



HÖGSKOLAN  
Dalarna

Lärarprogrammet  
Examensarbete, 15 hp  
Ht 2009

---

Kurs: Pedagogiskt arbete III

## **Hur eller Varför?**

Kunskap i sociokulturellt eller existentialistiskt perspektiv? En kritisk  
betraktelse

Uppsatsförfattare: Luca Dal Cero  
Handledare: Bo Jansson

## Abstract

This essay set out to propose a problematic interpretation of the *socio-cultural* perspective on learning. Its purpose is to show how the *socio-cultural* perspective on learning defines the concept of *knowledge* in an incomplete way. The aim becomes then that of giving a more comprehensive description of this concept, and, to this end, to construct a new, broader pedagogic *discourse*. The investigation starts with a *deconstructive* analysis of Roger Säljö's *socio-cultural* text in order to point out the incompleteness of the concept of knowledge. The *constructive* part of the analysis proceeds using Heidegger's and Sartre's philosophical theories which take a general approach on human learning and on human knowledge as dependent on *intuition*. A dichotomy of two new concepts related to knowledge is thus defined: *how-knowledge* and *why-knowledge*. This *reconceptualisation* of the concept of *knowledge* allows a reinterpretation of any act of knowledge in a structural way. Hence any *act* of knowledge includes a moment (a) which defines the *initial* contextual (conceptual or practical) situation; a moment (b) which represents an *algorithm*, a *procedure*, or a *theory*; and a moment (c) which represents the *result* of the act, and is the direct application of *knowledge* as a finalized entity. Knowledge inbuilt in (a) and (c) is characterized as *how-knowledge*, while that in (b) is characterized as *why-knowledge*. In a learning situation a focus on *how-knowledge* implies *finality* and *objectification* of students. Conversely, *why-knowledge* implies students becoming *subjects* of their own learning.

## Sökord

*Sociokulturell*      *kollektiv kunskap*      *objektifiering*      *normalisering*      *mannen*  
*subjekt*      *intuition*      *verksamhet*      *non-place*      *hur*      *varför*

## Innehåll

1. Inledning.....	1
2. Problemställning.....	3
3. Metodologi .....	4
3.1 <i>Dekonstruktion</i> av Säljös text.....	4
3.2 Studiens <i>diskurs</i> .....	5
3.3 Exemplen.....	5
4. Teorier om Kunskap.....	7
4. 1 Kunskap och förståelse: individen och kollektivet .....	8
4.1.1 Den sociokulturella kunskapssynen .....	8
4.1.1.1 Kunskap som verktyg i mänskliga verksamheter.....	9
4.1.1.2 Kontextualisering och intersubjektivitet .....	10
4.1.1.3 Kunskaps inre karaktär.....	12
4.1.1.3 Kunskapstyp .....	15
4.1.2 Den existentiella ontologin.....	16
4.1.2.1 Medvarandrararen ( <i>Mitt-sein</i> ) .....	16
4.1.2.2 Förståelse.....	17
4.2 En språkdidaktisk kontrovers .....	18
4.3 Pedagogik och kunskap: <i>objekt</i> och <i>subjekt</i> .....	21
4.2.1 Begreppet verksamhet .....	21
4.2.1.1 <i>Objektifiering</i> .....	21
4.2.1.2 <i>Verksamhet</i> som <i>non-place</i> .....	23
4.2.1.3 Den sociokulturella verksamheten .....	24
4.2.1.4 Att vara sig själv.....	25
4.2.2 En existentiell pedagogik? .....	27
5. Diskussion .....	28
5.1 Kunskapstyp .....	28
5.1.1 Exempel 1 – Algoritmen som inte behövs .....	28
5.1.2 Exempel 2 – Säljös fickräknare.....	30
5.1.3 Kunskaps generella struktur .....	31
5.1.4 Exempel 3 – Lekparken.....	32
5.1.5 Hur-kunskapen och varför-kunskapen .....	33
5.2 Objektifiering .....	35
5.2.1 Exempel 4 – Pippi går i skolan.....	37
5.2.2 Exempel 5 – Språkredovisningar .....	39
5.2.3 Objektifierande hur-kunskap.....	41
5.3 Eleverna som <i>subjekt</i> .....	42
5.3.1 Exempel 6 – En matematisk konstruktion.....	42
5.3.2 Exempel 7 – English idioms revealed .....	44
5.3.3 Varför-kunskap som förståelse.....	46
6. Sammanfattning .....	49
Litteraturlista.....	51
Bilaga 1 .....	53
Bilaga 2 .....	54

# 1. Inledning

När Zarathustra var trettio år gammal lämnade han sin hembygd och sin hembygds sjö och vandrade upp i bergen. Här njöt han av sin ande och sin ensamhet och tröttnade under tio års tid inte på det. Men slutligen förvandlade sig hans hjärta, – och en morgon steg han upp med morgonrodnaden, trädde fram inför solen och talade så till den:  
»Du stora stjärna! Vad vore din lycka, om du inte hade dem för vilka du lyser! [...]  
(Nietzsche, 2007:9)

Läroplanerna som kom 1994 betydde ett paradigmskift inom skolans generella organisation och generella arbetsätt. Sociokulturella idéer ingick då för första gången på ett omfattande sätt i läroplanernas uppläggning. Vad detta paradigmskifte innebar inom skolverksamheterna i Sverige har diskuterats från alla möjliga aspekter. Nya metoder och nya undervisningssätt skapades för att anpassa skolverksamheterna till de sociokulturella idéerna. Många undersökningar och studier publicerades som analyserade dessa nya undervisningssätt utifrån det sociokulturella perspektivet. Psykologiska utvecklingsteorier och andra teorier om lärandet anpassades hela tiden till de nya idéerna. Det verkade som om att skolan var på väg mot ett nytt sätt att fungera och att alla inblandade borde arbeta för att uppnå *det nya idealet*. Det verkade också – och detta var, och fortfarande är, en stark politisk motivation – att de sociokulturella idéerna var nödvändiga för att kunna harmonisera en lärandeverksamhet som skolan med resten av samhället, som präglas av en mer praktisk dimension. Skolans decentraliseringsprocess är ett betydande exempel på detta paradigmskifte.

Idag däremot blir generella teorier som ligger till grund för det sociokulturella perspektivet i själva verket alltmer tagna för givet. Medan läroplanen kontinuerligt diskuteras och analyseras gällande olika möjliga tolkningar av principerna och påståendena, är själva principerna och påståendena på vilka läroplanerna baseras på något sätt generellt accepterade och nästan aldrig ifrågasatta. Det är emellertid nödvändigt i ett demokratiskt samhälle att grunderna och principerna kontinuerligt granskas, exempelvis i ljuset av samhällets ständiga förändringar; och denna nödvändighet betonas tydligt av själva läroplanen. Abstrakta och generella teorier på vilka samhällets praktiska funktionssätt grundas kommer också att problematiseras som konsekvens av ett kritiskt tänkande. Ett medvetet ifrågasättande av dessa teoretiska grunder och deras mer eller mindre abstrakta konsekvenser verkar därför under dessa premisser vara en betydelsefull process.

Ett historiskt avstånd från läroplanernas införande som skulle kunna tillåta ett på något sätt mer "holistiskt" perspektiv över själva den sociokulturella teoriska grunden, skulle idag kunna framkalla en möjlighet att börja ompröva pedagogikens *diskurs* – av vilken det sociokulturella perspektivet utgör ett huvudsakligt element – i sin helhet. Begreppet *diskurs* representerar i den föregående meningen en uppsättning av begreppsliga enheter vilka definierar i deras ömsesidiga förhållande vad som kan kallas för ett *kunskapsområde* (Foucault, 2002). Vad beträffar den pedagogiska *diskursen*, på grund av att kunskapen är det som finns, för att använda Roger Säljö's terminologi, som *redskap* att *använda* av huvudaktörerna (lärarna och

eleverna) inom skolverksamheterna, är det just "kunskap", eller, mer exakt, den sociokulturella kunskapssynen, som verkar vara det första elementet som borde granskas och ifrågasättas med syfte att problematisera detta perspektiv. Konsekvensen av denna problematisering borde kunna bli ett nytt sätt att beskriva samspelet mellan kunskap som enhet och skolans huvudaktörer, dvs. eleverna och lärarna. Denna problematisering skulle med andra ord kunna tillåta skapandet av ett nytt *diskursområde* inom pedagogiken.

## 2. Problemställning

Den här studien skapades med syfte att problematisera det sociokulturella perspektivet på kunskap. Detta syfte handlar om att försöka förstå ifall den svenska pedagogikens *diskurs* – som karaktäriseras av ett mer eller mindre fullständigt antagande av det sociokulturella perspektivet – besitter en omfattande syn på kunskap.

Problemet som denna studie fokuserar på blir således tvåfaldigt: å ena sidan ska fokus ligga på en diskurs kring det sociokulturella perspektivets ofullständiga syn på kunskap genom att *dekonstruera* Säljös sociokulturella text; å andra sidan ska fokus ligga på en *konstruktion* av en ny pedagogisk diskurs som på något sätt både kompletterar och korrigerar det sociokulturella perspektivet såsom Säljö beskriver den.

Studiens syfte innebär således å ena sidan en kritisk diskussion:

- *Beslutsamheten om det sociokulturella perspektivets ofullständighet genom att dekonstruera Säljös sociokulturella perspektiv.*

Å andra sidan är studies syfte också konstruktivt. Detta konstruktiva tillträde resulterar i en mer detaljerad formulering av denna problematik:

- *Utbredningen av pedagogikens diskurs genom att konstruera en begreppsapparat som komplettera (och eventuellt korrigerar) den sociokulturella begreppsapparaten.*

Analysen av dessa två problematiker (eller frågor) skulle kunna innebära möjligheten att komma fram till en ny syn på den pedagogiska diskursens helhet, samt kunna tillåta formuleringen av vissa generella slutsatser om själva pedagogiken. Dessa generella slutsatser skulle kunna representera eller tillåta en koppling mellan den teoretiska och den diskursiva problematiken, som denna studie handlar om, med möjliga praktiska förutsättningar.

### 3. Metodologi

Den här studien har ett helt teoretiskt syfte. Studiens material är pedagogikens *diskurs* och studiens verktyg är olika teorier om kunskap. Det finns således inte en bestämd metod som används för studiens genomförande, utan flera metoder.

Teoridelens arbetsmetod är egentligen redan ett sätt att visa en ofullständighet och en otillräcklighet av det sociokulturella perspektivets syn på kunskap. Detta syfte uppnås genom att, på sätt och vis, presentera Säljös sociokulturella perspektiv inom en *dekonstruktionsanalys* (Derrida, 1997). På grund av att teoridelen och speciellt den delen som handlar om Säljös *textdekonstruktion* är konstitutiv av studiens analyserande material, återfinns denna del före diskussionsdelen.

Den nya pedagogikens *diskurs*, som i den här studien är ett syfte i sig, konstrueras genom att använda olika diskursområden (pedagogiska, antropologiska, filosofiska): för att konstruera en *diskurs* – som används i diskussionsdelen – är syftet att komma fram till en gemensam grund för olika begrepp. Dessa begrepp finns i alla de områden som används (filosofiska, pedagogiska, antropologiska) men har i dessa olika områden olika begreppsliga relationer inom olika begreppsliga nätverk. *Dekonstruktionen* av det sociokulturella perspektivet är därför nödvändig på grund av detta.

Slutligen har alla exemplen i diskussionsdelen å andra sidan inte valts som bevismaterial utan som utgångspunkter, för att på något sätt konkretisera analysen. Därför finns det i studien inte någon kvantitativ uppskattningen av exemplens olika konstitutiva element. Som sagt, studiens syfte är helt teoretiskt. Exemplen har dessutom en tvåfaldig karaktär: vissa är direkt hämtade från fältundersökningar i skolor medan andra är en produkt av en granskning av en viss kulturell krets.

#### 3.1 *Dekonstruktion* av Säljös text

Begreppet *dekonstruktion* skapades av den franska filosofen Jacques Derrida och är ett komplext begrepp, på något sätt svårt att tolka och att applicera på grund av dess implikationer som omfattar en stor helhet i en mänsklig *diskurs* (Derrida, 1997). I den här studien har detta begrepp används med följande (kanske begränsade) mening: där det finns en begreppslig konstruktion som är en produkt av en viss kultur men också av en viss individ inom denna kultur (exempelvis någon som har *skrivit* denna begreppsliga konstruktion i en bok), finns det alltid (enligt Derrida) en viss skillnad (*differance*)<sup>1</sup> mellan vad individen menar genom användningen av ett visst begrepp inom sin konstruktion och hur detta begrepp tolkas inom kulturen. Denna skillnad finns både på en diakronisk och på en synkronisk nivå. En *dekonstruktion* av en text betyder under dessa premisser att kunna upptäcka de *nyckelbegrepp* som är meningsfulla för att kunna beskriva denna skillnad (dvs. *differance*) i

---

<sup>1</sup> Derrida, 1997

en text inom ett visst *diskursområde*. I den här studiens kontext används i teoridelen Säljö *diskurs* extensivt emot detta mål. Denna *diskurs* konkretiseras i Säljö text *Lärande i praktiken*. Säljö begrepp som *dekonstruerades* var egentligen dikotomin *kollektiv tänkande/tänkande i sig*, dikotomin *social kommunikation/inre kommunikation*<sup>2</sup>, dikotomin *verksamhet/individ*<sup>3</sup> och slutligen dikotomin *kollektiv kunskap/kunskap i sig*. *Dekonstruktionens* metod visar i förhållande till dessa dikotomier att i varje fall är den sociokulturella diskursen, såsom Säljö beskriver detta, på något sätt *ofullständig*. Den *metafysiska dikotomin*, såsom dessa som analyserades, innebär att en *del* av själva dikotomin inte får någon innebörd i en diskurs utan den andra delen. *Verksamheten* (som mänsklig kollektiv struktur) har exempelvis ingen innebörd om man inte förhåller den kontinuerligt till *individ* inom en viss kunskapsdiskurs, och tvärtom. Säljö diskurs *ofullständighet* beror just på att en av två delar av varje dikotomi systematiskt saknas i det sociokulturella perspektivet. Teoridelen beskrivning av Säljö *diskurs* ska således försöka att (be)visa denna *ofullständighet*. Diskussionsdelen ska emellertid försöka att på något sätt komplettera denna begreppslika *ofullständighet*.

### 3.2 Studiens *diskurs*

Studios *diskurs* konstrueras genom att i diskussionsdelen använda vissa nyskapade begrepp. Dessa nya begrepp är nödvändiga på grund av att studiens resonemang innebär en utbredning av det pedagogiska synsättet som det sociokulturella perspektivet enligt Säljö medför. Nödvändigheten att utvidga den sociokulturella *diskursen* är en tydlig konsekvens av det sociokulturella perspektivets ofullständighet som beskrevs i föregående avsnitt. Denna utvidgning använder i själva verket som utgångspunkter begrepp och begreppslika konstruktioner som finns i ett kunskapsområde som inte är den pedagogiska *diskursen*, utan den filosofiska och den antropologiska. För att kunna få dessa begrepp som används i olika kunskapsområden att bli *homologa* med varandra, skapades nya begrepp som på något sätt har som syfte att *harmoniera* de olika *diskurserna* som nämndes ovan inom en gemensam pedagogisk *diskurs*. Denna procedur blir speciellt synligt i diskussionsdelen. Säljö begrepp *social verksamhet* har exempelvis som relativt element i Marc Augés antropologiskt *diskurs* begreppet *non-place*, och i Martin Heideggers filosofiska *diskurs* begreppet *mannen*<sup>4</sup>. Därför finns det ett behov att kunna skapa ett nytt begrepp som harmonierar dessa olika begrepp som tillsammans utformas en *konnotationsmängd*. I diskussionsdelen preciseras just detta nya begrepp och vilka av alla konnotationer, som är gemensamma för alla kunskapsområden som används, som är nödvändiga.

