situerade i sociala praktiker.”³²

Säljös tes att kunskap är någonting som endast existerar i sociala praktiker kan tyckas något svårbegriplig. En tolkning är att sociala aktiviteter och inte människor är den grundläggande agenten i SKP. Detta verkar dock resultera i vissa problem. Att kunskap ligger i den sociala praktiken när den används är i viss mån begripligt, men var tar den vägen när den inte är aktiv? Ligger den som latent möjligheter i de sociala praktikerna?

³⁰ Säljö 2000, ss. 17-18.

³¹ Säljö 2000, s 125.

³² Säljö 2005, s 67.

Det är inte mindre konfunderande att även tänkandet enligt SKP sker i en social aktivitet och inte i enskilda individer. Säljö är visserligen något vag på den här punkten, å ena sidan påpekar han att tänkande och tal inte är samma sak och att tänkandet sker inuti medvetandet oåtkomligt för andra människor.³³ Å andra sidan verkar hans slutsats ändå vara att även tänkandet är socialt till sin natur:

”I ett sociokulturellt perspektiv är det därför rimligt att, som ett alternativ till den traditionella beskrivningen av tänkande som en ’intern’ och ’privat’ aktivitet, betona tänkandets kommunikativa och kollektiva karaktär; tänkande är något vi *deltar i* och kognition är något som finns mellan människor som – likt kamraterna ovan – är engagerade i gemensamma aktiviteter. Tänkandet sker genom att man upprättar och vidmakthåller en gemensam förståelse av vad man håller på med och dessutom utvecklar man denna delade förståelse genom kommunikation. Tänkande är med andra ord fördelat – distribuerat – mellan människor och håller ihop deras aktiviteter så att det tjänar de praktiska syften man har [...]”³⁴

Även tänkande kan alltså ses som en form av kommunikation. Enligt Säljö är det omöjligt att skilja språk och tanke åt, och eftersom språket har sin tillkomst i sociala praktiker så är även tänkandet en sociokulturell företeelse:

”Tänkande är att operera med kollektivt producerade språkliga redskap som approprieras av individen; språket är i sig ”the vehicle of thought” som Wittgenstein (1958, s. 107) uttrycker det.”³⁵

”När vi använder språkliga kategorier, ”befolkar” vi dem med våra egna, subjektiva innebörder för att använda Bakhtins (1983, s. 293) formulering. I denna bemärkelse är vårt medvetande eller tänkande diskursivt, det vill säga att vi rör oss i en väv av språkliga kategorier som skapats av människor genom historien och som förs vidare genom en ständigt pågående kommunikation mellan människor och inom människor.”³⁶

Säljö tycks också mena att ett privat språk är omöjligt. Språket tillkommer först mellan människor innan det behärskas av den enskilde individen:

”Genom att bli förtrogna med och vänja oss vid – i sociokulturell terminologi: appropriera – språkliga redskap i samspel med andra, socialiseras vi till att bli kulturella varelser. Det viktiga här är alltså att språket som kollektivt redskap föregår individen och hennes tänkande”³⁷

³³ Säljö 2000, s. 108.

³⁴ Säljö 2000, s. 111; Säljö stöder här sitt resonemang på två exempel där några kompisar talar i mun på varandra och liknar detta vid en tankekedja hos en och samma person.

³⁵ Säljö 2000, s. 233; se även Säljö 2005, s. 44.

³⁶ Säljö 2005, s. 44.

³⁷ Säljö 2005, s. 43.

Varför ett privat språk är omöjligt förtäljer aldrig Säljö, kanske har han enbart övertagit antagandet från Vygotskijs teori och infört det som ett oberoende postulat i sin egen (mer om detta nedan).

Säljös epistemologi

Säljös syn på kunskap är likaledes kontroversiell. Han tar ställning mot den traditionella synen på kunskap som en bild eller en representation av världen. Enligt Säljö finns ingen objektiv kunskap eller något neutralt sätt att se på världen. Kunskap kan enbart finnas i ett visst perspektiv:

”Kunskap kommer vi istället att förstå som knuten till *argumentation* och *handling* i sociala kontexter, och som resultat av aktiva försök att se, förstå och hantera världen på ett visst sätt. I motsats till liknelsen med en objektiv bild som bara reflekterar och avbildar, får man kunskap bara om man tar ett speciellt perspektiv på verkligheten, och olika perspektiv har olika kunskaper (Voloshinov, 1973). Människan, som för en troende kristen framstår som Guds skapelse, är för vetenskapsmannen ett resultat av en lång utvecklingsprocess styrd av naturliga processer [...] Denna *bildteori* om relationen mellan begrepp och verklighet är också en viktig del av vår syn på kunskapen (och vår syn på relationen mellan språk och omvärld mer i allmänhet). Den är en del av de idéer som lär oss att antingen är ett påstående sant, och då förtjänar det att kallas ’kunskap’, eller också är det falskt, och då är det inte ’kunskap’. Kunskap skall inte ha några andra förutsättningar än denna. Många, inklusive vetenskapsmän och forskare, har varit snara att hävda denna princip som utmärkande för just deras kunskaper, men vi behöver inte leta länge för att se att – och inte minst – vetenskapen innehåller en mängd motstridiga och oförenliga perspektiv på olika företeelser. Myten om att kunskap är något vi alla är överens om är just en myt.”³⁸

”Det är genom att anlägga speciella perspektiv på verkligheten – att medvetet förstora eller framhäva vissa komponenter och bortse från andra – som kunskaper och färdigheter växer fram och blir brukbara. Detta innebär att det finns förutsättningar och antaganden bakom allt det vi kallar kunskap. Till och med det vi kallar för fakta, och som framstår som absolut sant, entydigt och bekräftat, visar sig vid närmare betraktande vara beroende av förutsättningar och perspektiv. Historien är full av exempel på hur etablerade sanningar kastas omkull av nya insikter, hur det som tidigare var ställt utom allt tvivel (att jorden är platt och universums medelpunkt eller att atomen är materians minsta beståndsdel), så småningom visat sig felaktigt.”³⁹

Det finns en spänning i citatet ovan. Säljö hävdar både att all kunskap är perspektivberoende och att viss kunskap i slutänden kan visa sig felaktig. Sannolikt menar Säljö inte att kunskapen visar sig vara falsk i sig utan att den visar sig vara falsk i förhållande till ett nyare och kanske bättre perspektiv som vi har anammat. Det första av de två ovanstående citaten gör också en vag antydning om någon form av inkommensurabilitetstes, något som kanske framgår klarare i följande citat:

³⁸ Säljö 2000, ss. 26-27.

³⁹ Säljö 2000, ss. 141-42.

”Utvecklade insikter om naturen finns exempelvis inte enbart hos den som behärskar naturvetenskaper. En målare, en poet, en fotograf, en jägare, en författare och många andra grupper kan ha djupgående insikter i naturen och dess sätt att fungera utan att deras kunskaper går att reducera till en naturvetenskaplig begreppsapparat. Det kan också finnas perspektiv som står i strid med varandra. Den som ser naturen som en resurs för människor att utnyttja för sina egna syften använder helt andra sätt att argumentera än den som har ett ekologiskt perspektiv.”⁴⁰

Säljö tycks alltså hävda att det kan vara omöjligt att uttrycka olika inbördes motstridiga perspektiv i en gemensam begreppsapparat. Perspektiv kan således inte enbart stå i konflikt genom att säga emot varandra, de kan också stå i konflikt genom att vara ojämförbara. Säljö verkar se det som en konsekvens av de sociokulturella redskapens medierande funktion att en objektiv syn på världen är omöjlig. Hur vi upplever världen är beroende av vilka sociokulturella redskap vi approprierat. Sannolikt menar Säljö att det är meningslöst att tala om en struktur hos världen i sig; den struktur vi tillskriver världen är en produkt av ”De medierande redskapen [som] hjälper oss att *konstituera* omvärlden enligt specifika mönster”⁴¹. Detta tycks göra Säljö till en anhängare av deskriptiv relativism, tesen att det inte finns några privilegierade beskrivningar av världen. Säljö själv vill dock inte kalla sig relativist och han gör heller inget fullständigt förnekande av yttervärldens existens:

”Med betoningen på språkets konstitutiva natur, och möjligheten att förstå och tolka händelser på olika sätt, skall inte uppfattas som ett förnekande av att det finns en påtaglig fysisk och social verklighet. Inte heller skall det ses som en relativistisk tes om att alla sätt att beskriva verkligheten är lika viktiga eller intressanta. Tvärtom. I ett sociokulturellt perspektiv är det uppenbart att människans tänkande utvecklats ur försök att behärska den naturliga och sociala omgivningen. Men våra kunskaper om världen finns inte i objekten eller händelserna i sig, utan våra diskurser om dessa och artefakterna. På samma sätt är våra diskurser - kunskapssystem – och artefakter inte godtyckliga eller utbytbara. De har utvecklats under lång tid och representerar de erfarenheter och insikter människor gjort.”⁴²

Säljö tycks alltså säga att vissa perspektiv åtminstone är pragmatiskt privilegierade, en uppsättning redskap kan vara bättre beprövade och därmed anses fungera bättre i ett visst syfte. Även om Säljö således inte är en total relativist så verkar han fortfarande vara en epistemisk relativist, dvs. han anser inte att en position kan vara mer epistemiskt rättfärdigad än någon annan, enbart mer praktisk.

⁴⁰ Säljö 2005, ss. 141-42.

⁴¹ Säljö 2005 s. 27; se även s. 145, 227.

⁴² Säljö 2000 s. 234.

Vad säger Säljö om lärande – egentligen?

Pedagogik är ett praktiskt ämne; pedagoger kan och bör inte enbart ha ett rent intellektuellt intresse för lärande. En pedagogisk lärandeteori måste kunna användas i praktiken på ett eller annat vis, så även SKP. Det är därför på sin plats att försöka utreda hur SKP kan tillämpas i konkreta lärsituationer. En teori om lärande kan handla om två saker: hur vi lär oss och vad vi bör lära oss. Den bör således åtminstone ha en deskriptiv del, någon form av redogörelse av vilka mekanismer som styr lärande, eller en preskriptiv (eller normativ) del, en uppsättning av idéer av vad vi bör lära oss och hur detta skall gå till. Har en lärandeteori inget av detta tycks den vara tämligen värdelös då den varken kan säga något om hur vi lär eller hur vi skall lära. Sannolikt har dock de flesta lärandeteorier både en deskriptiv samt en preskriptiv aspekt. För pedagogikämnet bör rimligtvis den senare stå i fokus. En teori som enbart intresserar sig för undervisningens mål och innehåll utan att beakta vilka mekanismer som faktiskt styr lärande bör dock kanske betraktas som ideologisk snarare än vetenskaplig. Detta inte sagt att undervisningsideologi inte är ett legitimt intresseområde för pedagoger, det tycks däremot knappast vara ett vetenskapligt område av den typ som pedagoger vanligtvis gör anspråk att uttala sig om.

Liksom andra lärandeteorier bör alltså det sociokulturella perspektivet kunna uttala sig både i frågor som berör hur vi lär och vad vi skall lära. I slutänden måste teorin, ifall den skall göra någon nytta, också kunna frambringa hyfsat konkreta svar på olika frågor om undervisningens praktiska tillämpning. Det är idag allmänt accepterat att undervisning i stor utsträckning är en kontextberoende verksamhet, att undervisning alltid måste anpassas till situationen och mottagaren. Detta kan förstås minska lärandeteoriernas möjlighet att ge allmänna föreskrifter kring vad som är rätt och fel sätt att undervisa på, men det står inte i konflikt med att teorin i varje enskild situation kan ge svar på hur undervisningen skall gå till (i stora drag).

Men vad innebär det egentligen att säga något deskriptivt? Detta är naturligtvis inte helt lätt att svara på. Ett vanligt krav är att en teori skall säga någonting som är empiriskt testbart, dvs. att den säger någonting som går att verifiera eller falsifiera.⁴³ För att utvärdera SKP ur detta perspektiv måste man försöka utröna ifall Säljö säger något konkret om de mekanismer som styr lärande. SKP bör göra förutsägelser om hur faktiskt lärande kommer att gå till som sedan kan testas genom att undersöka verkligheten.

Det är dock svårt att finna några sådana testbara konsekvenser hos SKP, åtminstone på ytan. Ifall vi utgår från de viktiga begreppen i Säljö's teori: redskap, mediering, externalisering och appropriering, så tycks dessa inte säga någonting substantiellt om de saker de pekar ut. Begreppen tillför ingenting nytt till det vi redan vet. Ta exempelvis Säljö's redskapsbegrepp, det är extremt allmänt och refererar till alla språkliga och materiella redskap som människor använder, men begreppet säger ingenting i sig om hur dessa är beskaffade. Redskapsbegreppet har inget förklaringsvärde, det är bara en etikett på ting som vi redan har

⁴³ Det finns förstås filosofiska invändningar mot möjligheterna att över huvud taget verifiera eller falsifiera teorier, men dessa kommer inte att diskuteras här.

andra ord för i vardagsspråket och därför fyller det som tekniskt begrepp ingen speciell funktion. Säljö har i sina böcker otaliga exempel på hur människor lär sig använda redskap, men det enda som skiljer dem från en icke-sociokulturell beskrivning är språkbruket. Innehållet i Säljös beskrivningar av läroprocesser tycks parasitera på vardagliga icke-kontroversiella beskrivningar av samma fenomen. Istället för att på vanlig svenska säga att vi förvärvat nya färdigheter och tekniker så har vi ”approprierat nya intellektuella redskap”, istället för att säga att vi använder redskap och färdigheter så ”så externaliserar vi vår kunskap i världen”. Ifall detta enbart är att använda nya ord för saker vi redan kan säga med hjälp av vardagsspråket så verkar den sociala aspekten av det sociokulturella perspektivet närmast trivial. Det är redan bekant för de flesta människor att lärande och teknisk utveckling ofta är en social aktivitet; vi lär oss av varandra och vi samarbetar med andra människor när vi skall utveckla nya sätt att arbeta på. Ifall detta är allt som det sociokulturella perspektivet har att komma med i social väg så verkar teorin mest likna en påminnelse i stil med ”vi får inte glömma hur viktiga sociala aktiviteter kan vara för kunskapsbildningen”. Detta kan förstås vara viktigt, men för att framföra en så enkel tes verkar det knappast nödvändigt att skriva böcker och hitta på ett eget språk med konstiga begrepp.

Utifrån en sådan tolkning av Säljös teoretiska begrepp är det alltså svårt att härleda några intressanta eller testbara konsekvenser, men kanske har vi här missat något väsentligt. Säljö utmålar gång på gång de sociokulturella redskapen som just *sociokulturella*. Problemet är att han aldrig är särskilt klar med hur detta skall förstås. Säljös beskrivningar av hur vi utvecklar redskap är nästan alltid generellt formulerade: redskapen ”utvecklas i samspel” eller ”tillkommer i sociala praktiker”. För den oinitierade läsaren kommer det med största sannolikhet att tolkas som en upprepning av någonting vi redan vet, nämligen att redskapen oftast är någonting som utvecklas och överförs genom sociala aktiviteter. Men om man istället tolkar det som att redskapen alltid *måste* utvecklas och överförs genom sociala aktiviteter blir det genast mer kontroversiellt. Det finns passager i Säljös böcker som antyder en sådan tolkning. I förordet till Säljö (2000) står det: ”Kunskap lever först i samspelet mellan människor och blir sedan en del av den enskilde individen och hans eller hennes tänkande/handlande”⁴⁴. Det tycks dock uppenbart falsk att vi inte skulle kunna lära oss saker utanför ett socialt samspel, dvs. alldeles själva. Varför skulle inte jag kunna gå hem och hitta på ett nytt sociokulturellt redskap alldeles ensam? Vi bör dock hålla i minnet att Säljö inte alltid tycks använda ord på ett sätt som överensstämmer med vanligt språkbruk. Ord som ”social” och ”sociokulturell” bör nog ofta förstås som redundanta tillägg i Säljös texter, detta då de ofta figurerar som beskrivningar av företeelser som enligt Säljö redan är sociala till sin natur. Antagligen menar Säljö enbart att vi i vårt individuella lärande bygger vidare på andras kunskaper som vi tidigare förvärvat och därmed är sociokulturella även i vår ensamhet:

”Allt handlande – till och med när eleven sitter ensam hemma och läser inför ett prov – sker inom ramen för situerade sociala praktiker. Hur eleven betar sig, vad man läser och vad man uppfattar som viktigt

⁴⁴ Säljö 2000, s. 9.

respektive mindre viktigt, bestäms av vilka förväntningar man har på hur provet kommer att bli eller vilka frågor man kommer att ta upp till diskussion i klassrummet.”⁴⁵

Med detta i åtanke blir Säljö's teori åter trivial. ”Vi måste lära oss saker genom sociala aktiviteter” betyder det samma som ”vi måste lära oss saker genom aktiviteter”, något de flesta av oss troligen kan ställa upp på. Säljö måste alltså välja mellan Scylla och Charybdis, hans teori tycks antingen bli trivial eller uppenbart falsk. Vi anser att det är mest rimligt och välvilligt att tolka Säljö's tes om vår sociokulturella natur som trivial snarare än falsk. Det är förstås också möjligt att Säljö ibland avser att ge ord som ”social” och ”sociokulturell” en trivial betydelse och vid andra tillfällen en icke-trivial. Vi har dock enbart funnit en punkt där Säljö är tydlig med att det faktiskt är en icke-trivial social aktivitet som avses, nämligen tesen att språket först uppkommer mellan människor (se nedan).

Det är svårt att veta hur man egentligen skall förhålla sig till Säljö's tes om att hela den mänskliga tillvaron i grunden är social. Enligt SKP tycks alla aktiviteter alltid och med nödvändighet vara sociala, något som är svårbegripligt utan möjligheten att kontrastera det mot något annat. Är det inte just genom att vi kan klassificera vissa aktiviteter som ”sociala” och vissa som ”icke-sociala” som begreppet ”social aktivitet” blir en meningsfull distinktion? Att vi lever i en social värld är en grundpelare i det sociokulturella perspektivet, men detta verkar inte ge några som helst icke-triviala konsekvenser för hur världen är beskaffad, varken i sig själv eller tillsammans med Säljö's övriga teser. Det tycks inte göra någon uppenbar skillnad ifall vi beskriver världen som social, materiell eller något annat ifall dessa ord inte säger olika saker om hur världen är. Frågan är om det över huvud taget går att se som ett reellt ställningstagande i en sakfråga? Måste en sociokulturell teoretiker som säger ”vi lär oss matematik genom att appropriera sociokulturella redskap” och en empirist som säger ”vi lär oss matematik genom att ta in kunskap från tidigare erfarenheter” verkligen vara oense om något väsentligt? Risken är stor att de faktiskt skulle kunna vara fullkomligt överens om grundläggande fakta, dvs. vilka konkreta inlärningsprocesser i världen som faktiskt resulterar i ökade matematikkunskaper och vilka som är mindre framgångsrika. De skulle båda kunna hålla med om att man lär sig matte genom att räkna i matteböcker, lyssna på mattelärare, sitta och tänka eller diskutera matematiska problem med sina vänner.

Vari ligger då deras konflikt? Ett möjligt svar på frågan är att konflikten är rent verbal, dvs. en metaspråklig dispyt maskerad som en sakfråga; det de bråkar om är inte hur världen är beskaffad utan vilket sätt att beskriva världen som är mest lämpligt. De flesta människor känner till den här typen av diskussioner från vardagslivet, vi diskuterar ibland vad kärlek eller demokrati egentligen betyder. I detta finns en aspekt av sakfråga, nämligen vilket språkbruk som är mest lämpligt att använda i ett visst sammanhang, men för övrigt handlar det knappast om hur saker och ting faktiskt förhåller sig. Det tycks rimligt att hävda att sådana diskussioner är av begränsat vetenskapligt intresse. Det faktum att vi kallar elektroner för

⁴⁵ Säljö 2000, s. 150.

negativt laddade och protoner för positivt laddade är helt godtyckligt, vi hade lika gärna kunnat kalla alla negativt laddade partiklar för positivt laddade och vice versa utan att fysikens teorier ändrats på något sätt ifråga om förklaringsvärde och förutsägelser. Tvärtom kan sådana dispyter avleda uppmärksamheten från viktigare frågor helt i onödan.

Säljö själv tar allvarligt på språkbruk. Ett återkommande tema i Säljös böcker är ”lärandets metaforik”, de ord vi använder när vi skall beskriva lärande:

”Våra uppfattningar om lärande styrs i avgörande delar av de språkliga bilder – metaforer, liknelser och analogier – vi använder. När vi i vår kulturkrets tänker på hur lärande går till, föreställer vi oss ofta detta som en individuell och ’privat’ process som äger rum i hjärnan hos en enskild person. Vi tänker oss också oftast lärandet som en medveten process; typfallet för hur vi lär är det som sker (eller snarare antas ske) i skolan. I vardagslag talar vi om dessa förlopp i termer av *inlärning*, *inhämta kunskaper*, *införliva kunskaper* med sitt *kunskapsförråd* och andra liknande bilder. Prefixet *in-* signalerar ett antagande som är mycket starkt i västvärlden; kunskaper är något objektliknande som kommer utifrån och in i människor.”⁴⁶

”Också i människors vardagstänkande finns bestämda idéer och föreställningar om vad som utmärker lärandet. Dessa idéer bärs vidare i en serie språkliga liknelser och bilder, som har – vill jag hävda – mycket stor betydelse både för hur undervisning organiseras och vilka förväntningar vi har i skolan och andra utbildningssammanhang”⁴⁷

Säljö återkommer på flera ställen till sin kritik av den så kallade överföringsmetaforen – att se på kunskap som något som överförs, antingen mellan personer, eller från världen till en person via erfarenheter. Enligt Säljö så får en sådan bild av kunskap stora konsekvenser för hur utbildning och skolväsende organiseras. Tyvärr är dock Säljö mycket knapphändig i sina beskrivningar av metaforernas konsekvenser. Allt vi får veta är att den leder till en kvantitativ syn på kunskap där kunskap ses som ett objekt och där de sociala dimensionerna försvinner.⁴⁸ Säljö har visserligen rätt i att språkbruk ibland kan vara av stor betydelse i vissa sammanhang, vår uppfattning av begrepp som ”mord” eller ”i god tro” får konsekvenser för hur vi förhåller oss till en viss handling moraliskt och juridiskt. Men det är svårt att se på vilket sätt som överföringsmetaforen egentligen skulle vara skadlig. Varför är det så viktigt vilka ord vi använder för att tala om lärande ifall de ändå denoterar samma saker i slutändan? Ifall det ena eller andra språkbruket hade en stark emotiv eller retorisk laddning hade det varit begripligt, men överföringsmetaforen framstår som tämligen harmlös. Man kan också fråga sig hur vi skall klara oss utan ett sådant språkbruk när till och med Säljö själv har problem med detta:

⁴⁶ Säljö 2000, s. 24.

⁴⁷ Säljö 2000, s. 23.

⁴⁸ Säljö 2000, s. 27; Säljö 2005, s. 224-25.