### 3.3 Exempen

Exempen som används i den här studiens sammanhang har, som sagt, bara som syfte att kunna *konkretisera* analysen inom skolverksamhetens sammanhang eller, mer generellt, inom lärandesituationer av olika slag. Vissa exempel skapades *ad hoc* genom att filma lektioner inom svenska skolor. Mer i detalj, hämtades exemplen 1, 6 och 7 från ett svenskt gymnasium; exempel 5 från en högskolekurs i svenska som andraspråk. I samtliga fall var varken läraren

---

<sup>2</sup> Jmf. 4.1.1.1, Vygotskijs analys

<sup>3</sup> I detta sammanhang är idén att de två motsatta begrepp som dikotomin består av, är människan som *del av en verksamhet* och människan som *individ i sig*.

<sup>4</sup> Jmf. 4.2.1.2



eller eleverna informerade om studiens särskilda syfte. Andra exempel hämtades från vad som kanske kan kallas för en kulturell krets. Exempel 2 hämtades från Säljös egen text, exempel 3 är resultatet av en tillfällig observation genomförd av skribenten ifråga och slutligen är exempel 4 fiktivt på grund av att det hämtades från den svenska litteraturen.

De exempel som hämtades från skolan genom att filma eleverna och lärarna (både gymnasiet och högskolan) hade som etiskt villkor elevernas och lärarnas tillstånd. Till detta syfte förbereddes ett dokument som alla inblandade skrev under.<sup>5</sup> Transkriberingen av de filmade lektionerna gjordes inte som en tydligt fonetisk transkribering utan som en diskursiv transkribering. Detta system valdes på grund av att det inte är en kvantitativ analys som är relevant i den här studien och därför var det tillräckligt att enbart kunna känna till innehållet av lektionerna.

Analysen av dessa exempel gjordes genom att använda själva exemplen för att konstruera den teoretiska modellen som är syftet för denna studie (och som således kan kallas för en *induktiv konstruktion*) och i sin tur att i alla exempel identifiera, genom att använda den nyskapade begreppsstrukturen, de dikotomierna som uppkommer från teoridelen och diskussion. I exempel 3 (Lekparken) finns det exempelvis en tydlig diskussion av dikotomin *kollektiv kunskap/kunskap i sig*. Genom att använda den nya begreppsapparaten kan olika perspektiv (Säljös sociokulturella, Heideggers existentiella) finna plats i en gemensam diskussion med syftet att analysera olika situationer i samtliga exempel och deras implikationer i pedagogikens *diskurs*.

---

<sup>5</sup> Bilaga 1

## 4. Teorier om Kunskap

Läroplanen (Lpf 94) betonar nödvändigheten av en öppen tolkning av kunskap som generell enhet och detta innebär i sin tur möjligheten för både läraren och eleven inom skolan att kritiskt ta till sig den ena eller den andra teorin. ”Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra” (Lpf 94:45). Läroplanen präglas däremot av sociokulturella idéer. Lpfö 98 betonar exempelvis att ”[f]örskolan skall lägga grunden till att barnen på sikt kan tillägna sig de kunskaper som utgör den gemensamma referensram som alla i samhället behöver” (Lpfö 98:33). Dessutom skall ”[s]kolan ta till vara de kunskaper och erfarenheter som finns i det omgivande samhället och som eleverna har från bl.a. arbetslivet.” (Lpf 94:45).

*Kunskap* kan beskrivas på ett mycket generellt sätt – inom ramen för det sociokulturella perspektivet – som *funktionellt*. Denna idé ligger tydligt till grund för den kunskapssyn som uppstår från läroplanerna och exemplen ovan bevisar detta. Det första steget i en problematiseringsprocess skulle således kunna bli att i detalj beskriva, på ett abstrakt och teoretiskt sätt, den sociokulturella kunskapssynen och *sen* de teorier som skulle kunna stå i motsats till den sociokulturella teorin eller den teori som skulle kunna lägga grunden för ett *diskursområde* inom pedagogiken som samtidigt kompletterar och motsätter det sociokulturella perspektivet. Denna beskrivning skulle således kunna framhäva i diskursen det som är i harmoni och det som är i motsägelse (Foucault, 2002).

Inom ramen för en *diskurs*, såsom exempelvis pedagogikens *diskurs*, finns det enligt Michael Foucault alltid två kvalitativt olika typer av påståenden: det ena representerar det som är vanligt, normal, på ett sätt traditionellt; det andra representerar det som är nytt och brukar karakteriseras av ett nytt sätt att använda ett begreppssystem eller, på sätt och vis, en ny begreppskonstruktion.

One can distinguish therefore between two categories of formulations: those that are highly valued and relatively rare, which may serve as models for others, and which to this extent deserve to be regarded as creations; and those, ordinary, everyday, solid, that are not responsible for themselves, and which derive, sometimes going so far as to repeat it word for word, from what has already been said. (Foucault, 2002:157).

Vad beträffar det sociokulturella perspektivets syn på lärande och kunskap – såsom vad beträffar alla olika tänkbara *diskurser* – är det därför möjligt och nödvändigt att använda och samtidigt bearbeta en begreppskonstruktion som inte tillhör eller skapades från början inom den pedagogiska *diskursen*. Det är möjligt (och, som konsekvens av Foucaults beskrivning, *nödvändigt*), även om det sociokulturella perspektivets syn på kunskap är en viss syn inom pedagogikens *diskurs*, att använda andra diskursområdets begreppsliga konstruktioner för att skapa *det som är nytt* inom pedagogikens. I den här studien används således en kunskapssyn som ingår i filosofidiskursen och, mer i detalj, den kunskapssyn som blir en konsekvens av ett perspektiv som har den *existentiella* filosofin som grund.

Analysen ska i den här studien försöka att genom dessa verktyg presentera *differensen* (*differance* i Derridas terminologi) med vilken den pedagogiska *diskursen* skulle kunna få ett ”nytt” perspektiv. Som Foucault uttrycker det,

[...] the problem is to rediscover the point of rupture, to establish, with the greatest possible precision, the division between the implicit density of the already said, a perhaps involuntary fidelity to acquire opinion, the law of discursive fatalities, and the vivacity of creation, the leap into irreducible difference (Foucault, 2002:158).

Dessutom, om syfte är att börja konstruera ett nytt perspektiv, måste man tänka att “[t]he passage from one structure to the other [...] cannot be explained by any structural analysis: an external, irrational, catastrophic factum must burst in” (Derrida, 1997:258).

Det här teoriska kapitlet ska därför handla om att beskriva olika kunskapssyner (den *sociokulturella* och den *existentiella*) utifrån ett abstrakt synsätt, och sen, mer praktiskt, deras möjliga pedagogiska konsekvenser (*skolverksamheter* som sociokulturella enheter å ena sidan; skolor som *objektifierande* enheter å den andra) och samtidigt försöka att inkludera i denna pedagogiska *diskurs* dessa olika begreppsliga konstruktioner.

## 4. 1 Kunskap och förståelse: individen och kollektivet

Den teoretiska analysen kring den sociokulturella kunskapssynen handlar om att identifiera vilken teoretisk kontext (eller vilka begreppsrelationerna) som är kopplad till begreppet *kunskap* för vad gäller en definieringsnivå (*definieringsapparat*). För att på ett generellt sätt kunna förstå både kunskapssynen och denna teoretiska kontext i vilken själva kunskapen är definierad, verkar det vara rimligt att använda ett filosofiskt perspektiv som analytiskt verktyg.

Efter en problematiserande tolkning av Säljös sociokulturella perspektiv på kunskap ska de mest relevanta begreppen som används i kunskapsdefinieringen granskas på en mer generell (teoretisk) nivå genom att använda den *existentiella* filosofiska konstruktionen (Heideggers ontologiska diskurs kring förståelse och *medvarandravaron*<sup>6</sup>).

### 4.1.1 Den sociokulturella kunskapssynen

För att analysera begreppet kunskap utifrån det sociokulturella perspektivet såsom Säljö beskriver det och, på sätt och vis, *dekonstruerar* detta, finns det ett behov att först och främst examinera den teoretiska strukturen i vilken kunskapen är ett element som enhet (dvs. diskussionen kring ett yttre förhållande som kunskap har som *språkligt* begrepp); och sen att beskriva och analysera de speciella konnotationer som tillhör begreppet kunskap utifrån detta sociokulturella perspektiv (dvs. diskussionen kring ett inre perspektiv på kunskap som mänsklig *enhet*) samt *hur* (i förhållande till vilka nätverk av andra begrepp) begreppet kunskap ingår i det sociokulturella perspektivets teoretiska konstruktion.

---

<sup>6</sup> Medvarandravaron är ett begrepp skapat av Heidegger med betydelsen *sätt att vara* som innebär *att vara med andra* (Jmf. 4.1.2.1)

#### 4.1.1.1 Kunskap som verktyg i mänskliga verksamheter

- (1) ”En individs sätt att resonera, lösa problem eller handla är alltid relativ till kontext och de redskap som finns till hands [...]. Det finns inte någon neutral situation som speglar individens tänkande i sig” (Säljö, 118).

Att det alltid finns en mänsklig verksamhet som man lever i och som påverkar hur man tänker är en ganska neutral uppfattning och många är överens om detta. Att det egentligen finns olika kulturer med olika sätt att se och att förklara omvärlden kan vara ett bevis på detta. Men Säljös formulering föreslår att han egentligen vill säga någonting mer än så. Genom att analysera den andra meningen i citatet ovan (1) ser man att enligt Säljö är begreppet *tänkande* en funktion av den *situation* som tänkandet är knuten till. Och på grund av att det inte finns *någon neutral situation* blir konsekvensen att vi aldrig kan nå *tänkandet i sig*. Men här säger inte Säljö att *tänkandet i sig* inte finns. Från (1) kunde man dra som slutsats att *tänkandet i sig* på något sätt finns (eller borde finnas) *inuti* individen men att man inte kan se eller beskriva eller *definiera* detta på grund av att tänkandet som man ser är kontinuerligt påverkat av kontexten (situationen) och aldrig visar sig själv på en absolut nivå (tänkandet i sig). Men varför säger Säljö inte klart och tydligt att *tänkandet* inte finns *i sig* i det här sammanhanget? Skulle han vilja säga detta? Eller skulle han vilja säga att individens tänkande är omöjligt som *dekontextualiserade* enhet? Vad skulle konsekvenserna av detta kunna bli?

Säljös syn på mänskligt tänkande är inte så tydligt skild från kommunikation och som konsekvens även från det mänskliga språket:

- (2) I ett sociokulturellt perspektiv är det [...] rimligt att [...] betona tänkandets kommunikativa och kollektiva karaktär (Säljö, 2000:111).

I detta citat dras en *möjlig* slutsats att mänskligt *tänkande* inte bara är intimt knutet till kommunikation utan snarare består tänkandet av *samma grundmaterial* av kommunikation. *Tänkandet* är en annan form av kommunikation och enligt Säljö har kommunikation en interaktiv karaktär.

Lev Vygotskij, som är Säljös inspirationskälla i den sociokulturella konstruktionen, är inte exakt på samma linje för vad gäller skillnad mellan språk och tänkande: han håller tydligt en väg mellan de två extremer som tolkar å ena sidan språket och tänkandet som helt separata enheter och å andra sidan som två yttringar av samma enhet. Vygotskij tolkar tänkande och språk som separat enheter (åtminstone utifrån ett filogenetiskt synsätt) men samtidigt som interagerande enheter som har en kontaktpunkt i *ordbetydelse* och som skapar i deras kontinuerliga samspel en helt annan enhet med egna egenskaper (Vygotskij, 1986). Dessutom beskriver Vygotskij individuellt tänkande (eller, för att använda hans terminologi, tänkandet *i sig*) genom den speciella form av språket som man använder *inuti sig själv (inre språk)* och som, Vygotskij menar, nästan är omöjligt att studera på ett vetenskapligt sätt på grund av dennes totala subjektivitet (Vygotskij, 1986). Medan Säljö på sätt och vis identifierar tänkande och språk som två aspekter av samma enhet i (2) å andra sidan blir Säljös resonemang att skapa en viss motsvarighet mellan tänkande och kommunikation (som separata enheter) för att kunna koppla tänkandet med *kunskap* genom språket.

- (3) Språket blir i detta perspektiv [...] länken mellan vad vi kallar det yttre [...] och det inre [...]. Det blir den mekanism och den resurs för re-presentation genom vilken vår omvärldsuppfattning medieras och det utgör samtidigt grunden för vårt tänkande och vår kommunikation. (Säljö, 2000:108).

Jämförelsen mellan (2) och (3) kan sammanfattas genom att säga att å ena sidan *är* tänkandet kommunikation men å andra sidan *är* tänkandet det *inre* och är knutet till omvärlden genom språket.

I (3) – som teoretisk konstruktion – är alla kännetecken *implicita* och konsekvenserna som tillhör begreppet *kunskap* såsom Säljö beskriver det. Till att börja med, som sagt ovan, är mänsklig kunskap enligt Säljö intimt knuten till mänskligt språk:

- (4) [...] det är viktigt att inse att människans kunskap i stor utsträckning är språklig – eller [...] diskursiv till sin natur. (Säljö, 2000:35)

Säljö beskriver i (4) språket som *diskursivt* och han menar att språket består av en komplex struktur av *begreppsliga* relationer. Om mänskligt tänkande är någonting som består av en begreppslig struktur av något slag, och om *kunskap* är just en språklig begreppslig konstruktion blir konsekvensen att kunskap och tänkande är homogena och relaterade enheter, eller, med andra ord, två sidor av samma mynt. Från jämförelsen mellan (2) och (4) blir då konsekvensen att *kunskap* i stor utsträckning är enligt Säljö någonting *kollektivt*. Säljö menar detta när han säger att:

- (5) [...] vi inte förutsätter att kunskaper i grunden kan förstås som individuella och lokaliserade [...] (Säljö, 2000:119)

Säljö's ändamål är just detta, att antyda att *kunskap* är kollektiv i sin natur och en aspekt (eller den funktionella aspekten) av mänsklig kommunikation (tänkandet). Hans idé är just att kunskap inte enbart är någonting som finns som lokaliserad enhet inom individerna utan snarare någonting som har en kollektiv karaktär. Från (1) blir konsekvensen att om man tolkar det mänskliga tänkandet som någonting som inte *finns i sig* kan man inte sen förklara hur en individ kan ta till sig delar av den *kollektiva kunskapen* genom kommunikation såsom Säljö påstår. Från (2) blir dessutom konsekvensen att om man inte tolkar tänkandet som en form av mänskligt språk då förstår man inte heller hur kunskapen kan "finnas" i mänskligt tänkande som begreppslig konstruktion. Denna problematik förklarar varför Säljö uttryckte sig i (1) och i (2) med en slags flertydighet för vad gäller hans perspektiv på tänkandet: han vill knyta tänkandet till kontexten (för att karakterisera kunskap som kollektiv) och samtidigt vill han koppla begreppet *tänkande* och begreppet *språk* till varandra utan att implicera att tänkandet inte kan finnas *i sig* som *inre tänkande* eller att tänkande och språk är samma enhet. Därför diskuterar Säljö inte *inre språk* som Vygotskij gör.