”Detta är en mycket viktig förutsättning för att kunskaper och färdigheter skall kunna byggas upp och föras vidare mellan människor och mellan generationer.”⁴⁹

”I ett sociokulturellt perspektiv är detta ett slags modell för hur kunskaps- och färdighetsträdning fungerar [...]”⁵⁰

Enligt Säljö är hela vår tillvaro sociokulturell till sin natur, men samtidigt vill han framställa sin egen teori som specifikt social och kulturell. Här finns en uppenbar spänning. Hur kan man i så fall belysa lärande på ett specifikt sociokulturellt vis? Ifall lärande är sociokulturellt till sin natur borde allt som sägs om lärande också bli sociokulturellt per automatik. Hittills har vi inte lyckats urskilja vad som är särskilt sociokulturellt med just SKP, men kanske ligger svaret i Säljös tes om mediering?

Enligt SKP är vår uppfattning av världen beroende av vilka medierande redskap som vi har approprierat (de konstituerar världen för oss). Det är möjligt att detta kan ha stora konsekvenser för hur vi lär oss. Ifall vi upplever världen på olika sätt beroende på vilka redskap vi behärskar borde vi därför rimligtvis även lära på olika sätt. Eftersom redskapen är sociokulturella så kommer även lärandet i så fall att vara det. Problemet är bara (som tidigare påpekats) att han aldrig förklarar på vilket sätt redskapen är sociala. Naturligtvis är de sociala genom att vara en del av världen (som enligt Säljö är social till sitt väsen), men detta räcker inte för att säga något intressant om deras sociala natur. Säljö tar i sina böcker upp otaliga exempel på hur människan utvecklar och lär sig att behärska nya redskap, men det finns i dessa exempel aldrig någon explicit beskrivning av vad det är som gör detta till en sociokulturell process. Redskapsutvecklingen beskrivs visserligen gång på gång som resultatet av ”sociala praktiker”⁵¹ eller liknande, men beskrivningarna är aldrig särskilt ingående och ger ingen information om ett eventuellt konstitutivt socialt element. Utan någon sådan information om på vilket sätt redskapen är sociokulturella så kan man inte dra några slutsatser om hur vårt lärande påverkas via de medierande redskapen av sociokulturella faktorer.

Som vi tidigare påpekat så står också tesen om redskapens natur inför en hotande trivialisering. Det verkar i SKP omöjligt att göra någon distinktion mellan sociokulturella och ”individuella” redskap eftersom även individuella redskap är sociokulturella. Allt man kan sluta sig till är den mycket vaga tesen att ”människors lärande kommer att variera beroende på vilka sociokulturella redskap de approprierat”, vilket på vanlig svenska motsvarar ”människors lärande påverkas av deras förkunskaper (som i sin tur påverkas av andra människor)”. Detta är återigen tämligen trivialt. Säljös tes om att de medierande redskapen konstituerar världen för oss hade kunnat vara relevant för lärande ifall den hade varit mer

⁴⁹ Säljö 2005, s. 33.

⁵⁰ Säljö 2000, s. 121.

⁵¹ Se t.ex. Säljö 2005, kap 3-7.

precis. I sin nuvarande form så täcker den in allt ifrån att olika människor lever i helt skilda världar till mer konventionella idéer om att vi kan uppfatta saker och ting på olika sätt.

Enbart på en punkt har vi lyckats hitta en konkret tes om redskapens sociokulturella natur. Språket, och därmed tänkandet, är enligt Säljö kollektivt konstruerat. Språket uppkommer först mellan människor innan enskilda individer kan lära sig det. Eftersom tänkandet är uppbyggt av språkliga redskap följer det att människor inte ens kan tänka (åtminstone inte på något begripligt sätt) utan att tidigare ha förvärvat sociokulturella redskap genom social interaktion (på vanlig svenska). Det är lätt tänka sig var Säljö kan ha fått denna tes ifrån, nämligen Vygotskij. Det är en grundläggande del av Vygotskijs teori att alla högre psykologiska förmågor först uppträder på ett interpersonellt plan mellan människor, innan det internaliseras och blir intrapersonellt. I hans teori är detta en kausal nödvändighet och även det som gör den till sociokulturell (mer om detta i del tre). I Säljös version av SKP ges dock ingen förklaring till varför saker skulle fungera just på detta sätt. Eftersom Säljö aldrig beskriver några kausala mekanismer som styr lärande så ger hans teori ingen grund för ett sådant antagande, det kan närmast betraktas som ett oberoende postulat. Antagandet om att språket först måste uppkomma mellan människor är bärande för att det skall vara något särskilt socialt med Säljös teori med tanke på språkets ställning som ”redskapens redskap”. Det är också den enda konkreta tes om lärandets kausalitet som Säljö framför. Även om han av en händelse skulle råka ha rätt så säger det ingenting om vilka mekanismer i den sociala interaktionen som styr överförandet av de sociokulturella redskapen. Och varför skall vi acceptera en så kontroversiell tes framlagd helt utan stöd av argument?

Andra teorier om lärande

Ett sätt att undersöka vad en teori säger rent konkret är att jämföra den med konkurrerande teorier i olika praktiska situationer. Enligt Säljö så har det sociokulturella perspektivet också utvecklats som ett alternativ, ”en tredje väg”, till de två stora teorier som tidigare helt dominerat synen på lärande. Enligt Säljö utgår hans bok från och polemiserar mot två andra forskningstraditioner, nämligen den ”empiristiska” och den ”rationalistiska”. Den rationalistiska (även känd som den nativistiska) karaktäriseras, enligt Säljö, av att den ser lärande som någonting som kommer inifrån, den betonar biologi, mognad och utvecklingen av naturgivna förmågor. Den empiristiska däremot ser lärande som någonting som kommer utifrån och förvärvas av individen. De exempel Säljö ger på företrädare är för rationalismen Piaget och för empirismen Locke, behavioristerna och i synnerhet B. F. Skinner.⁵²

Enligt Säljö har dessa två skolor länge dominerat den pedagogiska forskningen, men de har missat något väsentligt, nämligen att ”människan är en historisk och social varelse som har en unik förmåga att samspela med sin omgivning på sofistikerade sätt”⁵³. Enligt Säljö fattas det i

⁵² Säljö 2005, s. 18-19.

⁵³ Säljö 2005, s. 19.

empirismen och rationalismen ”en mer ingående förståelse av människans förmåga att ta till sig kunskaper och färdigheter från omvärlden, hennes förmåga att samspela med andra människor och med andra ting som hon själv skapat”⁵⁴. Rationalismen och empirismen hävdas ha sina rötter i antikens filosofi och de har under historien löst av varandra som dominerande teori om lärande. Med tanke på att Säljö menar att det är ett huvudsyfte med boken att argumentera mot dessa teorier hade det varit intressant med en utredning av vad de två konkurrerande perspektiven egentligen står för och på vilket sätt de står i konflikt med SKP. Tyvärr är dock informationen om dessa två skolbildningar ganska knapphändig. Säljö hänvisar till John Deweys bok *Experience and Education* för en diskussion av rationalismens och empirismens pedagogiska implikationer.⁵⁵ Säljö tycks dock göra en tämligen långsökt tolkning av Deweys bok. Dewey säger visserligen redan på första sidan att:

”**Mankind** likes to think in terms of extreme opposites. It is given to formulating its beliefs in terms of *Either-ors*, between which it recognizes no intermediate possibilities. When forced to recognize that the extremes cannot be acted upon, it is still inclined to hold that they are all right in theory but that when it comes to practical matters circumstances compel us to compromise. The history of educational theory is marked by opposition between the idea that it is development from within and that it is formation from without; that it is based upon natural endowments and that education is a process of overcoming natural inclination and substituting in its place habits acquired under external pressure.”⁵⁶

Med ”utifrån” och ”inifrån” syftar dock Dewey på andra saker än vad Säljö gör. Den traditionella utbildningsfilosofin menar att kunskap kommer utifrån eftersom kunskap tvingas på barnet av de vuxna och den progressiva utbildningsfilosofin hävdar att den kommer inifrån eftersom barnet själv söker sin kunskap. De två filosofierna är inte teorier om lärande utan ideologier för hur undervisning skall bedrivas. Konflikten mellan traditionell respektive progressiv utbildning handlar om ifall skolan skall vara disciplinerad eller fri, vara auktoritär eller individuell, om man ska lära genom upprepning eller lära genom erfarenhet osv.⁵⁷ Det är svårt att se parallellerna till empirism och rationalism, inte minst då det enligt Dewey är progressivismen, den filosofi som menar att kunskap kommer inifrån, som betonar erfarenheten: ”I take it that the fundamental unity of the newer philosophy is found in the idea that there is an intimate and necessary relation between the process of actual experience and education”⁵⁸ Detta är en idé Dewey själv ställer upp på och större delen av boken är en avhandling av hur man skall kunna skilja goda erfarenheter från dåliga.

Som det första citatet av Dewey antyder är han också kritisk till teoretiska dikotomier. Att tänka i antingen-eller leder till en allt för stor polemisering; progressivismen riskerar att

⁵⁴ Säljö 2005, s. 19.

⁵⁵ Säljö 2005, s. 17.

⁵⁶ Dewey 1938,1998, s. 1.

⁵⁷ Dewey 1938,1998, ss. 5-6.

⁵⁸ Dewey 1938,1998, s. 7.

enbart bli en motreaktion mot traditionalismen.⁵⁹ Det är märkligt att Säljö hävdar att Dewey diskuterar implikationerna av två teorier som enbart karaktäriseras av mycket abstrakta principer när han i själva verket kritiserar en indelning efter enkla principer:

”Now, all principles by themselves are abstract. They become concrete only in the consequences which result from their application [...] The general philosophy of the new education may be sound, yet the difference in abstract principles will not decide the way in which the moral and intellectual preferences involved shall be worked out in practice.”⁶⁰

Det är också betänkligt att Säljö försöker stödja sin polemik mot rationalismen och empirismen på en bok som i förordet kritiserar ett sådant projekt:

[...] a new movement in education, adapted to the existing need for a new social order, should think in terms of Education itself rather than in terms of some 'ism about education, even such an 'ism as "progressivism." For in spite of itself any movement that thinks and acts in terms of an 'ism becomes so involved in reaction against other 'isms that it is unwittingly controlled by them. For it then forms its principles by reaction against them instead of a comprehensive constructive survey of actual needs, problems and possibilities.”⁶¹

Det är svårt att undgå att rationalismen och empirismen delar namn med två filosofiska skolor som brukar anses ha sin utgångspunkt i René Descartes respektive John Locke. Det verkar också ganska klart att det är just dessa två filosofiska skolor som Säljö tar som grund för sin indelning av teorier om lärande, som t.ex. följande citat antyder:

”Kognitivismen är en modern variant av en klassisk filosofisk ståndpunkt vad gäller syn på kunskap och språk som i filosofihistorien kallas *rationalism*. Denna tradition brukar framför allt förknippas med den franske filosofen, naturforskaren och matematikern René Descartes (kanske mer känd under sitt latinska namn Cartesius) som levde mellan 1596 och 1650. Men på många sätt är rationalismen en vidareföring av idéer och perspektiv som formulerades i antikens Grekland och som bland annat innebär en tydlig uppdelning – en *dualism* – mellan tanke och handling, mellan det fysiska och det immateriella, mellan kropp och själ (se exempelvis Wedberg, 1959).”⁶²

Det finns mycket att invända mot Säljö's taxonomi. För det första kan man fråga sig om det verkligen är lämpligt att lägga epistemologiska teorier, som framför allt handlar om hur

⁵⁹ Dewey 1938,1998, s. 6.