Denna flertydighet, som är central i det sociokulturella perspektivets kritiska framställning av ett generellt *kognitiv* perspektiv på mänskligt tänkande, har som viktig teoretisk konsekvens en begränsad syn på begreppet kunskap, där den hela *inre delen* av mänsklig kunskap är å ena sidan inte exkluderat som enhet (vilket är omöjligt att göra) men å andra sidan inte heller analyserad eller tagen i betraktandet i den sociokulturella teoretiska konstruktionen såsom Säljö beskriver detta.

#### 4.1.1.2 Kontextualisering och intersubjektivitet

Innan kunskaps inre karaktär diskuteras är det nödvändigt att beskriva och problematisera två viktiga begrepp som Säljö använder för att kategorisera kunskap utifrån ett sociokulturellt perspektiv.

- (6) Intersubjektiviteten innebär att jag kan se vad du ser i problemet och tvärtom. (Säljö, 2000:114)

Begreppet *intersubjektivitet* betyder att både *subjekten* (eller flera subjekt) är delaktiga i samma syn på verkligheten för att se samma element i ett problem. Denna situation innebär på något sätt en gemensam kunskap. Det är underförstått att en sådan gemensam kunskap bara kan bestå av någonting som individer *konstruerar* (Dysthe, 2008; Brodow, 2001; Tornberg, 2007; Lundhal, 2008) genom att interagera och kommunicera med varandra inom en viss miljö (eller område).

Att det inom en kommunikativ talakt kan finnas mer än ett subjekt är däremot ett kontroversiellt påstående. Utifrån den semiotiska diskursens perspektiv skriver exempelvis Yuri Lotman att det diskursiva fältet inom vilken talaren pratar, är inte detsamma som det diskursiva fältet inom vilken lyssnaren förstår kommunikationen.

- (7) I den vanliga mänskliga kommunikationen [...] finns det till att börja med en premis av en icke-identitet mellan talaren och lyssnaren. Utifrån dessa omständigheter blir en situation vanlig där den lingvistiska sfären som tillhör talaren och den lingvistiska sfären som tillhör lyssnaren korsas. (Lotman, 2005:132. Min översättning)

Under dessa premisser är en dialog bara intressant om talaren och lyssnaren inte har samma förståelse av problemet:

- (8) Dialogens värde blir inte kopplad till delen som korsas utan snarare till den förmedling av information mellan delar som inte korsas [...]. Vi är intresserade av kommunikation just på grund av den här situationen som gör kommunikation svår och, till sist, gör den omöjlig. (Lotman, 2005:133. Min översättning).

Många individer som interagerar och kommunicerar med varandra inom ett visst område definierar på sätt och vis en mänsklig *verksamhet*. Säljö menar att varje *verksamhet* har en bestämd speciell kunskap som är typisk för denna särskilda verksamhet och ingen annan. Skolan (eller *en skola*) är exempelvis en sådan mänsklig verksamhet. Säljö argumenterar att det finns mänskliga verksamheter där kunskapsanvändning har en mycket sofistikerad natur och under vissa omständigheter definierar Säljö detta som *dekontextualiserad* kunskap.

- (9) Denna dekontextualisering av lärandet [...] är både en förutsättning för lärande i ett komplext samhälle och den förändring som skapar många av de problem att lära som vi idag kan se exempel på i skolan. (Säljö, 2000:41)

I (9) kopplas begreppet *dekontextualisering* med *lärandet*. Det betyder att den kunskap som förmedlas inom en verksamhet där syftet är lärandet blir *dekontextualiserade*. Mer i detalj beskrivs utifrån ett sociokulturellt perspektiv *dekontextualiserad* kunskap som den kunskapen man använder när lärandet är *mål i sig*.

- (10) I skolan är lärande och undervisning mål i sig. (Säljö, 2000:41)

Om man däremot utifrån ett sociokulturellt perspektiv ser kunskap som funktion av den speciella verksamhet där denna kunskap används, blir därför även den *dekontextualiserade* skolkunskapen i verkligheten i viss mån *kontextualiserad*. På grund av detta beskriver Säljö även denna särskilda typ av kunskap, som förmedlas i verksamheter där lärandet är mål i sig,

som kopplad till en viss enskild verksamhet, eller som funktion av denna verksamhet, och som konsekvens väsentligen *kontextualiserad*<sup>7</sup>.

- (11) Men det som vi räknar som kunskap i skolan är, som jag skall återkomma till, också situerad och inte alltid lätt att överföra till andra miljöer. (Säljö, 2000:141)

Denna funktionella relation mellan verksamheten och verksamhetens kunskap gör så att en skolverksamhet exempelvis på något sätt *kontextualiserar* (som verksamhet) den kunskap som förmedlas där.

- (12) De intellektuella redskap som språket erbjuder, gör det möjligt för oss att förstå och hantera vår omgivning på ett sofistikerat sätt, men det är rikedomen i perspektiv och kontextualiseringar som utgör människans främsta kunskapsresurs – inte det förhållande att vi har en enkel och värdefri kunskap som avspeglar världen på ett neutralt sätt. Kunskap har därför i ett sociokulturellt perspektiv ett intimt samband med kulturella värden och etiska antaganden. Den kan inte uppfattas som något som står över eller bortom sådana mänskliga dilemman. (Säljö, 2000:96)

Skolkunskapen är på så vis knuten till varje enskild skolverksamhet där detta förmedlas eller på något sätt används och som konstruerades historiskt (och kulturellt) genom intersubjektiva processer. Det är således möjligt att dra som slutsats att utifrån ett sociokulturellt perspektiv beskrivs kunskapens karaktär alltid som *kontextualiserad*.

#### 4.1.1.3 Kunskaps inre karaktär

Den andra problematiken, som blir konsekvensen av en idé av kunskap som kollektiv enhet, har, som sagt<sup>8</sup>, med kunskapens inre karaktär att göra.

- (13) 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. (Säljö, 2000:125)

I (13) använder Säljö två nyckelord i sina perspektiv om kunskap. Den första är konsekvensen av en syn på kunskap som *knuten* till ett situerat mänskligt *tänkande*, vilket diskuterades ovan. Kunskap blir således någonting som man *använder*, och, liksom tänkandet, skulle kunskapen aldrig kunna tolkas som kunskap *i sig*. Det betyder alltså att det inte finns kunskap som *absolut* enhet – som Säljö säger i (5) – oberoende av alla möjliga länkar med världens objekt som nyttiga saker. Med andra ord har kunskapen alltid som objekt någonting som man använder för ett visst *ändamål*. Detta uttrycker Säljö genom att beskriva *kunskapsanvändningen* som någonting som man gör på *ändamålsenliga sätt*. En situation där kunskap är mål *i sig och utan praktiska ändamål*, där kunskap inte är kopplad till en viss social mänsklig *verksamhet*, där kunskap är skapad eller upptäckt utan ett särskilt syfte, där kunskap skapas av en helt abstrakt mänsklig intuition, är utifrån ett sociokulturellt perspektiv såsom Säljö tolkar det, otänkbart. Sociokulturell kunskap är alltså alltid *funktionell*.

Det finns olika konsekvenser då man beskriver kunskapens inre karaktär som *funktionell*. Enligt detta perspektiv blir kunskap till att börja med ett *redskap*. Begreppet *redskap* har i

---

<sup>7</sup> Om det är sant att utifrån ett sociokulturellt perspektiv lärandet i skolan är mål i sig, är det också sant att Säljö idé är att även skolan är en verksamhet som präglas av en viss kunskap och att denna kunskap är bestämd av ett visst mål inom verksamheten. Detta kan i skolans fall bli exempelvis prov eller betyg.

<sup>8</sup> Jmf. 4.1.1

Säljö's konstruktion en tvåfaldig karaktär. För att kunna förstå den ambiguitet som blir konsekvensen av denna tvåfaldighet är det lämpligt att analysera Säljö's användning av begreppet *redskap* i olika diskursiva sammanhang.

- (14) Vi har inte längre att göra enbart med utvecklingen av något som finns inom människan. Det är inte längre de biologiskt givna förutsättningarna eller inbyggda tankestrukturerna som sätter gränser för mänskligt tänkande och handlande. I stället blir det avgörande vilka intellektuella (diskursiva) och/eller fysiska redskap människor har tillgång till, behärska och kan utnyttja. (Säljö, 2000:72)

I (14) är *redskap* både intellektuella och fysiska. Men frågan är om både fysiska och intellektuella redskap är kvalitativt lika eller om de ligger på olika begreppsliga nivåer. Det är i svaret på denna fråga som ambiguiteten av begreppet *redskap* ligger såsom Säljö använder det. Säljö beskriver begreppet *redskap* genom idén att den yttre verkligheten inte är omedelbart åtkomlig för människor utan att man behöver något slags *kulturellt* verktyg för att kunna interagera med den. Dessa kulturella verktyg *medierar*<sup>9</sup> verkligheten för människor på ett kulturellt sätt så att det blir tillgängligt i begreppslig form. Dessa kulturella verktyg är just *redskap* av olika sorter.

- (15) Med redskap eller verktyg menas de resurser, såväl språkliga (eller intellektuella) som fysiska, som vi har tillgång till och som vi använder när vi förstår vår omvärld och agerar i den. (Säljö, 2000:20).

Resonemanget är att redskapen har en *funktion* och att denna funktion är *medieringen* av verkligheten för människor. Verkligheten är inte omedelbart anträffbar av människor. På grund av att både *fysiska* och *intellektuella* redskap har den här *medierings funktion* tolkar Säljö båda som två aspekter av samma enhet:

- (16) Användandet av intellektuella och manuella redskap är helt integrerade med varandra som två sidor av samma handlingar. (Säljö, 2000:76)

Men intellektuella redskap har samtidigt en privilegierad och bifogande funktion: att genom diskursiva element förmedla till människor den information som människor behöver för att kunna använda fysiska redskap. I (4) menar Säljö just detta, att intellektuella (diskursiva) redskap på ett direkt sätt är kopplade till *kunskapen* (i sin mer generella konnotation), dvs. med *tänkandet*. Språk och kunskap, som diskuterades ovan, blir här två sidor av samma enheter på grund av att kunskap väsentligen är en begrepps konstruktion av något slag, och begreppsliga konstruktioner är språkliga: på detta sätt kommer intellektuella och fysiska redskap att ligga på två olika kvalitativa nivåer. Däremot behöver Säljö denna dikotomi (språket som begreppsstruktur å ena sidan och som redskap å den andra) för att kunna koppla intellektuella enheter till fysiska handlingar: enkelt sagt, agerar *tänkandet* genom *språket* (*kunskap*) i den fysiska omvärlden (den praktiska handlingen som har ett *syfte* eller som är *ändamålsenlig*) som i sin tur *kulturellt* påverkar individers kunskap och tänkande. Detta är, utifrån ett sociokulturellt perspektiv, den andra aspekten av kunskapens *funktionalitet* till ett särskilt syfte och kunskapens kopplingar till mänskliga handlingar.

Men detta perspektiv kan orsaka vissa teoretiska problematiker.

---

<sup>9</sup> "Begreppet medierar [...] antyder således att människor inte står i direkt, omedelbar och otolkad kontakt med omvärlden." (Säljö, 2000:81)



- (17) I ett lärandeperspektiv är det intressanta [...] genom att man sam-talar och sam-lyssnar, i stor utsträckning kommer [man] att dela varandras analyser och slutsatser. (Säljö, 2000:114)

I denna mening är språket *verktyget* genom vilken kunskap förmedlas *bland* människor. Säljö betonar gång på gång, som sagt ovan, att kommunikation (sam-talande och sam-lyssnande) är verktyget som förmedlar *kollektiva* kunskaper. Men för att kunna ta del av varandras *analyser* och *slutsatser* måste det vara så att *analyser* och *slutsatser* på något sätt finns i individens tänkande till att börjar med, och *analyser* och *slutsatser* är utan tvivel *diskursiva* enheter. För att *analyser* och *slutsatser* ska kunna finnas i individernas tänkande innebär detta att det måste finnas ett visst tillfälle där det sker en viss *individuell* bearbetning av kunskap. Detta tillfälle är just *när* individer skapar sina *analyser* och *slutsatser*. Denna idé har på något sätt alltid undvikits i det sociokulturella perspektivet. Säljö själv uttrycker aldrig tydligt denna idé och betonar istället kunskapens kollektiva karaktär i många andra olika tillfällen.

- (18) Det uppstår således en kontinuitet i tänkandet mellan individer och det är just genom språklig kommunikation som vi kan etablera och upprätthålla en sådan gemensam förståelse. Detta är en viktig princip för mänsklig kunskapsbildning. (Säljö, 2000:114)

Till att börja med är *gemensam förståelse* ett uttryck som kräver en viss tolkning. Om kunskap alltid är *funktionell* som sagt ovan (*till* verksamheten och *till* ett syfte eller mål inom själva verksamheten) och om tänkandet alltid är *situerad* blir konsekvensen att *kontinuitet i tänkandet* betyder att en viss mänsklig *verksamhet* skapar de villkor som karakteriserar något slags motsvarande kunskap<sup>10</sup>. Med andra ord har varje mänsklig verksamhet sin egen särskilda kunskap. Men vad menar Säljö med *gemensam förståelse*? Är *förståelse* ett begrepp kopplat till kunskap eller avslöjar det någonting annat? Är det ett bredare begrepp än kunskap?

Säljö använder begreppet *förståelse* i (18) med en betydelse som är konsekvensen av att se både fysiska och intellektuella redskap på samma begreppsliga nivå. Utifrån detta perspektiv blir *förståelse* bara ett sätt att kunna veta *hur* man använder en viss kunskap för att agera i verkligheten på ett visst sätt.

- (19) Att kunna uttrycka något, att behärska begreppsliga system och kunskaper, är att kunna göra något. (Säljö, 2000:88)

Men flertydigheten diskuterad ovan gör så att de intellektuella redskapen kan tolkas på en annan, *högre* nivå än de fysiska redskapen. Från (17) blir konsekvensen att *analyser* och *slutsatser*, som mål av en visst intellektuell bearbetning, på något sätt måste tolkas som *individuell* bearbetningen av begreppsliga enheter. Detta innebär att *förståelse* blir någonting *abstrakt* (begreppslig) och, framför allt, på något sätt *individuellt*. Utifrån detta perspektiv blir det inte så tydlig vad Säljö menar med *gemensam förståelse*. Detta tvetydiga uttryck innehåller i stor utsträckning konsekvenserna av den begreppsliga problematiken kring *tänkandet i sig* som diskuterades ovan (2.1.1.1). Däremot verkar Säljö vilja utesluta dessa tolkningar av begreppet *förståelse* (och allt som innebär ett *individuellt* perspektiv på tänkandet, kunskap, förståelse osv.) genom att uttrycka ett slags postulat av det sociokulturella perspektivet:

---

<sup>10</sup> Säljö förklarar detta genom många exempel där han beskriver hur olika kulturella grupper utvecklar olika sätt att hantera omvärlden beroende på de särskilda praktiska behov som finns i denna grupp: "[...] de sätt på vilka vi lär och tar del av kunskaper är beroende av i vilka kulturella omständigheter vi lever." (Säljö, 2000:14)

- (20) [...] den föreställning om tänkande som fångar sådana processer inom ett sociokulturellt perspektiv knappast kan vara den reflekterande individen försjunken i sina egna tankar. (Säljö, 2000:111)

#### 4.1.1.3 Kunskapstyp

Som diskuterats hittills, är den sociokulturella kunskapstypen någonting som har med kommunikation, gemensamt förståelse, sociala mänskliga verksamheter av olika slag och med gemensam kultur att göra. Däremot formulerades i den här studien en hypotes om att detta perspektiv på kunskap inte är helt omfattande på grund av det sociokulturella perspektivets uteslutande av allt som har med ren individualitet att göra och av allt som inte kan definieras som direkt ändamålsenlig. Men det finns ett annat avgörande kännetecken som Säljös synsätt innebär och som hans text beskriver på ett ganska tydligt sätt.

- (21) Den andra komponent som jag vill betona är att kommunikation och språkanvändning är materiella i sina konsekvenser, människor agerar genom att använda språket för en mångfald syften. (Säljö, 90)

Att kommunikation och språkanvändningen är materiella i sina konsekvenser betyder alltså att man kommunicerar och använder språket med ett materiellt *syfte* i huvudet. Med andra ord betyder detta att man använder språket och kommunicerar med andra människor för att få eller förmedla den kunskap som är nödvändig i användningen av ett särskilt *verktyg* eller i varje slags *användning* av de materiella *redskapen*.

- (22) Vi kan också bildligt uttryckt "översätta" språkliga företeelser, termer och begrepp, till fysisk handling. (Säljö, 35).

Och

- (23) [k]ommunikation är materiell till sin karaktär och till sina konsekvenser. Språket är ett redskap för handling i kulturella praktiker och dessutom i sig en viktig arena för sociala handlingar. (Säljö, 86)

Det betyder att den sociokulturella kunskapen alltid är *funktionell* till något materiellt syfte<sup>11</sup>. Om kunskapen är funktionell till något materiellt *syfte* måste kunskapen vara *funktionell* till ett *objekt* som används i utförandet av detta syfte. Detta objekt borde vara ett *strukturellt* element för denna särskilda verksamhet där kunskapen används. Man kunde förklara detta genom att säga att om allt man "vet" är kopplat till en "situation" eller en "verksamhet" – som är ett grundläggande påstående i det sociokulturella perspektivet – blir just konsekvensen att kunskapen alltid måste vara kopplad till något objekt genom ett *funktionellt* förhållande. Om jag *vet* någonting om ett visst objekt borde denna kunskap alltid vara kopplad till *objektets funktion* i en viss social handling som sker inom en viss kontext eller mänsklig verksamhet. Kunskapen om ett objekt blir således *att kunna använda* objektet enligt särskilda omständigheter som beror på verksamheten. Om verksamheten exempelvis är en skolverksamhet blir kunskapen som förmedlas i detta sammanhang *funktionell* till syftet som eleverna ger till sig själva och till deras olika bestämda skolhandlingar. Detta kan exempelvis vara ett prov eller betyg.

---

<sup>11</sup> Jmf (13)

- (24) Hur eleven betar sig, vad man läser och vad man uppfattar som viktigt respektive mindre viktigt, bestäms av vilka förutsättningar man har på hur provet kommer att bli eller vilka frågor man kommer att ta upp till diskussion i klassrummet. (Säljö, 150)

Sammanfattningsvis kan man säga att utifrån ett sociokulturellt perspektiv kan man bara någonting (fysiskt eller intellektuellt redskap) om man vet *hur man använder* detta redskap i en särskild social kontext (eller verksamhet). Termer *hur, man* och *använder* representerar här de viktiga nyckelorden som egentligen ger begreppet kunskap sina särskilda sociokulturella konnotationer<sup>12</sup>.

#### 4.1.2 Den existentiella ontologin

I det här avsnittet ska Heideggers diskurs och *begreppsapparater* diskuteras i förhållande till Säljös sociokulturella perspektiv. Följande avsnitt har inte som syfte att problematisera det ena eller det andra perspektivet utan snarare ett syfte att jämföra dessa *begreppsapparater* för att kunna identifiera ett gemensamt diskursområde. Mer i detalj ska studiens analys närma sig det *pedagogiska* området som ska vara i fokus i förhållandet till diskussionen av begreppet kunskap.

##### 4.1.2.1 Medvarandravaron (*Mitt-sein*)

Heidegger skriver:

- (25) [...] det förstående ombesörjande varat till det tillhandsvarande som den omvårdande medvaron med de andra [bestäms] nu ut ifrån dessas innerligast egna kunna-vara-sig-själva. (Heidegger, 1981: v2, s.85)

I den här meningen finns det en grundläggande princip i Heideggers diskurs: för att kunna vara med andra på ett *äkta sätt* och för att kunna *ombesörja det tillhandsvarande* (eller, från ett annat perspektiv, för att kunna få *kunskap* om det *tillhandsvarande*, dvs., i Heideggers mening, om *omvärlden*) behöver en människa (*Dasein = Tillvaron*) först och främst *vara-sig-själva*. Dessutom behöver en människa enligt Heidegger fatta, för att *kunna-vara-sig-själva*, ett *individuellt beslut* som tillåter själva människan att *se de egna existentiella möjligheterna*. Detta *beslut* måste – och *kan* bara – vara *individuellt*.

- (26) Denna individualisering är ett sätt att åt existensen upplåta »däret» /»tillet»/. Individualiseringen gör det uppenbart att allt vara hos det ombesörjda och varje medvaro med de andra kommer till korta, när det rör sig om det innerligast egna kunna-vara. Tillvaron kan *vara sig själv på egentligt vis*, först när det ut ifrån sig själv möjliggör sig /sätter sig i stånd/ härtill. (Heidegger, 1981: v2, s.46).

Genom att jämföra (26) med (20) blir en tydlig slutsats att här är Heidegger Säljös motsats.

Från ett annat perspektiv måste *beslutet* – som en människa tar när han eller hon väljer att *vara-sig-själva* – också vara *individuellt* på grund av att kollektivet alltid begränsar synen på enskilda människors möjligheter genom vad Heidegger kallar för *mannets* paradig.

---

<sup>12</sup> Jmf Heideggers *mannet* och *att använda*

- (27) [Genomsnittligheten] är en existentiell karakter för mannen. För mannen rör det sig i dess vara väsentligen om den. För den skull håller det sig faktiskt inom genomsnittet av vad som passar sig, inom vad *man* gör gällande eller inte gör gällande, inom det som *man* tillerkänner framgång och det som *man* förvägrar framgång. Denna genomsnittlighet när det gäller att företeckna vad *man* kan och får våga sig på, vakar nogsamt över varje undantag som tränger sig fram. Varje förrangsställning håller i all tysthet tillbaka. Allt nytt och ursprungligt slipas av över en natt och gäller som sedan länge bekant. Allt tillkämpat blir lättvunnet. Varje hemlighet förlorar sin kraft. Genomsnittlighetens omsorg avslöjar ännu en väsentlig tendens hos tillvaron, en tendens vi kallar för *nivellering* av alla varamöjligheter. (Heidegger, 1981: v1, s.167. Min kursivering)

I (27), om Tillvaron (*Dasein*) [= en människa] är befriad från *genomsnittlighet*, blir enligt Heidegger konsekvensen att det kan finnas *förrangsställningar*, *ursprungliga intuition* osv. Med andra ord kan dessa enheter bara finnas om en människa (Tillvaron) är en äkta *sig-själv* och avslöjar *mannens icke-äkta sanning*. Men *mannen* är utgångspunkten av *Tillvarons* natur som enhet *i* världen och som enhet *med* andra tillvaror (*medvarandravaron*): enligt Heidegger är *mannens kunskap* således bestämd av en *icke-äkta förståelse*.

- (28) När i den alldagliga medvarandravaron något sådant påträffas som är tillgängligt för var och en och som vem som helst kan säga vad som helst om, då blir det snart nog omöjligt att urskilja vad som är upplåtet inom det äkta förståndet och vad som inte är det. Denna tvetydighet sträcker sig inte bara över världen, utan lika mycket över medvarandravaron som sådan, ja till och med över tillvarons vara sig själv. (Heidegger, 1981: v1, s.222)

Enligt Heidegger finns det således *äkta förståelse* och *icke-äkta förståelse*. Den sistnämnda, som (28) visar, är kopplad till begreppet *medvarandravaron*. Heidegger insisterar att hans beskrivning av *medvarandravaron* och *icke-äkta förståelse* inte har ett negativt syfte i sig, utan snarare är dessa begrepp i ett dikotomiskt förhållande i angiven ordning med *äkta tillvaron* och *äkta förståelse* (någon skulle kanske vilja kalla denna dikotomi för *metafysisk*). Därför beskriver Heidegger dikotomin helt enkelt som *två olika möjliga sätt att vara* (varaart) som har en *kvalitativ* skillnad. Begreppsapparaten resulterar således i en *äkta* och *icke-äkta förståelse* och som konsekvens i ett *äkta* och *icke-äkta sätt att vara* (Tillvarons varaart).

Man kan argumentera att Heideggers beskrivning av det *icke-äkta sättet att vara* har tydliga kopplingar till Säljö's begrepp *mänsklig verksamhet*: både beskrivningarna är karakteriserade av en *kollektiv natur* för vad gäller kunskapen (eller *förståelse* i Heideggers fall). Både begreppen tolkar människor och människors kunskap som någonting som finns *i världen* (Heidegger, 1981) eller någonting *situerad* (Säljö, 2000) och, framför allt, inte *inuti* individer. Slutligen skildrar både beskrivningarna en människa som en del av ett *kollektiv* (eller *medvarandravaron* såsom Heidegger beskriver det).

Det är just Heideggers syn på *förståelse* (*äkta* och *icke-äkta*), på grund av sina kopplingar till det mer generella begreppet *kunskap* som ska fördjupas i följande avsnitt.

#### 4.1.2.2 Förståelse

Som sagt ovan beror *äkta förståelse* eller *icke-äkta förståelse* på i angiven ordning *Tillvarons äkta vara sig själv* och *inte äkta vara sig själv* (*medvarandravaron*). Heidegger karakteriserar

vidare denna kvalitativa dikotomi genom att använda en *ontisk*<sup>13</sup> (*medvarandravaron*)/*ontologisk* (*Tillvaron*) dikotomi.

- (29) Vi använder ibland i ontisk framställning uttrycket »förstå /sig på/ något», i betydelsen »kunna förstå en sak», att »vara den vuxen», att »kunna något». Det som vi kan i och med detta vårt förstående, såsom existential, är inte något 'vad?' utan i stället varat såsom ett existerande. I förståndet ligger, existentially sett, tillvarons varaart i egenskap av kunna-vara. (Heidegger, 1981: v1, s.187)

*Förståndet* är i detta sammanhang beskrevet utifrån ett *ontiskt* perspektiv som någonting man kan [göra] medan utifrån ett *ontologiskt* perspektiv är *förståndet* kopplat till medvetenhet av tillvarons egna existentiella möjligheter (*kunna-vara*). Om det är möjligt att tänka att den *ontiska* beskrivningen av *förståelse* kan få en *kollektiv* karaktär (att kunna [göra] någonting är en *förståelse* som genom kommunikation egentligen kan ligga på den nivå som Säljö beskriver som *kollektiv kunskap*), är det rimligt att säga att utifrån ett *ontologiskt* perspektiv blir *förståelsen* (som *äka förståelse*) en *individuell* medvetenhet på grund av att denna *förståelse* har med individers *egna* och *enastående* existentiella möjligheter att göra.

Att välja (dvs. att *besluta* om) egna *kunna-vara* (dvs. egna och enastående existentiella möjligheterna) blir således enligt Heidegger, så att beskriva det, en *dörr* genom vilken tillvaron kommer fram till den *äka förståelsen*.

- (30) Tillvaron är på så vis att den i varje särskilt fall har förstått, resp. inte förstått, att vara på det eller det sättet. I egenskap av sådan förståelse »vet» tillvaron *vad* den själv, dvs. dess *kunna-vara*, är i stånd till [...]. (Heidegger, 1981: v1, s.188)

I (30) är *förståndet* knuten till en viss medvetenhet. Denna medvetenhet handlar om att *förstå* vilka möjligheter som finns för en själv i den egna existensen. Enligt Heidegger är denna *förståelse* äka i den mån att Tillvaron reflekterar (blir medveten, eller *beslutar*) över sig själv och sig själv. Denna process kan inte ske om Tillvarons *förståelse* ligger på den nivån som inte är bestämd av sig själv utan av *kollektivet*, om denna *förståelse* inte är bestämd (eller *upptäckt*) av sig själv utan den är bestämd av *mannen*.

- (31) Det är själva denna vara författning som i sin alldagliga varaart i första hand förfelar och skymmer bort sig själv. (Heidegger, 1981: v1, s.171)

Utifrån ett sådant perspektiv om *förståelse* och om mänsklig äkthet är det rimligt att tänka på att "lärandet" som mänsklig aktivitet kan förklaras på ett mycket speciellt sätt inom en begreppslig konstruktion som kan beskrivas genom en pedagogisk diskurs. Om detta kan göras blir konsekvensen att ett slags existentiell pedagogik kan skapas.

## 4.2 En språkdidaktisk kontrovers

Det sociokulturella perspektivet utifrån Säljö's beskrivning har i vissa fall en konnotation av ett slags *reaktion* mot generella kognitivistiska idéer om lärandet. Utifrån ett mycket generellt synsätt kan kontroversen sammanfattas genom att säga att allt som ingår i människors bestämdhet (kunskap, identitet, kultur osv.) kan identifieras med *yttre* eller *inre* processer, eller en kombination av de båda. Medan kognitivistiska idéer privilegierar exempelvis en *inre*

<sup>13</sup> Någonting eller någon som egentligen kan träffas i den fysiska världen.

syn på mänskligt tänkande (vilket framkommer i Heideggers analys) är det sociokulturella perspektivet en reaktion mot detta, genom att lägga vikten på det *yttre* elementet<sup>14</sup>. Denna *reaktion* blir särskilt synbar när man tittar närmare på vissa kunskapsområden, som exempelvis språkundervisningen (denna problematik gäller modersmålundervisningen, andraspråksundervisningen samt främmande språkundervisningen<sup>15</sup>). Kontroversen verkar ta en särskilt stark fokus på grammatikundervisningens problematik. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv har grammatikundervisningen blivit ett *funktionellt* element av språkundervisningen, dvs. grammatiska instruktioner i skolan har blivit helt *funktionella* i förhållande till andra sorters färdigheter som ingår i språklärandet, såsom läsning, skrivning, hörförståelse, och framför allt, kommunikationsförmågor. Konsekvensen av detta skifte av perspektiv för vad gäller grammatikundervisningen blev att alla grammatiska mål som låg som grund för ett traditionellt sätt att undervisa språk, har tagits bort från de senaste kursplanerna (2001). Språkundervisningsmetoderna har således blivit särskilt inriktade på kommunikation. Grupparbeten, projektarbeten, portfolioarbeten av olika slag, osv. har blivit den nya normen. Eleverna får inte längre studera ren grammatik för att kunna klara ett visst grammatiska prov.