⁶⁰ Dewey 1938,1998, s. 6.

⁶¹ Dewey 1938,1998, s. vii.

⁶² Säljö 2000, s. 49.

kunskap är berättigad, och pedagogiska teorier, som framför allt handlar om hur vi faktiskt lär oss, i en och samma hög. Detta är en invändning som kanske också kan riktas mot likställandet av filosofiska teorier som Descartes med vetenskapliga som behaviorismen. Ett annat och mer besvärande problem är de två kategorierna i sig. Är det verkligen möjligt att på något entydigt sätt skilja teorier om lärande utifrån att de antingen säger att kunskap kommer ”inifrån” eller ”utifrån”? Vad innebär det egentligen att kunskap kommer från ett visst håll? En empirist kanske ställer upp på en tes som ”all kunskap kommer från erfarenheten”, men detta kan tolkas som en tes om vi rättfärdigar vår kunskap i stil med ”enbart erfarenhet är en legitim grund till kunskap” och behöver inte säga någonting om hur vi faktiskt lär oss (dvs. vilka mekanismer som styr lärande). Samma empirist skulle kunna vara anhängare av en kognitivistisk teori om lärande som betonar biologiska faktorer (och därmed också räknas som rationalist). Det verkar alltså fullt möjligt att på en och samma gång både se kunskap som någonting som kommer utifrån och inifrån. För att Säljös indelning skall ha någon praktisk användning tycks ett antal ytterligare distinktion behöva göras. Exempelvis är det stor skillnad på att säga att omvärlden berättigar vår kunskap genom erfarenhet och att omvärlden kausalt formar vår kunskap såsom en del behaviorister hävdar. Ändå kallar Säljö båda positionerna för empirism. Säljö verkar också anse att kritik av empiristisk epistemologi också drabbar empiristiska teorier om lärande, och vice versa.⁶³ Det är dock svårt att se varför en vederläggning av behaviorismen skulle ha några konsekvenser för empiristisk epistemologi. Detta undergräver förstås Säljös polemik, för att polemiken skall träffa någon måste det förstås finnas något reellt att polemisera mot. Om det skall vara möjligt att rikta generell kritik mot en teoretisk inriktning med många olika medlemmar måste det finnas någon skönjbar minsta gemensam nämnare som träffas. Säljös karaktärisering är dock allt för oklar för att kunna fungera på detta sätt.

En annan viktig fråga är på vilket sätt rationalismen och empirismen inte kan belysa den historiska och sociala aspekten av lärande, något som Säljö hävdar. Som vi påpekat så säger Säljö mycket lite om de mekanismer som styr lärande. Det är därför svårt att hitta någon punkt där SKP belyser sociala faktorer som empirismen och rationalismen inte kan fånga. Som vi redan påpekat är det problematiskt att hävda att SKP är specifikt social och kulturell samtidigt som hela vår existens är sociokulturell till sin natur enligt SKP. Även Säljös tes om de medierande redskapens konstituerande funktion skulle kunna kombineras med ett rationalistiskt eller empiristiskt perspektiv. En rationalistisk teori skulle kunna ge en biologisk förklaring till hur människor utvecklar och lär sig använda sociokulturella redskap samtidigt som den betonar hur vår biologi ger förutsättningarna för detta. En empiristisk teori skulle kunna erkänna att våra förkunskaper påverkar hur vi uppfattar världen utan att sluta vara empiristisk. De enda uppenbarat svårförenliga punkterna tycks vara Säljös relativism och hans tes om att människor inte är kunskapsbärare.

Ett sätt att försöka få större klarhet över på vilket sätt Säljös teori skiljer sig från andra är att hitta konkreta punkter där de olika teorierna ger olika utslag. Säljö diskuterar enbart två

⁶³ Se t.ex. Säljö 2005, s. 18.

konkurrerande teorier, nämligen behaviorismen och Piagets teori. Diskussionen återfinns i ett kapitel i Säljö's tidigare bok och i de få fall där Säljö tar upp andra teorier i (Säljö 2005) så görs detta på ett osakligt närmast raljerande vis.⁶⁴ Diskussionen av behaviorismen bidrar dock inte till att belysa SKP; Säljö kritiserar behaviorismen för att vara allt för simplistisk för att kunna förklara avancerade mänskliga förmågor och att dra allt för stora slutsatser utifrån experiment på djur. Betänkligt är också att Säljö här baserar sin kritik på argument från ärkekognitivisterna Noam Chomsky.⁶⁵

Det Säljö skriver om Piaget är dock av större intresse. Säljö håller med Piaget om att barn lär sig genom aktiviteter snarare än att de enbart inhämtar passiva bilder av omvärlden. Men Säljö kritiserar också Piaget på flera olika punkter. Han ställer sig kritiskt till att Piaget ser lärande som en individuell process och inte tar hänsyn till dess kollektiva natur. Säljö ställer sig också emot Piagets utvecklingspsykologi, dvs. att mognad föregår lärande och att utvecklingen hos olika individer är identisk eller likartad.⁶⁶ Framför allt kritiserar Säljö Piaget för inte ta hänsyn till variation mellan olika kulturer:

”Vilket ideal dolde sig under Piaget beskrivning av intellektets utveckling? Det är helt klart att det är en uppfattning av tänkande som starkt prioriterar västerländska kunskapsformer med den logiskt-matematiska abstraktionen som ideal och med individen och dennes tänkande som nav. I en rationalistisk världsbild är det lätt att anta att det finns ’rena’ kognitiva strukturer i en abstrakt form och att dessa representerar den högsta formen av kunskap. När man väl besitter dessa strukturer, kan de utan problem appliceras på världen för att strukturera och lösa problem. Denna idé om det rena och oförfalskade intellektets överordnade natur är en viktig komponent i västerländsk självförståelse. Den är också en viktig del av vetenskapens självbild som en mänsklig verksamhet som står över alla de skillnader i värderingar och levnadsförhållanden som utmärker den mänskliga existensen globalt. Till stora delar var detta också det underförstådda idealet i Piagets utvecklingspsykologi, idén om barnet som den vetgirige miniatyrvetenskapsmannen i jakt på sanningen om naturen och dess struktur. I sökandet efter ren och logisk kunskap gör barnet experiment, testar hypoteser och korrigerar sitt tänkande allt efter de observationer det gör. Det är svårt att uppfatta detta annat än som en tämligen etnocentristisk beskrivning med starka inslag av värderingar som är specifika för vetenskapen och västerländsk kultur.”⁶⁷

Tyvärr ger Säljö inte heller här någon beskrivning av hur lärande skulle förstås utifrån sociokulturella aktiviteter snarare än individuella eller hur kulturell hänsyn kan tas i frågor om lärande. Som citatet ovan antyder om så ligger konflikten mellan SKP och andra teorier även på ett ideologiskt plan. Något som ofta återkommer i Säljö's böcker är kritiken av en alltför snäv eurocentristisk eller västerländsk kunskapssyn. Ett tänkbart bakomliggande motiv kan vara en strävan efter tolerans. Genom att inta en kulturell relativistisk syn på kunskap undviker

⁶⁴ Se exempelvis Säljö 2005 s. 18; De ”straw men” som Säljö här gör av rivaliserande kategorier är knappast plausibla. Det är Säljö som påtvingar empirismen ett dualistiskt antingen-eller tänkande som kanske företräds av behaviorismen men knappast är en nödvändig del av empirismen. Se även s. 224-25 för en motsägelsefull beskrivning av Piaget.

⁶⁵ Säljö 2000, ss. 50-54.

⁶⁶ Säljö 2000, ss. 57-73.

⁶⁷ Säljö 2000, s. 70.

man att förbise andra och lika värdefulla perspektiv. Ett brott med det (enligt Säljö) västerländska sökandet efter objektiv kunskap kan leda till en mer tolerant syn på lärande.

En annan tydlig sida av Säljös ideologi är hans motvilja till biologiska förklaringar. Säljö erkänner visserligen att biologin kan vara en förutsättning för vårt lärande, men trots detta tycks han mena att det inte går att förklara lärande med hjälp av biologi:

”Det är för det första tämligen uppenbart att det inte kan finnas någon särskild biologisk bestämning av många av våra kunskaper och färdigheter. Det förefaller exempelvis helt osannolikt att människors förmåga att använda internet, köra bil, samla fjärilar, organisera en fotbollsturnering för 5000 deltagare, spela The Sims, programmera i programmeringsspråket C++ eller utöva kalligrafi skulle finnas lagrade i våra gener. Samtliga dessa företeelser är så färska i människans historia, att den biologiska evolutionen rimligtvis inte kunnat ha någon betydelse. Det vore minst sagt överraskande om evolutionen kunnat selektera på så särpräglade och kunskapsrika aktiviteter.”⁶⁸

”Den biologiska vetenskapens begrepp räcker inte till för att förstå lärande på en sociokulturell nivå. Man skall vara medveten om att det finns en biologisk bas för vårt tänkande, vår språkförmåga och så vidare, men våra kunskaper, begrepp, tankeformer och vår förståelse för omvärlden finns i sig inte i biokemiska eller biologiska processer.”⁶⁹

Men vad innebär detta? Hur kan biologin vara en förutsättning utan att vara förklarande? Säljö tycks mena att biologin enbart är relevant upp till en grundläggande nivå innan sociokulturella faktorer tar över. Biologin kan t.ex. förklara att människan från början utvecklat en förmåga att lära sig språk, men den kan inte förklara hur vi lär oss språket: ”En annan liknelse är att se det som att kulturen genom kommunikation och språk kidnappar hjärnan som en sociokulturell resurs.”⁷⁰ Säljö verkar alltså hävda att biologin enbart kan vara ett nödvändigt villkor för lärande, men att den aldrig utgör en del av ett tillräckligt villkor för lärande. Detta resonemang tycks dock vara ett olyckligt resultat av vad Säljö själv kallar för ”ett dualistiskt tänkande”. Varför skall lärande bestämmas av *antingen* biologiska *eller* av sociokulturella faktorer? Det finns ingen uppenbar motsägelse i att lärande bestäms av både biologiska och sociokulturella faktorer.

Säljös ontologi

Kanske är ett verifikationistiskt perspektiv alltför snävt för Säljöexegeten. Han bör eventuellt förstås på ett djupare plan. Det kan snarare vara en ontologisk än en empirisk tes som ligger till grund för SKP. Säljö för fram en ontologi som är tämligen okonventionell. Som bekant förnekar han (den oberoende) existensen av objekt som de flesta av oss skulle se som

⁶⁸ Säljö 2005, s. 18.

⁶⁹ Säljö 2005, s. 41.

⁷⁰ Säljö 2005, s. 44.

självlära. Även om Säljö inte förnekar existensen av ett mentalt inre, så menar han att detta inte kan existera oberoende av sociala interaktioner. Han verkar mena att inget kan existera annat än som delar i sociala aktiviteter. SKP:s ontologi är holistisk till sin natur på så sätt att det enda som har en egen existens är helheten, dvs. den sociala interaktionen, och där allt annat måste förstås som del av denna helhet. Emellertid är det svårt att förstå på vilket sätt den sociala interaktionen ligger till grund för existensen av olika entiteter. Säljö ger ingen förklaring till varför vi ska göra dessa antaganden. En fråga man kan ställa sig är vilket syfte Säljöes ontologi ska fylla: skall den förstås som metafysisk eller metodologisk? Menar han att världen, eller vår uppfattning av den, med nödvändighet är sådan att enbart sociala aktiviteter har en självständig existens? Eller menar han något svagare, nämligen att en fruktbar vetenskap måste analysera lärande utifrån en sådan ontologi? Det råder inget tvivel om att han åtminstone antar den svagare tesen, men det finns också textstycken som antyder den metafysiska tolkningen.⁷¹ Detta förefaller kanske inte vara en tes som man förväntar sig finna i en lärandeteori, men med tanke på att Säljö även på andra håll vill göra djupa filosofiska poänger är det inte så märkligt.