Det är värt att påpeka att denna tolkning av det sociokulturella perspektivet inom språkundervisningsområdet inte är så självklar och representerar kanske en vilja att reagera mot kognitivistiska strukturer inom skolundervisningen mer än ett *positivt* försök att bygga en självständig undervisningsteori. Själva inspirationskällan av moderna sociokulturella konstruktioner, dvs. Vygotskij, var i denna problematik ganska tydligt ”kognitivist”. Han betonade grammatikundervisningen *i sig* som en viktig process som ingår i elevernas vetenskapliga begreppsbyggande:

- (32) [...] our analysis clearly showed the study of grammar to be of paramount importance for the mental development of the child. (Vygotskij, 1986:184).

Och

- (33) [The child] may not acquire new grammatical or syntactic forms in school, but, thanks to instructions in grammar and writing, he does become aware of what he is doing and learns to use his skills consciously. (Vygotskij, 1986:184)

I (33) betonar egentligen Vygotskij att grammatikinläringen är ett sätt att blir medveten om ens egna förmågor.

Den senaste sociokulturella utvecklingen i språkinläringens problematiker är helt annorlunda. I överstämmelse med Säljös teoriska syn är det i själva verket *funktionaliteten* av kommunikationsförmågorna i en viss verksamhet som betonas snarare än språkförmågor *i sig*.

- (34) Our analyses revealed people who were artfully adept at overcoming apparent linguistic hurdles, exquisitely able to work together interactionally, despite having what at first blush appeared to be an imperfect command of the languages they were using. (Firth & Wagner, 2007:801)

---

<sup>14</sup> Jmf. exempelvis (14)

<sup>15</sup> Andraspråksundervisningen refererar till människor som lär sig ett nytt språk medan de bor i landet där språket används officiellt (exempelvis invandrare som lär sig svenska på SFI). Främmande språkundervisningen refererar däremot till människor som lär sig ett nytt språk som inte är det som används där de bor (exempelvis engelska i det svenska gymnasiet).

Alan Firth and Johannes Wagner (som anser sig vara *sociokulturella* språkforskare) föreslår ett nytt sätt att tänka vad beträffar språkinläringen som inte har ett abstrakt mål framför sig (target language)<sup>16</sup> utan snarare som har språkanvändningen inom vissa praktiska områden (*verksamheter*) som mål. Detta perspektiv är en klar motsättning till kognitivistiska idéer:

- (35) [...] learning can be explicated and tracked as it happens and, moreover, that the description of how it happens can be liberated from a cognitivist position predicated on telemental notion of communication and individualistic, monolingual and formalistic perception of language. (Firth & Wagner, 2007:802)

Det här perspektivet innebär en underbetoning av grammatikundervisningen som abstrakt språkstruktur. Grammatiken är således inte betonad på grund av att grammatiken inte har en direkt koppling till kommunikativa syften och i själva verket kan dessa kommunikativa syften uppnås även om språket inte är grammatiskt korrekt.

- (36) Man kan alltså här tala om en förändring av synen på grammatik: det praktiska syftet överordnas det teoretiska. (Malmberg, 2001:17)

Perspektivet som beskrevs ovan verkar som sagt vara en slags reaktion mot kognitivistiska idéer och särskilt mot Noam Chomskys teorier som har haft och fortfarande har stort inflytande inom språkinlärningsdiskursen. Dessa teorier har som utgångspunkt idén att det finns en generellt mänsklig förmåga som är biologiskt inbyggd i människors hjärna och som är en förutsättning för mänskligt språk. Chomsky beskriver detta som en struktur av *principer* som är gemensamma för alla människor, medan, under inlärningsprocessen av ett visst språk, bara är vissa *parametrar* som anpassar sig till detta särskilda språk som man lär sig. För att förklara denna idé kan man exempelvis säga att alla språk har ett subjekt i varje mening. Men vissa språk behöver alltid *uttrycka* det (engelska, svenska) medan andra språk inte behöver göra det och i dessa språk räcker det med att antyda subjektet (italienska, franska, spanska). Att alla språk har ett subjekt i varje mening är en *princip* som enligt Chomsky uttrycker ett generellt kännetecken av vår hjärnas funktion och struktur, medan att det faktum om subjektet ska uttryckas eller inte beror på språket i fråga som man lär sig och är således en *parameter*. På ett mycket generellt sätt uttrycker Chomsky denna grundidé om språk som någonting som finns inbyggt i våra hjärnor genom att säga att:

- (37) Språkförmågan kan betraktas som ett språkligt organ på samma sätt som vetenskapsmän pratar om synsystemet, immunsystemet, blodomloppet som kroppsorgan. (Chomsky, 2005:52. Min översättning)

Och:

- (38) Det är tydligt att varje språk är resultatet av två faktorer: begynnelsestillstånd och erfarenhet. (Chomsky, 2005:53. Min översättning)

Den här synen på språket och språkinläringen ställer sig i direkt motsatt till Säljös idé (och mer generellt, moderna sociokulturella idéer) att allt lärande sker *situerat* i sociala kontexter och praktiker, och att det inte finns några *biologiska* element som kan beskrivas som ett *begynnelsestillstånd*:

---

<sup>16</sup> Det klassiska sättet att beskriva språkinläringen är med begreppet *interlanguage*, som är en beskrivning av en viss språkkunskap som ligger mellan nybörjarnivå och målspråket på (nästan) infödd nivå.

- (39) Även om vår hjärna är en komponent i det som gör vårt avancerade lärande möjligt, är våra kunskaper och färdigheter inte lokaliserade i den invecklade skrymslen och biokemiska processer. (Säljö, 2000:21)

Att ta till sig det ena eller det andra perspektivet i den pedagogiska diskursen betyder att som konsekvens välja mycket annorlunda praktiska metoder, exempelvis inom språkundervisningsområdet.

### 4.3 Pedagogik och kunskap: *objekt* och *subjekt*.

Det är nu dags att börja titta närmare på begreppet *verksamhet* utifrån ett pedagogiskt synsätt i förhållandet till begreppet *kunskap* (såsom diskuterats hittills, både utifrån Säljö's och utifrån Heideggers perspektiv) och på de aktörer (huvudsakligen i en skolverksamhetssituation, *lärare* och *elever* i deras respektive roll) som verksamheten består av. Syftet med följande avsnitt är att bestämma vilken *pedagogik* Säljö eller Heideggers perspektiv på kunskap innebär. Mer i detalj ska följande argumentation försöka att bevisa nödvändigheten att beskriva ett kunskapsperspektiv som kopplar elevrollen som *objekt* till det sociokulturella perspektivet och elevrollen som *subjekt* till det existentiella perspektivet.

#### 4.2.1 Begreppet *verksamhet*

I förhållande till det sociokulturella perspektivet på lärande och kunskap är *verksamhet* ett nyckelbegrepp. Detta begrepp ska i följande avsnitt analyseras utifrån ett antropologiskt synsätt (Foucault, 1991; Augé, 2006) och sen utifrån Säljö's sociokulturella perspektiv. Dessa två beskrivningar ska framhäva en stor kontroversiell problematik som orsakas av att förstå begreppet *kunskap* på två motsatta sätt.

##### 4.2.1.1 Objektifiering

En *verksamhet*, där någon har som huvudroll att *observera* någon annan och där den någon annan har som huvudroll att *visa* under observationen att han eller hon har vissa kunskapsdelar, präglas av en *maktrelation* mellan dessa två grupper (Bartholdsson, 2008; Foucault, 1991). Enligt Foucault är bl. a skolan en sådan verksamhet. I varje skolverksamhet finns en form av *examination* som kan vara mer eller mindre formell och som är ett *strukturellt* element i dessa verksamheter. Enligt Foucault är examinationen huvudverktyget med vilken *observationerna* sker i sina helheter.

- (40) The examination combines the techniques of an observing hierarchy and those of a normalizing judgment. It is a normalizing gaze, a surveillance that makes it possible to qualify, to classify and to punish. (Foucault, 1991:184)

Begreppet *examination* understryker här den praktiska aspekt med vilken observationerna sker men kan samtidigt markera en speciell aspekt som är typisk för skolverksamheten: lärarens makt finns i lärarens plikt att *bedöma*. Att *bedöma* är således att på något sätt *observera* en individ för att kunna bestämma hur *normaliseringsprocessen* mot de uppsatta kunskapsmålen – som är knutna till den speciella skolverksamheten – fortskrider.

Utifrån detta perspektiv beskriver Foucault begreppet *disciplinering* på en mycket bred konnotation. *Disciplineringen* innebär inte en sträng och tydlig struktur av straff som konsekvens av brott mot vissa reglerna eller normer, eller som konsekvens av en dålig



anpassning/normalisering till verksamhetskunskapen, utan snarare ett komplext förhållande där verksamhetsidentiteten på något sätt (i skolans fall formaliserat av den särskilt kunskapsstyp som verksamheten förmedlar) *normaliserar* individernas identitet så att dessa två enheter (verksamhetsidentiteten och individernas identitet) så småningom kommer överens med varandra.

- (41) The exercise of discipline presupposes a mechanism that coerces by means of observation. (Foucault, 1991:170).

*Disciplineringens* verktyg är enligt Foucault *observation*. Observation betyder att någon observerar och att det finns någon som blir observerad. Att observera innebär att någon får information om andra (som blir observerade). Denna information skapar på så vis en *maktrelation* som observatören använder över den observerade (enligt denna metaforik kan man säga att *information* betyder *makt*). Denna makt är i sin tur det som egentligen kommer att definiera förhållandet och samspelet mellan olika individuella identiteter och verksamhetens *officiella* identitet och, genom att tvinga individuella identiteter att anpassa sig för att inkludera dem i en *process* där de blir mer och mer *homogena* gentemot den officiella verksamhetsidentiteten, gör så att det så småningom sker det som egentligen kan kallas för en *normaliseringsprocess*<sup>17</sup>.

- (42) One would be concerned with the 'body politics' as a set of material elements and techniques that serve as weapons, relays, communication rules and supports for the power and knowledge relations that invest human bodies and subjugates them by turning them into objects of knowledge. (Foucault, 1991:28)

Att vara *observerad* inom en verksamhet – för vad som gäller den egna identitetens normalisering i processen mot verksamhetens officiella identitet som diskuterats ovan – är en process som Foucault kallar för *objektifieringen*.

- (43) And the examination is the technique by which power, instead of emitting the signs of its potency, instead of imposing its mark on its subjects, holds them in a mechanism of objectification. (Foucault, 1991:187)

*Objektifieringsprocessen* kan med andra ord förstås genom att säga att om någon på gott eller ont får information om någon annan, skapas ett förhållande av respektive *subjekt/objekt*.

- (44) The positions of the subject are also defined by the situation that it is possible for him to occupy in relation to the various domains or groups of objects: according to a certain grid of explicit or implicit interrogations, he is the questioning subject and, according to a certain programme of information, he is the listening subject [...] (Foucault, 2002:58)

Subjektet *lyssnar* och *frågar* för att få den information om objektet som ger själva subjektet den *makt* genom vilken han eller hon blir verksamhetens verktyg i *normaliseringen* av objektet.

Sammanfattningsvis kan man säga att en viss verksamhet således är definierad som en *hierarkisk* struktur där *subjektet* och *objektet* samspekar i ett komplex förhållande där kunskap

---

<sup>17</sup> Mycket diskuterat inom pedagogiska områden är idén att i skolan är eleverna huvudsakligen intresserade av vad läraren vill ha från dem för att kunna få ett bra betyg snarare än av den kunskapen som skulle kunna vara användbar för dem: läraren normaliserar eleverna genom *observation* (examination).

(genom kommunikation) representerar deras ”kontaktverktyg”. Dessutom skapas i en sådan verksamhet maktrelationer genom *observation* (examination) som gör så att de som är observerade ingår i en *objektifierings*process.

#### 4.2.1.2 Verksamhet som *non-place*

Denna problematik kan också förklaras utifrån ett antropologiskt synsätt. Begreppet *social verksamhet* är kopplad till en viss kultur och genom detta till en viss *identitet*. Det betyder att de som känner sig som *en del* av en viss verksamhet på gott eller ont accepterar en viss identitet som verksamheten själv *ger* till dem. Denna process analyserades ovan när det gällde skolan. Denna officiella verksamhetsidentitet ingår i själva definitionen av *kultur* som mänsklig enhet. Samspelet mellan individers identitet och verksamhetsidentitet (som är en helt abstrakt enhet) är en process som fördrar just vad som kallas för *normalisering*. Denna process (normalisering) kan i vissa fall beskrivas som en *förlust* av den egna identiteten och tillägnande av en annan identitet<sup>18</sup>.

Begreppet *non-place* refereras till en särskilt verksamhet typisk för det *supermoderna* samhället där individers identitet spelar en minimal roll. Utifrån Augés antropologiska konstruktion är sådana ställen exempelvis stationerna, flyplatserna, shoppingcentrerna:

- (45) A person entering the space of non-places is relieved of his usual determinants. He becomes no more than what he does or experiences in the role of passengers, customer or driver. (Augé, 2006:100)

För att kunna vara en del av en verksamhet måste en individ också kunna vara en del i ett slags ”role-play” som pågår kontinuerligt:

- (46) Subjected to a gentle form of possession, to which he surrenders himself with more or less talent or conviction, he tastes for a while – like anyone who is possessed – the passive joy of identity-loss, and the more active pleasures of role-playing. (Augé, 2006:103)

Vad som karaktäriserar en *non-place* är att man där förlorar sin egen identitet (eller, genom att använda Heideggers termer, en *individ* blir fullständigt *mannet*).

- (47) För att åka från metrostationen ’Trocadero’ till ’Sèvres-Babylone’, byter ’man’ vid ’La Motte-Piquet’. Detta tågbyte är förutsett, markerat på plankartorna etc; om jag byter metrolinje i La Motte-Piquet, är jag ’mannet’ som byter tåg. Visst skiljer jag mig från varje annan metropassegerare, såväl genom mitt varas individuella uppdykande som genom de långsiktiga målsättningar som jag fullföljer. Men dessa yttersta mål ligger blott vid horisonten för min handling. Mina närmaste mål är ”mannets” mål, och jag uppfattar mig själv såsom utbytbar med vilken som helst av mina medpassegerare. (Sartre, 1992:326)

Och

- (48) All the remarks that emanate from our roads and commercial centres, from the street corner sites of the vanguard of the banking system [...] are addressed simultaneously

---

<sup>18</sup> I Heideggers terminologi skulle man kunna skriva *att-vara-sig-själv* som upphov av egen identitet och däremot *Mannet* som motsvarande term för verksamhetsidentitet.

and indiscriminately to each and any of us: they fabricate the 'average man', defined as the man of the road, retail or banking system. (Augé, 2006:100)

Processen som orsakar denna förlust av den egna identiteten är just det som Foucault kallar för *normalisering*. *Normalisering* betyder alltså enligt Foucault att genom disciplin (observation) måste man anpassa sig till normerna som kännetecknar en viss verksamhet. Om en individ inte är *sig själv* på grund av att han eller hon har accepterat att ta till sig en identitet som inte är ens egen (Heideggers *mannet*, eller människor inom Augés *non-place*), blir konsekvensen att individen inte längre är en *subjektiv enhet* i sin omgivning utan snarare ett *objekt*. Denna process kan även ske utan att individen själv väljer att vara en del av en verksamhet: i så fall är just *disciplin* (enligt Foucault) i denna process, som sagt, ett viktigt verktyg:

(49) Discipline proceeds from the distribution of individuals in places. (Foucault, 1991:141).

Och:

(50) Each individual has his own place; and each place its individual. (Foucault, 1991:143).

En normaliseringsprocess har således som konsekvens en *objektifiering* av individerna som *normaliserats* inom en *verksamhet* (som *non-place*). Detta uttrycker Foucault med tydliga ord:

(51) The perpetual penalty that traverses all points and supervises every instant in the disciplinary institutions compares, differentiates, hierarchizes, homogenizes, excludes. In short, it normalizes. (Foucault, 1991:183)

Om denna förlust av identitet som beskrevs ovan är en individuell process blir frågan om det är möjligt att en *normaliseringsprocess* kan, inom en skolmiljö, göra så att *evidentitet* (som formaliserad och institutionaliserad verksamhetsenhet) blir en *identitet* påtvingad från ovan som färdig produkt till eleverna som har *normaliserats* (eller objektifierats) eller som finns i normaliseringsprocessen.

(52) [...] [T]he real non-place of super modernity [...] have the peculiarity that they are defined partly by the words and texts they offer us: their 'instruction for use' which may be prescriptive, prohibitive, or informative. (Augé, 2006:96)

Om skolmiljön enligt Foucault är en *objektifieringsplats* blir konsekvensen att en skolmiljö kan bli en *normativ*, *prohibitiv* och *informativ* verksamhet (som *det egentligen är* i verkligheten) där eleverna som objektifierade enheter blir ett *instrument* (ett objekt).

#### 4.2.1.3 Den sociokulturella verksamheten

Det sociokulturella perspektivet såsom Säljö beskriver det betonar däremot som grundläggande idén att tänkandet och kunskapsanvändningen är intimt knutna till en social verksamhet.

- (53) [...] mänskligt tänkande och handlande är situerat i sociala kontexter. (Säljö, 2000:104)

Det betyder alltså att om man behöver tillgång till en viss kollektiv kunskap inom en viss verksamhet behöver man "vara" en *del* av denna verksamhet och dessutom behöver man skapa sociala relationer genom kommunikation med andra inom denna verksamhet. Med andra ord behöver man justera sitt *tänkande* och *handlande* till denna verksamhet, eller, om man vill använda Foucaults terminologi, behöver man *normalisera* sig själv till denna verksamhet<sup>19</sup>.

Emellertid beskriver Säljö det sociokulturella lärandet som alltid knutet till en speciell verksamhet och han begränsar vidare sitt resonemang om kunskap i skolverksamheter med dess speciella hierarkiska relationer:

- (54) Lärande handlar om att bli delaktig i kunskaper och färdigheter och att förmå dem på ett produktivt sätt. (Säljö, 2000:151)

I detta sammanhang betyder *produktiv* att kunna förmå kunskaper och färdigheter på ett sätt som verksamheten själv *tolkar* som produktiv. Det finns ett "rätt" sätt att använda en viss kunskap inom en verksamhet på grund av att, utifrån ett sociokulturellt perspektiv, denna kunskap i första hand skapades med ett speciellt *syfte* (detta ingår i verksamhetens speciella kultur) som ingår i dess inre struktur. Med andra ord, om en viss kunskap är *funktionell* i ett visst syfte inom en verksamhet är det rimligt att tänka att de som lär sig denna kunskap skulle *använda* den med detta *syfte* i minnet.

Mer generellt,

- (55) [med] utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv och den betoning av samhörigheten mellan sociala praktiker och intellektuella och fysiska redskap är det således naturligt att förstå lärandet i första hand som något som är inbyggt i samhällets sätt att fungera. (Säljö, 2000:235)

I samhällets, för att själva samhället ska kunna fungera, skapas en viss kunskap som förmedlas genom skolan. Men de som genom skolan får denna kunskap lär sig samtidigt *hur* man använder denna kunskap inom samhället (dvs. verksamheten). För att kunna göra det måste de ingå i en kommunikativ och social relationsskapande process (*normalisera* sig själva) i samhället för att kunna ta del av den särskilda kunskapssyn (eller, mer generellt, kultur) som samhället präglas av.

#### 4.2.1.4 Att vara sig själv

Enligt Heidegger om någon anpassar sig (på ett generellt sätt som innebär en viss förändring, av den egna identiteten, eller på ett sätt som innebär att äkta möjligheter göms undan av en icke-äkt identitet) till en verksamhet får det som konsekvens att den människan ingår i *mannets* paradigm beskrevet i 4.1.2.1. Det betyder att någon bara kan *vara sig själv* med äktighet *utanför* en *verksamhet* (hittills är *verksamhet* tänkt som något som påtvingar en viss kunskapssyn, identitet, sätt att tänka eller använda redskap osv.), dvs. som *ensam* individ. Denna syn uttrycks exempelvis i (26).

---

<sup>19</sup> Det är rimligt att säga att de båda perspektiven beskriver samma enheter: syftet här är bara att kontrastera de båda beskrivningarna för att problematisera kontroversiella punkter.

*Mannet* gör så att inom en verksamhet kommer individerna som normaliserats inte att se alla sina egentliga *äkta kunna-vara*, utan snarare, genom *normaliseringen*, begränsar *mannet* alla *kunna-vara* till de möjligheter som är acceptabla och förutbestämda (exempelvis av kulturen).

- (56) I och med att tillvaron har förlorat sig /gått upp/ [*normaliserat*] i *mannet*, har avgörandet alltid redan fallit om dess närmast liggande factiska *kunna-vara* – den ombesörjande-omvårdande i världen-varons uppgifter, regler, måttstockar, dess nödtvång och räckvidd. *Mannet* fördöljer rentav det förhållandet att det stillatigande befriar tillvaron från omaket att uttryckligen *välja* dessa möjligheter. Det förblir obestämt vem som »egentligen» väljer. Att tillvaron sålunda utan valmöjlighet dras med av 'ingen' [...], varvid tillvaron blir till oigenkännlighet insnärjd i oegentlighet, kan avhjälpas blott genom att tillvaron enkom hämtar sig tillbaka till sig själv och bort ur förloradheten i *mannet*. (Heidegger, 1981: v2, s.52)

Om att *normalisera* sig själv inom en viss verksamhet (*medvarandravaron*) på något sätt betyder *objektifieringen* är det nödvändig att hypotisera att för att kunna *vara sig själv på ett egentligt vis* betyder att *vara subjekt*. Enligt Heidegger är en individ (*Tillvaron*) *sig själv* om individen själv kan *välja* sina egentliga *kunna-vara*, dvs. sina existentiella möjligheter. Men om en individ själv kan *välja* sina möjligheter blir konsekvensen att denna individ måste kunna *se* alla sina möjligheter. Dessutom betyder detta att individen måste *vara subjekt* i sitt eget val.

Den här problematiken är direkt knuten till kunskap som generell enhet. Att *vara objektifierad*, eller att *vara objekt* i någon annans ögon (under observation) betyder på ett visst sätt att inte kunna få kunskap:

- (57) Bortom all kunskap jag kan ha, är jag detta jag som en annan har kunskap om. Och detta jag som jag är, är jag i en värld som den andre har gjort främmande för mig, ty den andres blick omsluter mitt vara och därmed också väggarna, dörren, låset; alla dessa don-ting, mitt ibland vilka jag befinner mig, vänder mot den andre en sida som i princip undslipper mig. För den skull är jag mitt *ego* för den andre mitt i en värld som rinner bort mot honom. (Sartre, 1992:161)

En människa som *objekt* (som *objektifierats*) kan inte uppnå världen, eller, med andra ord, förlorar sin kontakt med världen. Att *vara objekt* är enligt Jean-Paul Sartre direkt kopplat till vad Foucault beskriver som att *vara observerad*:

- (58) Om någon betraktar mig, är jag i själva verket medveten om att *vara* ett objekt. (Sartre, 1992:178)

Samspelet med den andre är enligt Sartre alltid karakteriserad av ett *subjekt/objekt* förhållande: *intersubjektivitet* såsom Säljö beskriver detta begrepp är teoretiskt möjligt bara på "mannets" nivå:

- (59) [...] vi förmår aldrig någonsin konkret ställa in oss på ett plan av jämlikhet, dvs på ett plan där erkännandet av den Andres frihet skulle medföra den Andres erkännandet av vår frihet. (Sartre, 1992:300)

Utifrån detta perspektiv är det *bara* möjligt att få kunskap om sig själv, om de andra, om världen om någon är *subjekt*.

#### 4.2.2 En existentiell pedagogik?

Heideggers diskurs har som syfte att grunda en ontologi och att definiera *Tillvarons* sätt att vara (*varaart*). Men Heideggers syn på *Tillvaron* kan också erbjuda begreppsliga kopplingar med en möjlig *pedagogisk diskurs* som kan konstrueras utifrån hans syn på *förståelse* (kunskap) och på *Tillvaron* (hans människosyn).

Heideggers synsätt skulle kunna ligga till grund för en pedagogik som i själva verket handlar om att "visa" en människa – som individ (*Tillvaron*) – hans eller hennes egna äkta möjligheter, eller, med andra ord, att *visa* att en människa som individ har en *frihet* som innebär att han eller hon kan *välja* (*besluta*) sina egna möjligheter. Denna pedagogik skulle inte ha som mål att *se* (*observera*) en elev (en människa som lär sig) utan snarare skulle den ha som paradigmisk struktur att eleven *ser* (som *subjekt*).

- (60) I i-förväg-framför-sig-varon såsom vara till det innerligast egna kunna-vara, ligger det existential-ontologiska villkoret för möjligheten till *frivaro för* egentliga existentiella möjligheter. Kunna-vara är det för vars skull varje tillvaro är sådan som den faktiskt är. Försåvitt detta tillvarons vara till sitt kunna-vara självt bestäms genom friheten, *kan* tillvaron emellertid också förhålla sig *oavsiktlig* [...] till sina möjligheter. Den *kan* också vara oegentlig, och är faktiskt mestadels och i första hand på det viset. Tillvaron griper då inte tag i sitt egentliga 'för vads skull?', och utkastet av dess kunna-vara-sig-självt överläts åt mannens gottfinnande. (Heidegger, 1981: v1, s.246)

Heideggers *pedagogik* (om det är möjligt att benämna det så) innebär således inte att någon teoretisk kunskapsinnehavare *visar hur* man gör någonting (som exempelvis en lärare som förmedla en viss kunskap genom kommunikation inom en skolverksamhet) utan tvärtom genom att en existentiell *lärare visar* vad en individ (tillvaron) kan välja att själv göra. Att visa något för någon gör så att denna någon *ser* något. Genom det, och utifrån ett mer abstrakt synsätt, *visar* någon [läraren] att en individ har vissa egna möjliga *kunna-vara* och vilka de är. Äkta kunskap (som äkta *förståelse*) blir då den kunskap som behövs för att kunna *se kunna-vara* (möjligheterna) i det egna existentiella varaart.

- (61) Som motsats härtill står å andra sidan möjligheten till en typ av omvårdnad, som strängt taget inte hoppar in i stället för den andre, utan som däremot /i instruerande och befriande syfte/ hoppar före honom i hans existentiella kunna-vara, detta dock ingalunda för att ta /'rationalisera'/ bort omsorgen från honom, utan tvärtom för att i egentlig mening omsider skänka honom den tillbaka såsom sådan. Denna typ av omvårdnad – som väsentligen beträffar den egentliga omsorgen, d v s den andres existens och inte något "vad?" som han ombesörjer – förhjälp den andre till att bli genomsynlig i sin omsorg samt fri för densamma. (Heidegger, 1981: v1, s.161)

Att ge någon *omsorg* betyder just detta, att *visa* en individ de äkta möjligheterna genom individens absoluta *frihet*. Detta perspektiv ger tydliga förutsättningar för kunskapsuppnäendeprocessen:

- (62) [Frihetens fundamentala uppträdande] är att välja mig själv i världen och samtidigt är det världens upptäckande. (Sartre, 1997:518. Min översättning)

Denna *världs upptäckande* är just det som kan definieras som *existentiell kunskap*.

## 5. Diskussion

Tänk bara på alla de miljoner fakta som talar sitt tydliga språk om hur människor medvetet, det vill säga helt och fullt införstådda med sina egentliga intressen, låtit dessa intressen komma i andra hand och rusat iväg åt ett annat håll, på vinst och förlust och egen risk, utan att någon eller något tvingat dem därtill – det är som om de vägrar att slå in på den anvisade vägen just för att den anvisats dem och i stället banar de sig envist och egensinnigt en ny väg, svår och orimlig och knappt urskiljbar i mörkret. Det innebär alltså att denna envishet och detta egensinne i själva verket varit dem kärare än den egna nyttan...  
(Dostojevskij, 1985:27)

### 5.1 Kunskapstyp

I teoridelen har den sociokulturella kunskapssynen och det existentiella begreppet *förståelse* diskuterats. Även om denna diskussion har varit mer eller mindre teoretisk (mer teoretisk den existentiella, närmare till en praktisk skolverksamhet den sociokulturella) ska dessa idéer och synen på kunskap (eller *förståelse*) eller deras konsekvenser appliceras i en tolkning av vissa praktiska exempel. Utifrån dessa exempel ska diskussionen försöka att strukturera och syntetisera de olika synerna på kunskap (de olika *diskurserna*) i en gemensam *diskurs*. Syftet med detta är att kunna använda denna *diskurs* (med dess egen begreppsapparat) inom en bredare pedagogisk *diskurs*<sup>20</sup>.

#### 5.1.1 Exempel 1 – Algoritmen som inte behövs

Exempel 1 är en transkribering av en del av en matematik B-lektion i en Samhällskunskapsprogramsklass på gymnasienivå. Det handlar om division med *bråk*.

Lärare.	Här kommer man till division. Det är här som man har stora problem, men egentligen är det inte så svårt. Det gäller bara att lära sig en regel som finns. Till exempel, tre sjundedelar delat på en halv. Ni kan skriva så eller ni kan skriva så här. Det är samma sak. Vilken tycker ni är lättast?
Först elev	Den till höger.
Lärare	Den till höger. Är det lättare?
Andra elev	Ja.
Lärare	Det ser kanske lite krångligt ut.
[...]	