Problemen med Säljöes deskriptiva teser om lärande drabbar även hans ontologi. På samma sätt som SKP misslyckas att beskriva de mekanismer som styr lärande, så misslyckas SKP att förklara vad syftet med en sådan ontologi är. Säljö ger inga redskap (på vanlig svenska) för att göra praktiska analyser av lärande. Det är oklart hur man i Säljöes terminologi skall analysera ens ett så enkelt sakförhållande som ”jag vet att gräset är grönt”. Enligt Säljö får vi som bekant inte anta att det finns någonting sådant som kunskapen om ”att gräset är grönt”, vi får inte heller anta att den på något vis är lokaliserad i mig eller att det refererar till något yttre, så hur ska det förstås? Antagandet att kunskapen om ”att gräset är grönt” är någonting som finns i mig och att det handlar om ett sakförhållande i yttrevärlden är en del av folkpsykologin, de implicita psykologiska antaganden som vi baserar stora delar av vårt vardagliga tänkande på. Folkpsykologin kan ses som en ”teori” och den fungerar för åtminstone många praktiska syften. Av detta framgår det att folkpsykologins kategorier svarar mot ett behov att förklara saker i vardagen, det är dock oklart hur Säljö menar att dessa kategorier skall ersättas av en aktivitetsbaserad analys av lärande. Ett rimligt krav på en aktivitetsbaserad teori om lärande är att den skall kunna ha ett förklaringsvärde som åtminstone är större än folkpsykologins.

Det kanske märkligaste i SKP:s ontologi är att den verkar stå i konflikt med andra delar av teorin. Enligt Säljö så innehåller världen inga objekt i sig. Världen begreppsläggs först när den medieras för oss av sociokulturella redskap. Trots detta verkar Säljö påstå att vissa sätt att begreppslägga världen är mer korrekta än andra. Varför är Säljöes aktivitetsbaserade ontologi mer rätt än en traditionell common sense-ontologi? De är båda resultatet av olika medierande redskap och borde enligt SKP ses som två likvärdiga perspektiv.

⁷¹ Säljö 2005, s. 87.

Epistemologi och preskriptiva teser

Säljö skriver i inledningen till sin bok *Lärande och kulturella redskap* (2005) att SKP inte gör anspråk på att uttala sig om något som kan tillämpas praktiskt i konkreta undervisnings-situationer. Hans projekt inbegriper således inte att i någon direkt mening föreskriva några preskriptiva (eller normativa) teser. Trots att Säljö inte avser att presentera några preskriptiva teser, kan man ändå förvänta sig att en lärandeteori som SKP faktiskt är, åtminstone kommer att säga något minimalt som kan fungera som vägledning i pedagogers vardag. Ett rimligt krav på en lärandeteori är därför att den presenterar några idéer utifrån vilka man kan avgöra om en viss undervisningsform eller ämnesområde är att föredra.

Vi har under vår egen tid på lärarutbildningen fått en uppfattning om vad som allmänt anses vara ett sociokulturellt sätt att bedriva undervisning på. Den kanske vanligaste uppfattningen är att SKP föreskriver sociala former av lärande, vi lär oss helt enkelt bäst genom att lära tillsammans; grupparbeten är den arbetsform som framför allt associeras med SKP. En annan vanlig uppfattning är att SKP betonar processer snarare än produkter. Det finns en uppsjö av sammanhang där processens centrala roll betonas när man talar om det sociokulturella perspektivet, man brukar tala om skrivprocess, läsprocess, tankeprocess, lärandeprocess osv.⁷²

Men vilka preskriptiva slutsatser kan man egentligen dra ur Säljös böcker? Vad gäller grupparbeten eller kollektivt lärande är det svårt att se hur SKP kan vara relevant. Säljö säger aldrig något konkret om inlärningsmetoder eller lärandets mekanismer. Trots att SKP ofta och gärna beskriver lärprocesser som sociala eller kollektiva så saknas en förklaring av vilken roll dessa faktorer spelar. Som vi påpekat så utsträcker SKP den sociala sfären till att omfatta hela vår tillvaro, något som gör saken än mer komplicerad. Hur kan grupparbeten ses som något specifikt sociokulturellt när till och med tänkandet är en form av kommunikation? Man kan också fråga sig varför den som uppskattar kollektiva undervisningsmetoder skulle vilja grunda detta i en teori som SKP. Ett accepterande av SKP ger mycket annat på köpet som relativism, förnekande av människan som kunskapsbärare och så vidare.

Idén om att man skall betona processer snarare än produkter är i sig svårtolkad, men den kan ha viss förankring i SKP. Säljö ställer sig som bekant emot objektifiering av kunskapen, det vi lär oss tar aldrig formen av en färdig produkt, vi kan enbart utveckla nya förhållningssätt till världen. Men hur skall detta tolkas? Är det inte rimligt att se mycket av det vi lär oss som just objekt eller färdiga produkter. Mycket av det vi lär oss är rena faktakunskaper som kan ses som avslutade när vi väl har tagit in dem. När vi väl lärt oss Indiens huvudstad eller de modala hjälpverb som styr dativ i den tyska grammatiken så är just denna kunskap avslutad och färdiglärd. Naturligtvis kan sådan kunskap ingå i en större process som att lära sig alla världens huvudstäder eller hela det tyska språket, men kan inte färdiglärda delar av en sådan process ändå ses som produkter? Vi kan inte skönja någon motsättning mellan att se lärande både som process och produkt. De som vill betona lärandets

⁷² Se t.ex. Dysthe, 1996: *Det flerstämmiga klassrummet*.

process påpekar ofta att lärande aldrig är ett avslutat projekt, detta må vara sant, men det framstår som orimligt att vissa delar av lärandet aldrig skulle vara avslutade.

Ett annat problem som Säljö måste lösa är hur lärande kan analyseras utifrån sociokulturella redskap. Det verkar i någon mån vara begripligt hur "know-how" kan ses som sociokulturella redskap, men hur ser SKP egentligen på "know-that", dvs. rena faktakunskaper. En metod kan förstås vara att nonchalera faktakunskaper med hänvisning till SKP:s relativism, men detta är knappast trovärdigt. Oavsett ifall saker och ting kan vara objektivt sanna i någon djupare filosofisk mening så är vår uppfattning om information som sann eller falsk ofrånkomlig och oersättlig. Låt oss säga att jag tidigare trott att Bombay var Indiens huvudstad men nu lärt mig att det faktiskt är New Delhi. Hur skall detta förhållande analyseras med hjälp av SKP? Eftersom allt vi lär oss är sociokulturella redskap borde även kunskapen om Indiens huvudstad kunna ses som ett redskap, om än ett mycket enkelt sådant. Då Säljö menar att kunskapen är en process och att vi inte ersätter gamla redskap med nya (se del tre) borde jag trots att jag approprierat det nya redskapet "New Delhi är Indiens huvudstad" även behålla det gamla redskapet "Bombay är Indiens huvudstad". Jag har nu två oförenliga redskap, varav jag själv föredrar det ena. Innebär detta att jag behärskar två motstridiga perspektiv, men att jag väljer att se världen utifrån ett av dessa? Faktum är att det inte finns någon anledning att begränsa sig till enbart två redskap: jag antar nu att "Bombay är Indiens huvudstad" är ett "falskt" påstående och det finns ingen anledning att inte kategorisera andra "falska" påståenden som "Borås är Indiens huvudstad" som sociokulturella redskap som jag behärskar. Varje påstående jag behärskar som handlar om att en viss stad är huvudstad i ett visst land är ett sociokulturellt redskap som jag approprierat.

Problemet är nu att det inte finns något kriterium i SKP att skilja ut vanliga påståenden från påståenden som också representerar en trosföreställning. Säljö är emot en "bildteori" om mänsklig kunskap, det finns enligt SKP inget sådant som påståenden eller bilder av världen som vi håller för sanna eller falska.⁷³ Allt vi har är perspektiv på eller sätt att förhålla oss till världen och dessa utgörs av enligt SKP av sociokulturella redskap. Det enda i SKP som skiljer ut ett perspektiv som jag håller för sant från ett perspektiv som jag anser är falskt är hur jag använder dem i sociala interaktioner. Detta tar Säljö farligt nära behaviorismens tes om att människans själsliv skall analyseras utifrån beteende, något som har visat sig mycket svårgjort.

Vi har således inte funnit att SKP har några uppenbara konsekvenser för hur undervisning skall bedrivas. Låt oss därför gå över till att undersöka ifall SKP har något att säga om vad som skall läras ut. Vi har redan tagit upp Säljö's epistemologi och visat hur han lutar åt det relativistiska hållet, även om han själv inte vill kalla sig relativist. Kanske går det att ur Säljö's epistemologi också dra slutsatser om vilket typ av kunskap vi bör eftersträva. Enligt SKP är

⁷³ Detta har förhoppningsvis framgått tidigare då vi avhandlat Säljö's epistemologi och framgår ännu tydligare av följande citat "I ett sociokulturellt perspektiv finns det därför ingen anledning att spekulera i vilka "föreställningar" eller "representationer" som Petter har. Hans sätt att tänka är intimt kopplat till inskriptionen [dvs. ett sociokulturellt redskap] och det är just hans förmåga att resonera med utgångspunkt i inskriptionen som är intressant att studera och veta någonting om."; Säljö 2005, s. 59.

kunskap aldrig en objektiv bild av världen, utan är alltid beroende av ett visst perspektiv. Det är också möjligt att ha olika perspektiv på samma sak, utan att dessa går att reducera till ett gemensamt perspektiv. Säljö vänder sig dock mot "anything goes", eftersom vissa redskap kan vara mer användbara än andra. Detta bör ha implikationer för vad som ska läras ut i skolan. Det enda kriterium som Säljö nämner för att skilja ut bra från dåliga redskap är dock att "de har utvecklats under lång tid och representerar de erfarenheter och insikter människor gjort." (se sida 17). Ifall detta verkligen är det enda kriterium som avgör ifall ett redskap är bra eller dåligt tycks det följa att vi skall prioritera kunskap som är väl beprövad. Man kan dock fråga sig hur vi skall utvärdera vad som är väl beprövat ifall det inte finns något sant eller falskt. Skall vi gå efter vad majoriteten anser är väl beprövat eller skall vi respektera vad som anses väl beprövat i varje enskild tradition?

En annan mycket prekär fråga är hur man ska undervisa om det inte är tillåtet att göra en distinktion mellan sant och falskt. Hur ska man motivera vad som ska läras ut om utan vägledningen av det man tar för sant? Säljö ger inget svar på frågan. Kanske menar han att man ska vara öppen för olika perspektiv, men att man ska ge prioritet till de praktiskt mest användbara. Även om vi accepterar SKP:s kunskapssyn, så kvarstår frågan hur vi ska klara oss utan den ovärderliga pragmatiska funktion som begreppen "sant" och "falskt" fyller i vardaglig kommunikation.