---

<sup>20</sup> Jmf. 5.2

Lärare	Känns det svårt? Det här är egentligen inte någonting som vi måste kunna. Den här är liksom en förklaring till varför man gör som man gör. Om man har en division som ser ut så här så gör man helt enkelt att man byter här och invertera den här...
[...]	
Tredje elev	Så man gör så enkelt, bara.
Lärare	Det här steget behöver man inte [...] sex sjundedelar delat på två tredjedelar är samma sak som sex sjundedelar gånger tre halva. Man har den här, man byter från division till multiplikation och så invertera man. Och det är egentligen den här metoden som man behöver lära sig. Men den här är förklaringen: bara multiplicerar man den här med det inverterade talet då får de ut varandra: på det sättet kommer den här.

I exempel 1 visar läraren ett praktiskt exempel och genom detta exempel ”demonstrerar” läraren vilka steg man behöver för att beskriva och arbeta med problemet. Läraren presenterar i början två olika sätt att skriva exemplen: det ena är en formell utformning av själva bråkdivisionen medan den andra är ett mycket enklare sätt att representera detta genom multiplikation. Läraren visade under en demonstrationsprocess att de två sätten att formulera detta uttryck, bråkdivision eller bråkmultiplikation, egentligen är överensstämmande. Denna demonstration är vad som kan kallas för en logisk procedur, eller en *algoritm*, där man, med hjälp av enkla logiska steg, kommer att koppla det ena uttrycket med det andra. Eleverna känner att detta första uttryck är betydligt svårare att förstå och att behandla än det andra (multiplikation). Läraren betonar faktumet att det är möjligt att ”transkribera” detta uttryck så att divisionen blir en vanlig multiplikation som eleverna är bekväma med. Läraren visar egentligen denna process genom *algoritmen* och kommer fram till en *regel* (eller *metod*).

En tydlig analys av detta exempel visar sammanfattningsvis att: (a) det finns två olika matematiska ”begrepp”: *bråkmultiplikation* och *bråkdivision* som generellt kan beskrivas som en viss begreppslig *kontext*; (b) det finns en process (*algoritm*) för att gå från det ena uttrycket till det andra uttrycket eller tvärtom (med andra ord, processen demonstrerar överstämelsen mellan de två uttrycken); (c) man kan skriva direkt en division som multiplikation (eller tvärtom) om man känner till *regeln*; denna regel kan således beskrivas som kopplat till ett mål: eleverna måste känna till det om de vill lösa problemet<sup>21</sup>.

Ett sociokulturellt resonemang skulle bli att *regeln* är *verktyget* genom vilken de två abstrakta begreppen sammankopplas: då kan eleverna *konstruera* det nya begreppet (bråkdivision) genom det gamla begreppet (multiplikation) som de redan känner till utan att använda *algoritmen*. När det nya begreppet är konstruerat kan eleverna *använda* det i deras matematiska praktik (övningar eller prov). För att kunna lösa dessa bråkproblem, exempelvis i ett prov, behöver man således bara koncentrera sig på (a) som begreppslig kontext och (c) som *formel* (resultat) kopplat till ett visst mål. Om man kan känna igen när ett uttryck är en bråkdivision och när det är en bråkmultiplikation och om man känner till *regeln* för att transformera den ena i den andra blir konsekvensen att man kan lösa alla relaterade praktiska matematiska problem. Som läraren säger, behöver man inte känna till processen (*algoritmen*) (b): ”[d]et här är egentligen inte någonting som vi måste kunna. Den här är liksom en förklaring till *varför* man gör som man gör.”

Läraren använder ordet *varför* för att karakterisera processen – algoritmen i (b) – som eleverna inte behöver veta men som samtidigt är det som på något sätt *förlorades*. Om kunskapen som eleverna behöver känna till är så tydligt bestämd betyder det att denna kunskap måste ha ett visst syfte. Det är med andra ord syftet själv som bestämmer vilken kunskap som behövs. Inom en skolverksamhet skulle detta syfte exempelvis vara att kunna

<sup>21</sup> Det är klart att med syftet att lösa ett bråkdivisionsproblem exempelvis i ett prov spelar det ingen roll om man känner till regeln och applicerar denna direkt eller om man inte kommer ihåg regeln och kommer fram till detta genom algoritmen (b).



lösa ett problem på ett prov. I det här fallet är det just någonting som läraren skulle ha sagt: ”[d]et här är egentligen inte någonting som vi måste kunna [*inför provet*]. Den här är liksom en förklaring till varför man gör som man gör.” Utifrån dessa omständigheter är kunskapen i (b) någonting som eleverna inte behöver kunna inför deras prov.

Det som de behöver veta, kontext (a) och formel (c), är däremot, som kunskap, *funktionell* i elevernas probbearbetning. De skulle kunna koncentrera sig på (a) och (c) om de vill bli säkra på att ha alla kunskapsverktyg för att kunna klara provet. Och läraren själv överordnar tydligt (a) och (c) till (b). Eleverna verkar generellt vara medvetna om detta: medan de bearbetar ett visst lektionssinnehall koncentrerar de sig på de element som är viktiga för deras huvudsyfte (provet, eller, mer generellt, betyget)<sup>22</sup>.

*Funktionaliteten* av kunskap som generell enhet betyder att i det här fallet stämmer lärarens förklaring således med ett sociokulturellt perspektiv på kunskap. Som sagt i teoridelen beskrivs den sociokulturella kunskapen alltid som *funktionell* och *kontextualiserad*<sup>23</sup>. I det här fallet är (a) och (c) *funktionellt* till provet; och denna kunskap – (a) och (c) – är också *kontextualiserad* på grund av att inom en skolverksamhet är provet (eller vilken procedur som helst där elevernas kunskap testas) ett grundläggande *strukturellt* element. Däremot är punkt (b) utifrån ett sociokulturellt perspektiv på kunskap *osynligt*. Den kunskapen som (b) förutsätter är inte *funktionell* till ett särskilt syfte inom skolverksamheten: det betyder att denna kunskap, som läraren sa, inte behövs. Kunskapen i (b), som – såsom läraren säger – förklarar *varför*, är en logisk matematisk procedur som inte är betonad och som möjligtvis eleverna snabbt kommer att glömma bort.

För att tydligare kunna analysera dikotomin mellan kunskap som behövs – kontexten (a) / formel (c) – och kunskap som inte behövs – algoritmen (b) – ska ett ”kulturellt” exempel beskrivas i nästa avsnitt där Säljö använder det sociokulturella perspektivet för sina argumentationer.

### 5.1.2 Exempel 2 – Säljö's fickräknare

Med hjälp av en enkel fickräknare med flytande decimalkomma, som idag kan köpas för ett par tior, kan vi utföra mängder av divisioner eller multiplikationer utan att anstränga oss mentalt och med minimal risk att placera kommatecknet fel eller att göra något annat misstag av detta slag. Dessa 'kunskaper' i form av algoritmer och konventioner har byggts in i apparaten och vi löser problemet snabbt och elegant. Den lärandeprocess som bestod i att vi löste sida upp och sida ner av övningsuppgifter med multiplikation- respektive divisionsuppställningar på papper håller i skrivande stund på att bli historia. Algoritmen passar bättre i maskinen och vår mentala energi kan frigöras för annat.

[...]

[J]u mer vi tar redskap av detta slag i bruk, desto viktigare är det att vi förstå de principer som gäller för hur matematiska operationer fungerar och hur man skall tänka när man använder dem. Vår uppmärksamhet måste riktas mot de begreppsliga sammanhang och system inom vilka dessa operationer är meningsfulla. Vi måste exempelvis lära oss vilken operation som är lämplig att utföra när vi skall lösa ett visst problem och vad som är ett rimligt eller orimligt svar.

(Säljö, 2000:17)

Säljö skapar i exempel 2 en typisk situation inom det sociokulturella paradigmet. Han beskriver en typ av kunskap som är kopplad till det han kallar ”begreppsliga sammanhang”; han beskriver samtidigt en annan typ av kunskap som ligger i fickräknaren och som han kallar just för ”algoritmen”; han beskriver dessutom ”resultatet” som fickräknaren automatiskt ger som en slutprodukt, kopplad till ett visst mål som man borde komma fram till i ett visst

---

<sup>22</sup> jmf. (21)

<sup>23</sup> jmf. (10) och (16) exempelvis

sammanhang. Genom att använda den begreppsliga strukturen som användes i exempel 1, är det möjligt att omformulera de element som Säljö beskriver som: (a) begreppsliga sammanhang, eller *kontext*, som man måste känna till för att välja den rätta operationen (multiplikation, division, osv.); (b) *algoritmen* som finns inuti fickräknare; (c) *resultatet* av operationen som skulle användas inom sammanhanget beskrivet i (a). I ett visst sammanhang (eller verksamhet) är det således viktigt att *kunna* den (a)-kunskap som leder till ett visst resultat (c) som kan användas (i ett mål). Man behöver däremot inte känna till *algoritmen* (b), som Säljö säger, och det kan läggas i en *apparat* och glömmas bort.

Dessutom, på samma sätt som i exempel 1, är den begreppsliga kontexten (a) och resultatet (c) både *funktionella* och *kontextualiserade* former av kunskap. Det är *kontextualiserad kunskap* på grund av att (a) och (c) är knutna till den särskilda verksamhet där den används: ”Vår uppmärksamhet måste riktas mot de begreppsliga sammanhang och system inom vilka dessa operationer är meningsfulla”. Detta innebär att människor ska använda denna kunskap inom en viss verksamhet och bara om det finns ett visst syfte. Kunskapen i (a) och (c) är också *funktionella* på grund av att den är kopplad till ett visst mål inom en viss verksamhet, eller, med andra ord, (a) och (c) *används* inom en viss verksamhet.

Säljö betonar att i detta sammanhang är ”de principer som gäller för *hur* matematiska operationer fungerar och *hur* man skall tänka när man använder dem”, grundläggande. Kursiveringen understryker den typologi av kunskap som enligt Säljö är viktig att koncentrera sig på. Det motsvarar kunskapen i *kontexten* (a) och *formeln* (c) i det första exemplet på bråkdivisionen som exempelvis tillåter eleverna i en matematiskklass att veta *hur* man gör med en bråkdivision. Läraren beskriver i exempel 1 däremot kunskapen i (b) som en ”förklaring” till *varför* regeln ser ut som den gör. På ett liknande sätt är det möjligt att säga att kunskapen i (b) som ligger i miniräknaren i exempel 2 är ett slags förklaring till *varför* multiplikation eller division ger ett visst resultat. Med andra ord, på samma sätt som i exempel 1 *algoritmen* (b) kopplade bråkdivisionen till en viss regel, förklarar, eller kopplar, i detta exempel *algoritmen* (b) en viss operation till ett visst resultat.

### 5.1.3 Kunskaps generella struktur

Det är möjligt att formalisera metoden som använts i exempel 1 och 2 genom att skriva följande struktur:

#### (63) *Kunskapsstruktur*

- (a) Begreppslig eller praktisk *kontext* (knuten till en viss verksamhet)
- (b) *Algoritmen* (metod, procedur, teori, osv.)
- (c) Begreppsligt eller praktiskt *resultat* (kopplat till ett visst mål inom verksamheten)

Denna struktur kan sammanfattas genom att säga att kunskapen i (a) är kopplad till kunskapen i (c) genom en viss *algoritm* (eller metod, procedur, osv.) (b). I formalismen (64) är det viktigt att påpeka att *algoritmen* (b) är ett nödvändigt villkor för (a) men inte ett tillräckligt villkor för (a): det är i själva verket möjligt att hypotisera att en viss *algoritm* (b) kan användas i många olika sammanhang, dvs. i förhållandet till många olika (a).

För att kunna förstå på ett även tydligare sätt de kunskapsstyper som (a), (b) och (c) innebär, diskuteras i följande avsnitt ett exempel som är resultatet av en tillfällig observation.

### 5.1.4 Exempel 3 – Lekparken

Två barn var en dag i en lekpark där det fanns olika leksaker, bl.a. två gungor. Efter att de hade lekt både tillsammans och för sig själva en stund bestämde sig ett av de två barnen, det kan kallas för barnet A, för att gunga. Det andra barnet, B, stannade vid den andra gungan och bara tittade i en kort stund. Barn B frågade så småningom barnet A hur *man* gör för att kunna gunga själv, utan någon som knuffar på. Barnet A svarade med att visa rörelser och samtidigt sa barnet A bara: ”så där gör *man*”. Barnet B tittade en stund till och sedan försökte barnet B att prova själv. Det var tydligt att barnet B inte hade förstått rörelsen på ett bra sätt: barnet B lyckades inte alls att få gungan att röra sig. Barnet A försökte då förklara att *man* borde sträcka ut eller dra in benen beroende på om gungan rör sig bakåt eller framåt. Barnet A visade samtidigt rörelserna och förklarade med egna ord denna idé. Barnet B började sakta förstå metoden och försökte att imitera barnet A:s rörelse. Barnet B, med hjälp av både barnet A:s demonstration och förklaring samt egna olika försök lyckades själv sakta att accelerera gungans rörelse.

Det här exemplet visar en tydlig sociokulturell situation: en situation där förmedlingen av kunskap sker inom en verksamhet (lekparken) med hjälp av kommunikation och interaktion. Dessutom är kunskapen som förmedlas tydligt *kollektiv kunskap* (barnet A har möjligtvis lärt sig från någon annan som i sin tur hade lärt sig från någon annan osv.: dvs. att denna kunskap tillhör en viss kulturell grupp); med andra ord kommer denna kunskap inte från barnet A:s egen reflektion och erfarenhet<sup>24</sup>. Detta betyder att inom en verksamhet, som i det här fallet är lekparken, finns det en kollektiv kunskap som har som syfte att kunna gunga själva utan någon som knuffar på och som förmedlas inuti själva verksamheten genom kommunikation och interaktion från ett barn till ett annat (eller i själva verket från vuxna till barn).

Med syfte att klassificera kunskapen i det här exemplet med hjälp av strukturen som används i exempel 1 och 2, och som står formaliserat i (64), är det möjligt att beskriva det här exemplet genom att säga att: (a) är en praktisk kontext som säger att, för att kunna accelerera gungas rörelse borde ”*man* borde sträcka ut eller dra in benen beroende på om gungan rör sig bakåt eller framåt”; (c) är det praktiska genomförandet av denna rörelse (resultaten av denna rörelse) som är direkt kopplad till målet, *att gunga själv*.

I det här fallet är det däremot lite mer komplicerat att beskriva algoritmen (b). Med hjälp av exempel 1 och 2 kommer slutsatsen att en möjlig kunskap av typen (b) borde vara en kunskap som svarar på frågan ”varför” och som inte är nödvändig för målet kopplat till (a) och (c). Frågan ”varför” är egentligen kopplingen mellan (a) och (c). Frågan från barnet B skulle således kunna ha varit följande: ”*varför* accelererar den här kroppsrörelsen gungas rörelse?”. Med andra ord, frågan skulle innebära en *förståelse* av den kunskap som klagör kopplingen mellan rörelse och effekten. Svaret på denna fråga är mycket komplicerat och innebär en mycket djup förståelse av fysiska begrepp, bl.a. begreppet *masscentrum* och *Tröghetsprincipen*. Det är möjligt att föreställa sig att tio år i framtiden medan barnet B studerar fysik på gymnasienivå och kommer att uppmärksamma denna problematik om Tröghetsprincipen och masscentrum skulle barnet B plötsligt kunna *förstå varför*-frågan som ställde tio år tidigare.