Enligt Lpo 94 ska undervisningen vara saklig och allsidig.⁷⁴ SKP verkar gå väl ihop med kravet på allsidighet (såvida det i Säljö's epistemologi faktiskt är möjligt att ha olika perspektiv på samma sak, om olika perspektiv har olika kunskaper, är de då riktade mot samma sak? Något som emellertid inte skall utredas här) men rimmar illa med kravet på saklighet. Kravet på saklighet innebär enligt skolverket att undervisningen skall bygga på en vetenskaplig grund.⁷⁵ Frågan är dock om SKP ens tillåter att undervisningen bygger på någon sådan grund? Säljö diskuterar visserligen skillnaden mellan vetenskapliga och vardagliga begrepp. Han menar att de senare inte på samma sätt lärs genom vardagliga praktiker utan genom specifik institutionaliserad praktik. De är vanligtvis mer abstrakta och anknyter inte lika uppenbart till personlig erfarenhet. Även om han går med på att vetenskapliga begrepp är en nödvändig del av undervisningen så gör han ingen epistemologisk distinktion mellan vardagliga och vetenskapliga begrepp.⁷⁶ Läroplanen syftar dock på just detta, i påpekandet om

⁷⁴ Lpo94

⁷⁵ I läroplanerna, Lpo 94 och Lpf 94, står ej uttryckligen att undervisningen skall bygga på vetenskaplig grund. Skolverket gör dock klart att läroplanen ska tolkas på detta vis. I skolverkets vägledande artikel "Skolan och den vetenskapliga teorin om evolutionen" står det att: "Av läroplanen för det obligatoriska skolväsendet framgår det att eleverna efter grundskolan skall känna till och förstå grundläggande begrepp och sammanhang inom det naturvetenskapliga kunskapsområdet. Kursplanerna anger t.ex. att eleven skall ha kunskap om universums, jordens, livets och människornas utveckling. Kursplanen för naturkunskap A som alla elever i gymnasieskolan läser anger att eleverna skall ha kunskap om den naturvetenskapliga världsbildens framväxt samt universums och jordens historia. [...] Undervisning i skolan skall alltså bygga på vetenskaplig grund, vilket kräver utbildade lärare med goda ämneskunskaper. Kraven på vetenskaplig grund, saklighet och allsidighet innebär att vetenskapens kunskapsläge anpassat till elevernas ålder, skall vara utgångspunkten. Skolan skall alltså lära eleverna att förstå samspelet mellan empiriska iakttagelser och teoretiska modeller och ge dem redskap att kritiskt granska information och att sakligt värdera den."

⁷⁶ Säljö 2005, ss. 155-60

att undervisning skall bygga på en vetenskaplig grund är det underförstått att det är något speciellt med just vetenskapen, den har en särskild epistemologisk status; det som bygger på vetenskap anses som säkrare än det som inte gör det. SKP tillåter dock inte att ett visst perspektiv intar en epistemologiskt privilegierad ställning. I en sådan tolkning tycks SKP stå i direkt konflikt med läroplanen.

Vygotskijs sociokulturella teori

Säljö verkar antyda att SKP ligger i enighet med Vygotskijs ursprungliga psykologiska teori om högre mentala processer. När Säljö i sin senare bok (2005) tar upp Vygotskijs teori framstår det som att SKP är en fortsättning på "originalteorin". Det är emellertid svårt att uttyda vilka delar av Säljös teori som är avsedda att fungera enbart som referat av Vygotskijs teori, och det är dessutom svårt att urskilja exakt vad det är som Säljö kritiserar. Det är på ytterst få platser som Säljö tydligt ställer sin version mot Vygotskijs.⁷⁷ Vi har därför utgått ifrån att Säljö håller med Vygotskij när han inte tydligt motsäger honom. I Säljös tidigare bok (2000) är han mer tydlig med vilka avståndstaganden han gör från Vygotskij, även om det är Vygotskijs språkbruk snarare än hans teori som Säljö vänder sig emot.⁷⁸

Det har antagligen framgått tidigare i denna uppsats att vi upplever en avsaknad av förståelse för innebörden av Säljös tekniska termer. Vi vänder oss därför avslutningsvis till Vygotskij för att se om en analys av hans teori kan berika vår förståelse av SKP.

Vygotskijs teori om högre psykologiska processer

Mind in society är en samling av Vygotskijs essäer som klippts ihop och är det verk av Vygotskij som Säljö oftast refererar till i sina böcker. Det verkar också vara den mest lästa engelska översättningen av Vygotskij. I boken framläggs Vygotskijs teori om högre mentala processer. Hans teori växer delvis fram som en kritik av framförallt två samtida teorier om mänskligt beteende.

Den första teorin, reflexologin (dvs. den tidiga behaviorismen), härledde slutsatser om mänskligt beteende utifrån analyser av enkla stimuli och respons hos (icke-mänskliga) djur. Enligt Vygotskij kan denna teori inte förklara vissa specifikt mänskliga psykologiska förmågor som användningen av språk, problemlösning samt andra komplexa funktioner. Det är dessa förmågor som Vygotskij syftar på och avser att förklara när han talar om "högre mentala processer". Dessa processer är en produkt av den sociokulturella miljö som omger människan och reflexologins brist är därför att den inte tar hänsyn till omgivningens påverkan på människans psykologiska processer.

Den andra teorin som Vygotskij är kritisk till representeras framförallt av Piaget. Han försöker visserligen ge en beskrivning av de särpräglade mänskliga högre mentala processerna, men bristen hos teorin är att den uteslutande förklaras utifrån biologisk mognad. Enligt Vygotskij måste man skilja mellan biologisk (eller "naturlig") och social (eller "kulturell") utveckling. De högre mentala processerna kan inte förklaras enbart genom hänvisning till biologi, utan hänsyn måste tas också till den sociala bakgrunden som skapar de högre mentala

⁷⁷ På ett ställe visar Säljö ett tydligt avståndstagande från en av Vygotskijs begrepp "internalisering", men i övrigt är det svårt att urskilja exakt vad det är Säljö ställer sig emot.

⁷⁸ Se Säljö 2000, s. 150-51.

processerna. Piaget lyckas heller inte *förklara* de högre mentala processerna enligt Vygotskij, utan ger endast en beskrivning av dem.⁷⁹ De högre mentala processerna kan endast förklaras genom att också beakta sociala faktorer, något som Piaget inte gör. Vygotskijs teori utgår alltså från en sociokulturell eller sociohistorisk bas när det gäller förklaringen av de särpräglade mänskliga högre mentala processerna.

Enligt Vygotskij måste en sådan förklaring ske utifrån en dialektisk synvinkel. På samma sätt som Marx teori avser att förklara hur samhällets förändring historiskt sker genom förändringar i den materiella basen, så förändras människans psykologiska processer på ett liknande sätt. Genom människans påverkan på och förändring av naturen, följer också en psykologisk transformering. Människans beteende och psykologi kan inte analyseras enbart genom att se på hjärnprocesser utan man måste dessutom analysera den kultur i vilken ett visst beteende kommer till uttryck och de historiskt kausala faktorer som påverkat människans psykologi.⁸⁰ Vygotskijs syfte kan sammanfattas av detta citat:

“The primary purpose of this book is to characterize the uniquely human aspects of behavior, and to offer hypotheses about the way these traits have been formed in the course of human history and the way they develop over an individual's lifetime.”⁸¹

Vygotskijs teori gör inte anspråk på att uttala sig om tänkande ”i allmänhet”, utan är på ett avgörande sätt inriktad på att beskriva och förklara det specifikt mänskliga tänkandet. Vygotskij förnekar t.ex. inte att det finns delar av det mentala som inte skapats av externa faktorer. Han argumenterar för att det även finns ett slags naturligt tänkande hos människan som inte är beroende av de språk vi lär oss. Det finns således utrymme för privata och icke-verbala tankar i Vygotskijs teori och det är med anledning av detta som han i sin andra bok *Thought and Language* argumenterar för talets (språkets) och tankens skilda ursprung. Tal- och tankeutveckling är således inte identiska, men tenderar att vid vissa tidpunkter konvergera.⁸² Trots att det finns ett slags naturligt tänkande hos människan, så kan man inte förstå de högre mentala processerna genom att analysera detta. Analysen måste utgå ifrån sociala faktorer.

Vygotskij utgår i sin psykologiska teori från en ontologi där processer är de viktigaste entiteterna. De högre psykologiska processerna är mänskliga förmågor som växelvis befinner sig i externa och interna stadier. Trots att dessa transformeras fram och tillbaka mellan det externa och det interna så behåller de sin identitet över tiden. Det är en grundläggande tes hos Vygotskij att dessa processer enbart kan förstås genom studier av deras ontogenes, deras dialektiska kausala historia. De flesta andra psykologer har enligt Vygotskij gjort misstaget att enbart studera deras fylogenes, deras observerbara fenomenologiska egenskaper. För att vi

⁷⁹ Vygotskij 1978, s. 7.

⁸⁰ Vygotskij 1978, s. 6-7.

⁸¹ Vygotskij 1978, s. 19.

⁸² Se Vygotskij 1962, kap 4.

skall kunna förstå det mänskliga psyket måste vi förstå de mekanismer som styr dess utveckling.

Språk, redskap och mediering

Vygotskij skiljer mellan två olika slags aktiviteter som påverkar mänskligt lärande och tänkande. Han gör en distinktion mellan ”sign” (tecken, språk, symbol) och ”tool” (varierande externa redskap).⁸³ Han skriver att människan använder sig av signs t.ex. som ett hjälpmedel för problemlösning eller för att komma ihåg saker. Detta påminner mycket om den roll tools har i fysiskt mänskligt arbete enligt Vygotskij. Trots analogin mellan begreppen, så påminner Vygotskij om att detta inte kan ”imply the identity of these similar concepts. We should not expect to find *many* similarities with tools in those means of adaption we call signs”.⁸⁴ Låt oss undersöka vilka likheter och skillnader som finns mellan dessa aktiviteter och relatera detta till Säljös SKP.

Den likhet som Vygotskij tillskriver begreppen ”sign” och ”tool” är att de båda har en medierande funktion. Detta innebär en *generell* likhet begreppen emellan och gör att de kan inordnas under samma kategori av aktivitet. De fyller båda en indirekt funktion genom att fungera som medel i olika aktiviteter. Man kan använda både tools och signs för att påverka det egna och andras beteende, men det ligger dock en skillnad i att signs är riktade ”inåt” och tools är riktade ”utåt”. En medierad aktivitet innebär att man använder sig av någon typ av redskap som medel för att uppnå ett visst syfte. Vygotskij har hämtat medieringstanken från Hegel och Marx. Vygotskij citerar Marx som säger att människan ”uses the mechanical, physical, and chemical properties of objects so as to make them act as forces that affect other objects in order to fulfill his personal goals.”⁸⁵ Denna tanke utvidgar Vygotskij till att också gälla för signs som medierande objekt.

Märk väl att Säljö inte delar Vygotskijs distinktion mellan olika typer av medierande redskap, trots att han övertagit Vygotskijs redskapsbegrepp. För det första innefattar Säljös ”redskap” Vygotskijs båda kategorier av medierande objekt. Enligt Säljö går det inte att upprätthålla någon som helst distinktion mellan de redskap som är språkliga och de som är fysiska. Säljö skriver att Vygotskijs redskapsbegrepp som han avser att använda i sin teori syftar på ”tools”,⁸⁶ men han diskuterar inte huruvida ”signs” också skulle ingå i hans begrepp ”redskap”. När man läser Säljös böcker verkar han dock låta även ”signs” inbegripas i redskapsbegreppet. Som vi har sett tidigare, så påpekar han att språkliga tecken i viss mening också är artefakter precis som de fysiska. Säljös motivering till varför det inte är möjligt att göra någon distinktion mellan olika redskap är att alla är skapade av människor, och för att alla artefakter i olika mån både innehåller språkliga och fysiska aspekter. Vygotskij menar

⁸³ Vi har valt att behålla de engelska beteckningarna för att de inte skall blandas ihop med Säljös termer.

⁸⁴ Vygotskij 1978, s. 53.

⁸⁵ Marx citerad ur Vygotskij 1978, s. 55.

⁸⁶ Se fotnot i Säljö 2005, s. 24.

däremot att det endast finns en *generell*, dock ingen essentiell, likhet mellan tools och signs och denna likhet består i att de båda utgör medierande objekt. Här slutar likheten mellan signs och tools enligt Vygotskij.

Väsentligt för Vygotskij är att signs och tools påverkar mänskligt beteende på olika sätt. Tools leder till förändringar i vår omgivning, men genom att ändra omgivningen så kan man också indirekt ändra sitt eget beteende. När omvärlden förändras sätter det oss i en ny situation som gör det möjligt för oss agera på nya sätt. En trädgårdsmästare kan använda en spade för att märka upp jorden och se hur hon ska gräva en rabatt. När hennes kunskaper ökar kan hon istället simulera utmärkningen i huvudet, och på så vis blir den externa aktiviteten intern (mer om detta nedan).

Signs har emellertid en funktion som är skild från tools. Den ändrar ingenting i den externa omgivningen, utan är snarare en mekanism genom vilken interna förändringar hos människan äger rum. Vi kan skriva ner något på ett papper och på så vis har vi gjort pappret till en meningsfull symbol som kan hjälpa oss att minnas. Eftersom signs på detta sätt är riktade inåt leder de enligt Vygotskij till en annan typ av mediering än vad tools gör. Det är detta som leder till Vygotskijs slutsats att de inte kan vara identiska med varandra och heller inte ska blandas ihop.⁸⁷

Som vi dock ska se är distinktionen mellan tool och sign intimt sammankopplad med den distinktion som Vygotskij gör mellan det inre och yttre. Trots att dessa aktiviteters natur är väsensskild, så sker en växelverkan mellan dem. En process som tidigare var extern kan transformeras och ändra form till en intern process. När detta sker så förändras den högre psykologiska processen men den är enligt Vygotskij fortfarande en och samma process. Låt oss belysa detta med Vygotskijs egna ord:

”The use of artificial means, the transition to mediated activity, fundamentally changes all psychological operations just as the use of tools limitlessly broadens the range of activities within which the new psychological functions may operate. In this context, we can use the term *higher* psychological functions or *higher* behavior as referring to the combination of tool and sign in psychological activity”⁸⁸

Genom människans kontroll över och förändring av naturen så förändrar hon också sig själv. Vygotskij förklarar detta på ett konkret sätt: barn lär sig först att hantera t.ex. ord och tecken externt, men så småningom kommer denna process att övergå till en intern. När en extern process övergår till en intern sker en ”internalisering” i Vygotskijs termer.⁸⁹ Ett exempel på detta kan hämtas ur elevens tidiga matematikundervisning. De lär sig först att räkna på fingrarna eller med hjälp av andra externa signs. Så småningom kommer denna process att

⁸⁷ Vygotskij 1978, s. 55.

⁸⁸ Vygotskij 1978, s. 55.

⁸⁹ Vygotskij, 1978, s. 56.

övergå till en intern, där samma process sker, men med signs lokaliserade inom oss. Internaliseringsprocessen förklarar således hur de högre mentala processerna skapas och hur processerna växelvis befinner sig i externa och interna stadier. En viktig poäng är här att man måste spåra användningen av signs och tools bakåt i tiden för att kunna förstå de mänskliga högre processerna. Detta beror helt enkelt på att de psykologiska processerna består av tidigare externa processer. Alla högre psykologiska funktioner kan därmed spåras till en extern situation som uppstått mellan individer, men som transformerats och ”återuppstått” som en intern process, dvs. internaliserats.

Säljö är kritisk till Vygotskijs internaliseringsbegrepp. Detta hänger samman med Säljös kritik mot ”dualismer” som vi diskuterat tidigare i denna uppsats. Det han säger sig vara kritisk emot är att ”kroppen ställs mot tanken, det fysiska handlandet mot tänkande och språkliga aktiviteter. Det sociokulturella perspektivet innebär ett försök att komma bort från traditioner som utgår från denna dualism”⁹⁰. Säljö är ovillig att acceptera internaliseringstesen eftersom denna förutsätter en dualism mellan externt och internt, något som Säljö strävar efter att komma ifrån. Det är antagligen med anledning av internaliseringstesen som Säljö inte vill skilja på signs och tools i sitt redskapsbegrepp. Skillnaden mellan tools och signs kräver en tydlig åtskillnad mellan inre och yttre och rimmar därför illa med Säljös teori. Säljö skriver följande om problemet med Vygotskijs internaliseringstes:

”När Vygotskij i sin berömda passus och med sitt eget språkbruk påstår att mentala funktioner finns på två plan, först mellan individer (som kommunikativa och interpsykologiska förlopp), och därefter inom individen (som ett intrapsykologiskt eller mentalt förlopp), kan detta uppfattas som att han på sätt och vis återskapar den skillnad mellan det 'yttre' och det 'inre' som en sociokulturell ansats vägrar acceptera som utgångspunkt.[...] Internaliseringsbegreppet har också den olyckliga bibetydelsen att lärande ses som en fråga om att ersätta kunskaper/färdigheter/ståndpunkter med andra. Lärandet blir en fråga om att byta mentala redskap, att utrota det gamla och föra in det nya. Med utgångspunkt i att kunskap är situerad i sociala praktiker, kommer vi istället att uppfatta lärande/utveckling som en process genom vilken vi lägger till nya sätt att tänka och handla till dem vi redan behärskar.”⁹¹

Med anledning av detta väljer Säljö att införa en annan term för att påvisa sitt avståndstagande från Vygotskijs teori, ”appropriering”. Detta är en term vars innehåll är svår att tyda och som vi tidigare diskuterat. Om termen (såsom vi har tolkat den) helt enkelt innebär ”att lära sig” med betoning på att lära sig använda redskap, så skiljer sig Säljös term ”appropriering” mycket från Vygotskijs term ”internalisering”. Som vi sett är internaliseringsprocessen helt avgörande för att förklara hur individer utvecklar högre mentala processer. I en fotnot i *Lärande och kulturella redskap*, det enda ställe i denna bok där internalisering omnämns, så skriver Säljö något mycket konfunderande:

⁹⁰ Säljö 2000, s. 150.

⁹¹ Säljö 2000, s. 151.

”För att undvika att komma in på en lång utredning av Vygotskij menar med internalisering, kommer jag istället i huvudsak att använda uttrycket *appropriering*, en term som syftar på hur människor bekantar sig med, prövar och successivt ökar sin förtrogenhet med att använda kunskaper och redskap i sociala handlingar. Men i förbigående vill jag ändå påpeka att det Vygotskij kallar internalisering är en central tanke i ett sociokulturellt perspektiv på lärande/utveckling. Vad han syftar på är den process varvid vi formas som sociokulturella varelser och bygger upp en personlig erfarenhetsvärld. Vi internaliserar således inte bilder av omvärlden eller begrepp. Istället internaliserar vi erfarenheter av att använda kulturella redskap i olika situationer och för olika syften[...]”⁹²

Här anser vi att Säljö är direkt missvisande. Det borde framgå med ganska stor klarhet att Vygotskijs internaliseringsbegrepp inte kan vara en del (än mindre en central sådan) av Säljös variant av SKP då den står i direkt konflikt med flera av hans teser. Det sätt som Säljö här karakteriserar Vygotskijs internaliseringsbegrepp på (”Vad han syftar...”) är visserligen inte felaktigt, men det är så vagt att det blir missvisande i sammanhanget.

Som vi redan har sett så vill inte Säljö höra talas om något sådant som ett mentalt inre, annat än som del av en social aktivitet. Hos Vygotskij är det dock just något mentalt som skall förklaras, nämligen de högre psykologiska processerna. Dessa omnämns visserligen av Säljö när han tar upp Vygotskij, men de har ingen funktion i SKP.⁹³ Säljös projekt reduceras till att endast förklara redskapens historiska utveckling, utan någon anknytning till människors mentala liv. Detta resulterar i att redskap fyller en helt skild funktion teorierna emellan, trots att Säljö säger att han tagit över begreppet ”redskap” från Vygotskij. För Vygotskij är redskap viktiga då de genom olika aktiviteter formar våra högre psykologiska processer, men de har inte samma centrala ställning. Hos Säljö utgör redskap grunden för hela SKP, men beskrivningen av redskap har ingen som helst anknytning till den funktion Vygotskij tillskriver dem.

Något som förvånar är att Säljö kritiserar internaliseringsbegreppet samtidigt som han ser det som oproblemiskt att tala om *externalisering*. Externalisering är ett av Säljös mer svårtolkade begrepp, men verkar innebära att människors kunskaper ”läggs ut” i världen t.ex. genom skapandet av artefakter. Frågan man kan ställa sig är hur något kan bli externaliserat utan att först ha varit något internt? Förutsätter inte en term som externalisering att någon typ av förändring har skett? Signalerar inte själva ordet en åtskillnad mellan internt och externt?

Vi anser också att Säljö gör en orättvis tolkning av Vygotskij. Han hävdar att Vygotskij internaliseringstes innebär att nya kunskaper ersätter andra förvärvade kunskaper genom att individer byter ”mentala redskap” (se citat ovan). Istället ska lärande istället ses som en ”process”. Vi menar att Vygotskij säger precis det Säljö kritiserar. Vygotskij säger att lärande och utveckling sker genom att externa processer internaliseras varmed processen ändrar form, men behåller sin identitet. Han liknar själv lärande och utveckling vid en spiral för att betona att det handlar om en process snarare än att nya kunskaper tränger ut gamla. Det finns också en kontinuitet i utvecklingen, nya kunskaper leder till en transformering av de kunskaper som

⁹² Se fotnot på s. 51 i Säljö 2005.

⁹³ Se t.ex. Säljö 2000, s. 53 och s. 106.

individen redan behärskar, men det handlar aldrig om att ”mentala redskap” byts ut som Säljö hävdar.

Säljö har även tagit över Vygotskijs medieringsbegrepp, men hans begrepp skiljer sig väsentligt från Vygotskijs. Hos Vygotskij har mediering en kausal funktion i utformandet av våra högre mentala processer. Både signs och tools är medierande och detta innebär att människor genom dessa påverkar sitt eget eller andras beteenden. Det är alltså i kraft av att tools och signs är medierande som de kan påverka vår omgivning och våra beteenden. Tools och signs är dock medierande på olika sätt; tools orsakar förändringar ”utåt”, medans signs är riktade ”inåt”. Hos Säljö är den kausala funktionen borttagen och istället har mediering en ”konstitutiv” roll. Mediering innebär att vi formar och upplever världen utifrån speciella perspektiv. Det finns således få likheter begreppen emellan och det är därmed svårt att se hur de skulle använda sig av samma begrepp.

Lärande kontra utveckling och utvecklingszoner

Hur man ska organisera undervisning så att lärande kan komma till stånd, och hur man ska förstå en individs kunskapsutveckling förklarar Vygotskij genom en term som han kallar ”närmaste utvecklingszon”. En individs ”mentala ålder” har av andra teorier fastställts av hur mycket en person kan vid en given tidpunkt, något Vygotskij kallar ”aktuell utvecklingsnivå”. Enligt Vygotskij är mätning av en individs aktuella kunskapsnivå dock inte tillräckligt för att avgöra en persons mentala ålder. I tidigare forskning om kunskapsutveckling har man enligt Vygotskij fokuserat enbart på den ”aktuella utvecklingszonen”. Vygotskij medger att man visserligen kan mäta kunskaper på detta sätt, men att det inte är tillräckligt för att förstå lärandets utveckling hos individer. I princip kan två personer befinna sig på samma aktuella nivå och få samma resultat på ett intelligenstest, men ändå skilja sig åt när det gäller deras utvecklingsnivå. Enligt Vygotskij måste man därför också ta hänsyn till vad en individ kan lära med hjälp av andra, och inte enbart fokusera på vad en individ kan klara själv. ”Proximal utvecklingszon”, i kontrast till aktuell utvecklingszon är därför följande:

”It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.”⁹⁴

Den aktuella utvecklingsnivån säger något om mentala processer som redan mognat och påvisar därför endast kunskaper som redan finns. Närmaste utvecklingszon anger dock vilka processer som kommer att kunna mogna i framtiden, och är därmed en individs potentiella utveckling.

⁹⁴ Vygotskij 1978, s. 86.

Teorin om den proximala utvecklingszonen kan enligt Vygotskij vara ett redskap för lärare att förstå mental utveckling på, och skolan fyller också en väsentlig roll när det gäller att utveckla det Vygotskij kallar för mentala processer. Å ena sidan kan man enligt honom på ett sätt förutspå vad en individ kan komma att kunna utveckla inom den närmaste framtiden genom att fastställa hennes proximala utvecklingszon. Vidare är det lärare som i den praktiska undervisningen skapar grunden för dessa utvecklingszoner. Lärande uppväcker interna processer som inte hade kunnat utvecklas annars.⁹⁵

Teorin om närmaste utvecklingszon tycks hänga samman med Vygotskijs internaliseringsstes. I skolan lär sig elever nya sätt att tänka och lösa problem på. I enlighet med internaliseringsprocessen kommer elever så småningom att kunna internalisera externa processer som blir del av individernas högre mentala processer. Lärande i skolan resulterar alltså i mental utveckling och ger upphov till utvecklingsprocesser som inte skulle kunna komma till stånd utan lärandet i skolan. Lärare ska stimulera till intern utveckling och det är därför avgörande att lärare vet vilken mental process som äger rum då extern kunskap blir internaliserad.⁹⁶

Medan teorin om närmaste utvecklingszon är en praktisk implikation som följer från Vygotskijs teori om hur de högre psykologiska processerna skapas, så tycks den betyda något mycket vagare hos Säljö. Han diskuterar endast detta kortfattat och den fyller heller inte samma praktiska funktion som den gör hos Vygotskij. Eftersom Säljö inte accepterar att vi har något mentalt inre (annat än som del av en social aktivitet) kan han heller inte säga att den proximala utvecklingszonen säger något om en individs *mentala* utveckling. Däremot förnekar han inte att man kan tala om individuell kunskapsutveckling, trots att det är mycket oklart på vilket sätt individer skulle kunna "ha" kunskaper enligt SKP. Han säger att vi i varje situation har "möjlighet att ta över och ta till oss – appropriera – kunskaper från våra medmänniskor i samspelssituationer"⁹⁷ (detta är för övrigt ett av de ställen där Säljö själv råkar tala om kunskap i termer av överförande, ett språkbruk han själv kritiserar). Istället för att externa processer internaliseras och bygger upp de mänskliga högre psykologiska processerna, så handlar det i Säljös definition snarare om något i stil med att "vi lär oss av varandra". Säljö refererar till Vygotskij då han diskuterar närmaste utvecklingszon, men bortser från att nämna detaljen om att essensen i Vygotskijs teori är att förklara den mentala utvecklingen. Istället handlar det om att individer lär av andra individer som är mer kompetenta inom ett visst område, och att man så småningom kan genomföra saker själv som man tidigare endast kunde göra tillsammans med andra. Istället för att tala om en internaliseringsprocess presenterar Säljö följande lista för att förklara närmaste utvecklingszon:

"a) I den första fasen saknar man förtrogenhet med redskapet och dess funktion i en speciell praktik.

b) Därefter kommer en fas då man kan använda redskapet under handledning av en mer kompetent

⁹⁵ Vygotskij 1978, s. 87.

⁹⁶ Vygotskij 1978, s. 87.

⁹⁷ Säljö 2000, s. 119.

person.

c) Successivt ökar den lärandes autonomi och förmåga att hantera redskapen på egen hand. Man kan också avgöra när det skall användas. Stödet kan nu minskas eller vara mer indirekt.

d) Den lärande behärskar nu redskapet eller färdigheten på egen hand. Hon/han vet när och hur det skall användas.”⁹⁸

I Säljö's fall handlar det om att lära sig att använda redskap. Som dock påpekats är detta ingenting som påverkar några mentala processer. Säljö har helt enkelt använt Vygotskijs teori om närmaste utvecklingszon som ursprungligen avser att förklara hur mentala processer växer fram, till att beskriva hur människor lär sig av varandra. Det är återigen svårt att förstå hur människor kan appropriera kunskaper av varandra, utan att bära dessa med sig. Säljö säger själv att det kan verka svårt att förstå hur man kan tala om individuell kunskapsutveckling om kunskaper endast kan finnas i interaktion mellan olika aktörer:

”Genom att kunskaper, insikter och färdigheter betraktas som integrerade i sociala praktiker, uppkommer en rad teoretiskt och praktiskt intressanta frågor om hur man kan beskriva en individs kunskaper eller kompetens och hur kunskapsutveckling hos en enskild individ skall förstås. Detta är givetvis helt legitima frågor, även om vi inte förutsätter att kunskaper i grunden kan förstås som individuella och lokaliserade fullt ut innanför pannbenet. Det följer av vad som redan sagts, att i ett sociokulturellt perspektiv är det föga fruktbart att försöka finna en speciell social praktik där individers kompetens kan avläsas på ett neutralt sätt.[...] man [kan] inte se människor som enbart, eller ens i huvudsak, som bärare av ett förråd kunskaper eller som utrustade med kognitiva strukturer, snarare ser man dem som ständigt på väg mot att appropriera nya former av redskap med stöd av vad de tidigare vet och kan.”⁹⁹

Säljö förklarar dock aldrig på vilket sätt individuella kunskaper kan mätas. Man kan undra hur t.ex. betygssättning överhuvudtaget ska gå till enligt Säljö och exakt vad det är vi ska mäta då, om inte individers kunskaper?

⁹⁸ Säljö 1990, s. 124.

⁹⁹ Säljö 2000, s. 119-20.

Slutdiskussion och sammanfattning

Vi har kommit fram till att SKP inte är en teori som förklarar lärandets mekanismer. Säljö avser att analysera lärande utifrån hur människor använder sociokulturella redskap. För att göra detta inför han en rad olika begrepp som redskap, mediering, appropriering och externalisering. Säljös begreppsapparat fyller dock ingen uppenbar funktion, allt som kan uttryckas i hans terminologi kan även uttryckas i vardagsspråket. Med tanke på detta är det svårt att se hur SKP kan ge oss bättre möjligheter att förklara lärande. Säljö vill avskaffa en individbaserad analys av lärande till förmån för en aktivitetsbaserad syn. Problemet är dock att han aldrig riktigt förklarar hur vi skall analysera lärande utifrån ett sådant synsätt; att avskaffa något utan att ha något annat att ersätta det med framstår inte som en lösning på några problem. Säljö lanserar i sina böcker ett antal teser om hur vi ska se på kunskap, bland annat att kunskap ligger i aktiviteter snarare än i människor, att kunskap är ett förhållningssätt eller perspektiv på världen som är medierat av sociokulturella redskap och att det inte går att skilja mellan sant och falskt. Dessa är alla mycket kontroversiella idéer som ligger långt ifrån den gängse uppfattningen om lärande och kunskap. Vi kan över huvud taget inte begripa vad många av Säljös teser faktiskt innebär så hur skall vi kunna förstå hur de skall tillämpas? Det är svårt att se varför pedagoger som uppskattar de arbetsformer som vanligtvis förknippas med ett sociokulturellt perspektiv, t.ex. grupparbeten, skulle ha anledning att stödja detta i SKP. De flesta är sannolikt inte medvetna om att SKP underbyggs av kontroversiella filosofiska ställningstaganden och att man får dessa på köpet ifall man accepterar SKP som teori. Ett särskilt stort problem för Säljö är att han trivialiserar begreppet "sociokulturell" genom att hävda att hela vår tillvaro är sociokulturell och samtidigt hävdar att SKP belyser de specifikt sociokulturella delarna av samma tillvaro.

I uppsatsen har vi också gjort en jämförelse mellan Säljös sociokulturella perspektiv och Vygotskijs "originalteori". Syftet var att se ifall Säljös teori verkligen kan ses som vidareutveckling av Vygotskijs. Även om det finns många likheter så finns det också flera grundläggande skillnader. Framför allt finns det en stor skillnad mellan Säljös och Vygotskijs projekt. Vygotskij försöker att utveckla en teori om de kausala mekanismer som format vad han kallar våra "högre psykologiska processer" och därmed ligger till grund för det mänskliga tänkandet. Säljö tar dock inte upp några av de mekanismer som styr lärande och är inte heller villig att göra den distinktion mellan yttervärld och tanke som är en väsentlig förutsättning för Vygotskijs teori. Vygotskijs kanske mest utmärkande idé, den om hur externa processer internaliseras och blir interna finns inte kvar i Säljös variant av SKP; internaliseringsbegreppet, oumbärligt för Vygotskijs analys av lärande, har ersätts av Säljö med det intetsägande approprieringsbegreppet. Säljö har visserligen övertagit redskapsbegreppet från Vygotskij men tillämpar det på ett helt annat sätt. Det har förlorat sin specifika roll i inlärningsprocessen och används istället som en allmän benämning på mänsklig kunskap. Vi anser därför att Säljö bör vara mer tydlig med att han har Vygotskij som inspirationskälla snarare än som teoretisk grund.

Vi tror inte att man skall underskatta de ideologiska drivkrafterna bakom SKP. Att se saker och ting ur ett sociokulturellt perspektiv utgör en väldigt politiskt korrekt syn i många

sammanhang. Vi tror att det finns en stark vilja inom lärarutbildningen att göra upp med det som upplevs som gammalt och förlegat, t.ex. katederundervisning och korvstoppling. På många sätt ligger ett sociokulturellt perspektiv helt rätt i en sådan diskurs. Ett sådant perspektiv kan också tjäna till att avleda uppmärksamheten från det som upplevs som obehagligt, såsom biologiska faktorer och enskilda elevers begåvning eller en brist på sådan.

Referenslista

Litteratur

Dewey, John (1938, 1998). *Experience and Education*. West Lafayette: Kappa Delta Pi.

Dysthe, Olga (1998). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.

Säljö, Roger (2005). *Lärande & kulturella redskap*. Falun: Nordstedts akademiska förlag.

Vygotsky, Lev Semenovich (1978). *Mind in Society: the development of Higher Psychological Processes*. United states of America: Harvard university press.

Vygotskij, Lev Semenovich (1962). *Thought and Language*. United states of America: MIT press.

Internetkällor

Kursplan för LAU310 VT09. Hämtat den 24/5-09.

http://www.ufl.gu.se/digitalAssets/1246/1246200_revLAU310_kursplan_ht08.pdf

Lpo94, Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Hämtat den 24/5-09.

<http://www.skolverket.se/sb/d/193/url/0068007400740070003a002f002f0077007700770034002e0073006b006f006c007600650072006b00650074002e00730065003a0038003000380030002f00770074007000750062002f00770073002f0073006b006f006c0062006f006b002f0077007000750062006500780074002f0074007200790063006b00730061006b002f0042006c006f0062002f0070006400660031003000360039002e007000640066003f006b003d0031003000360039/target/pdf1069.pdf%3Fk%3D1069>

Skolverket: "Skolan och den vetenskapliga teorin om evolutionen". Hämtat den 24/5-09.

<http://www.skolverket.se/sb/d/467/a/7390>