Efter analysen av dessa tre exempel är det nu möjligt att karakteriserar (a)/(c) och (b) på ett tydligare, mer teoretiskt, sätt. Syftet med följande avsnitt är således att diskutera skillnaden mellan (a)/(c) och (b) och att se om denna skillnad har en kvalitativ karaktär och samtidigt för att dra vissa generella slutsatser från denna typ av analys.

---

<sup>24</sup> Jmf. (5)

### 5.1.5 Hur-kunskapen och varför-kunskapen

Från analysen av de tre exemplen ovan är det nu möjligt att postulera att i alla situationer där kunskap förmedlas och på något sätt används, finns det alltid tre element: ett *begreppsligt* eller *praktiskt sammanhang*, eller *kontext*, som är kopplad till en viss verksamhet; en *algoritm*, en metod, procedur eller generell begreppsapparat (exempelvis de fysiska principer och begrepp i exempel 3); och slutligen ett *resultat* av något slag som kan kopplas till ett visst mål inom verksamheten. Med andra ord är strukturen formaliserad i (64) antagen som gällande (eller som arbetshypoteser i det här studiesammanhanget) i alla situationer där kunskap förmedlas eller används på ett generellt sätt. Det betyder att, helt generellt, det alltid är möjligt att beskriva kunskapsförmedlingen eller kunskapsanvändningen genom att använda (64)<sup>25</sup>. Analysen fortsätter genom en beskrivning av (a) och (c) samt (b) som kunskapsstyper i förhållande till den teoretiska diskussionen i kapitel 4.

Först och främst, som sagt ovan, kan man säga att i en viss verksamhet där någon individ har ett visst mål, använder man: (a)-kunskap om en begreppslig eller praktisk *kontext* som verksamheten bestämmer; sen, (c)-kunskap – som resultat eller logisk konsekvens av (a) – i förhållande till målet. Kopplingen mellan den begreppsliga eller praktiska kontexten och den kunskapen som är direkt knuten till målen representeras av kunskapen i (b). Det är ganska tydligt att förhållandet (a) / (c) är den typ av kunskap som beskrivs inom det sociokulturella perspektivet såsom Säljö tolkar detta. Kunskapen i (a) och kunskapen i (c) har som sagt i alla tre exemplen alltid funktionella och kollektiva egenskaper. Det är samspelet mellan (a) och (c) som man använder när man behöver agera i en fysisk verksamhet. Denna kunskap är dessutom *diskursiv*, dvs. det kan förmedlas genom begreppsliga konstruktioner som kan kommuniceras. Med andra ord kan man föra vidare denna information genom språket: ”vi exponeras för resonemang och handlingar i sociala praktiker, lär oss så småningom genomskåda dem, blir förtrogna med dem och kanske till slut genomföra dem från början till slut” (Säljö, 2000:121). Denna beskrivning stämmer överens med exempelvis situationer i exempel 3 där barnet B lär sig genom att komma i kontakt med handlingar och språkliga förklaringar.

I alla tre exemplen ovan är förhållandet mellan kunskapen i (a) och kunskapen i (c) knuten till frågan ”hur”. När man behöver agera fysiskt inom en verksamhet är det ”hur” typen av kunskap som behövs. Denna fråga representerar således en koppling med *funktionalitet* av denna kunskap: ”hur gör man...?”. Å ena sidan är denna fråga ”hur gör man...?” – som konsekvens att resultatet i (c) – någonting som är bestämt av själva verksamheten. Med andra ord finns det ett ensidigt svar som man borde kunna hitta. Under dessa premisser finns det inte utrymme för ett öppet svar. I sin tur innebär denna fråga ”hur gör man...?” ett visst syfte. Det verkar således lämpligt att benämna förhållandet mellan kunskap i (a) och kunskap i (c) som *hur-kunskap*. Denna *hur-kunskap* är en klar och tydlig beskrivning av kunskap utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Säljö uttrycker detta genom att beskriva vad det sociokulturella perspektivet på kunskap betonar:

[...] *hur* människor tillägnar sig och formas av deltagande i kulturella aktiviteten och *hur* de använder sig av de redskap som kulturen tillhandahåller [...]; *hur* individer och grupper tillägnar sig och utnyttjar fysiska och kognitiva resurser [...]; [*h*ur] återskapas den kollektiva kunskapen oss individer [...]. (Säljö, 2000:18. Min kursivering)

Däremot, som redan påpekats, är kunskapen i (b) osynlig utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Denna kunskap har inget syfte i sig. Det består helt enkelt av en logisk procedur som tillåter en viss koppling mellan (a) och (c). Men när denna koppling är fastställd, är den

<sup>25</sup> Det här är en studies hypotes. Däremot borde följande analys som ska koppla teoridiskussionen med denna struktur (64) rent teoretiskt kunna lägga grunden för detta påstående.

fastställd en gång för alla. Det är kunskap som upptäcks en gång och som inte behöver upptäckas *varje gång*. Utifrån det sociokulturella perspektivet när man hittar (a) går man automatiskt till (c), exempelvis genom att använda en regel, eller en fickräknare; dessutom är (c) ett tydligt bestämt resultat. Man behöver inte repetera *proceduren* som kopplar (a) till (c) varje gång. Det är just vad Säljö betonar i fickräknarexemplet: *algoritmen* (b) finns lagrat i en apparat och man behöver inte veta eller kunna det.

Men detta resonemang innebär att det måste finnas en ursprunglig *intuition* som kopplar en viss (a) med en viss (c). Det måste finnas för varje procedur och för varje *algoritmen* samt för varje begreppslig konstruktion, såsom den i exempel 3, någon *individ* som *konstruerade* eller upptäckte dessa *procedurer* och *algoritmer* samt fysiska förklaringar. Kunskapen i (b) har således en *individuell* karaktär. Kunskapen i (b) kommer således från en ursprunglig *intuition* som en särskild *individ* har haft utifrån hans eller hennes *förståelse* av ett visst begreppsligt sammanhang eller *diskurs*. Detta innebär alltså att kunskapen i (b) inte är bunden till någon verksamhet. Det är bara *diskursbundet*, och *diskurs* i dess största möjliga abstraktion kan vara hur omfattande som helst. *Intuition* om någon aspekt av verkligheten kan orsakas av något annat än ett ögonblickligt *syfte* inom en fysisk verksamhet. När Galileo formulerade *Tröghetsprincipen* var hans syfte möjligtvis inget annat än *kunskapen i sig*. Det fanns kanske många olika sätt att koppla ett särskilt (a) till ett särskilt (c) men Galileo utifrån sin individualitet hittade sitt eget sätt: *Tröghetsprincipen*. *Tröghetsprincipen* kommer ursprungligt från hans egen intuition och från hans egen *förståelse* av verkligheten. Med andra ord, från Galileos *tänkande i sig*. Ingen särskilt fysisk verksamhet eller ögonblickligt syfte spelade någon roll i denna process. Beviset på detta är att *Tröghetsprincipen* kan appliceras i många olika sammanhang och i många olika situationer. Det är inte kontextbundet. Som sagt är (b)-kunskapen nödvändig för (a)-kunskapen men inte tillräckligt för (a)-kunskapen. En individs *förståelse* och intuition kommer inte från ett ögonblickligt *behov* av något slag, utan snarare från individens reflektion *i sig* över verkligheten. Denna reflektion *i sig* skulle kunna sammanfattas med individens fråga till sig själv: ”varför...?”. I exempel 3 är det därför frågan ”varför...?” som innebär en omfattande fysisk förklaring och i exempel 1 är själva läraren som säger att (b) är ”liksom en förklaring till *varför* man gör som man gör”. Denna kunskap i (b) är således *dekontextualiserad* och *individuell*, och orsakas av en självreflekterande process som inleds med att fråga ”varför...?”. Denna kunskap i (b) kunde således i den här studien benämnas som *varför-kunskap*.

*Varför-kunskap* och *hur-kunskap* skapar på så vis en dikotomi i vilken komponenterna uppenbarligen är kvalitativt olika. *Hur-kunskapen* är *kontextualiserad* och *kollektiv* medan *varför-kunskap* är *dekontextualiserad* och *individuell* och dessa är uppenbarligen *diskreta* egenskaper<sup>26</sup>. Med utgångspunkten i teoridiskussionen i kapitel 4 blir konsekvensen att *Varför/Hur*-dikotomin representerar två olika och kvalitativt annorlunda perspektiv om mänskligt *lärandet*. Enligt Säljö, vilket nämnts ett flertal gånger i den här studien, är det *hur-kunskap* som gäller för allt som har med lärande att göra, och denna *hur-kunskap* lär man sig inom en *verksamhet* genom handlingar och kommunikation<sup>27</sup>. Men diskussionen ovan har bevisat att *tänkande i sig*-aspekten av kunskapen inte är inkluderat i detta perspektiv. Säljös ambiguitet när det gäller *tänkandet i sig* klargörs i diskussionen ovan: utifrån ett sociokulturellt perspektiv är det som om *tänkandet i sig* inte fanns. Detta förklarar det sociokulturella perspektivets meningsstrid mot det kognitivistiska synsättet på tänkandet<sup>28</sup>.

---

<sup>26</sup> Det kan med andra ord inte finnas ett kontinuum där det kontextualiserade och det dekontextualiserade ligger i de yttersta punkter samt kan det inte finnas ett kontinuum där det individuella och det kollektiva ligger i de yttersta punkter.

<sup>27</sup> Jmf. exempelvis (13)

<sup>28</sup> Jmf 5.2.2 och 4.1.3

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv, som sagt, är allt som angår själva individens *intuition* inte betonad. Det är kollektivet som äger kunskapen: kunskapen är alltså *kollektiv*<sup>29</sup>.

Enligt Heidegger blir ett sådant perspektiv på kunskap dominerat av *mannets* paradigm. Detta innebär att individen inte har ett *äkta* förhållande till verkligheten och till det äkta *sig själv*. Individen är beroende av *verksamheten* (*medvarandravaron*), av kollektivet, och det är själva verksamheten som *skapar* individen. Individen blir i detta perspektiv en del av kollektivet, med kollektivets kunskap, syfte, sätt att handla, *identitet*, osv<sup>30</sup>. ”Denna medvarandravaro löser fullkomligt upp den egna tillvaron i »de andras» varaart, närmare bestämt såtillvida att de andra – med sina skillnader sinsemellan och sin distinkthet – mer och mer försvinner /suddas ut/. Det är när mannen på det här viset kan vara opåfallande och omöjligt att fastställa, som det utövar sin egentliga diktatur” (Heidegger, 1981: v1, s.167).

Emellertid blir individens förhållande till verkligheten och till sig själv – utifrån ett perspektiv som ser *lärandet* som individuellt och *dekontextualiserat*, dvs. utifrån *varför-kunskaps*perspektivet – *äkta* (som sagt ovan är individen som frågar sig själv ”varför...?”). Under dessa premisser reflekterar den *äkta/inte äkta* dikotomin *tänkandet i sig/kollektiv* (*verksamhetsbundet*) *tänkande* dikotomin. Om individen väljer (eller bestämmer) för sig själv ett *äkta* sätt att vara (*äkta varaart*) betyder det enligt Heidegger att individen känner igen det *inte äkta* mannets paradigm och avslöjar de *äkta* möjligheterna (*äkta kunna-vara*) som tillhör sig själva, och som mannen håller gömt. Med andra ord, blir det individens *intuition i sig* som upptäcker världen på ett visst individuellt och *omfattande*<sup>31</sup> sätt. Genom att begränsa resonemanget till kunskapssynen kan man dra som slutsats att dessa dikotomier (*äkta/inte äkta* eller *i sig/kollektiv*) således kan motsvara *varför-kunskaps/hur-kunskaps* dikotomin.

På grund av att ett *hur-kunskaps*perspektiv eller ett *varför-kunskaps*perspektiv har som konsekvens en helt *kvalitativt* annorlunda bestämmelse av vad individens lärande består av, blir den särskilda pedagogiken, som är konsekvensen av något av de nämnda perspektiven, som borde analyseras mer i detalj. Detta är syftet med följande två avsnitt som ska analysera på ett mer detaljerat sätt den pedagogiska diskursen.

## 5.2 Objektivifiering

I teoridelen analyserades i detalj *objektifierings-* och *normaliserings*processer. Dessa processer beskrevs av Foucault som konsekvenser av en verksamhet där det finns ett strukturellt hierarkiskt förhållande mellan olika deltaganden så att, exempelvis, vissa människor *observerar* andra människor – som blir observerade – med syfte att få viss information från (om) dem.

Skolan är en mänsklig verksamhet som definieras av ett komplext förhållande mellan lärare, elever och *kunskap*. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv blir denna verksamhet, helt generellt, en struktur där lärandet är ett syfte *i sig*, eller ett mål *i sig* (Säljö, 2000), som uppnås genom kunskapsförmedling. Denna kunskap testas på eleverna genom prov (eller liknande kunskapstest). Elevernas kunskap kvantifieras slutligen genom betyget: ”[b]etyget uttrycker i vad mån den enskilda eleven har uppnått de kunskapsmål som uttrycks i kursplanen för respektive kurs och som definieras i betygskriterier” (Lpf 94:55). Betyget är alltså ett *strukturellt* element i skolverksamheten. På grund av detta blir lärarens mål att kunna förmedla olika kunskaper till eleverna på ett sätt att de kan klara provet och få ett bra betyg, medan elevernas mål blir att kunna bevisa dessa kunskaper genom prov och/eller genom

---

<sup>29</sup> Jmf. (5)

<sup>30</sup> Jmf. exempelvis (26)

<sup>31</sup> Det här ordet *omfattande* används i det här sammanhanget för att betona hur-kunskapens inte-omfattande karaktär.

betyget. Som diskuterat ovan är således kunskapen, som förmedlas i skolan utifrån ett sociokulturellt perspektiv, *funktionell* för provet eller betyget, dvs., enligt definitionen ovan, består denna kunskap av *hur-kunskap*. En sociokulturell beskrivning av skolverksamheten skulle kanske använda följande terminologi: skolan är en mänsklig *verksamhet* där den *kollektiva kunskapen*, som är relevant inom en viss kultur (samhälle), förmedlas genom *kommunikation* och *interaktion* och där denna kunskapsförmedling har som mål att förbereda och fostra eleverna så att de blir dugliga i att hantera situationer där en särskild kunskap om samhälle och inom samhället behövs. "[...] [D]e sätt på vilka vi lär och tar del av kunskaper är beroende av i vilka kulturella omständigheter vi lever" (Säljö, 2000:14).

Däremot kan denna verksamhet beskrivas utifrån ett annat perspektiv. Att kunna anpassa sitt lärande till en viss verksamhet innebär det Foucault kallar för *normaliseringsprocess*<sup>32</sup>. Dessutom kallar Foucault en normaliseringsprocess, som sker inom en verksamhet där de som normaliserar använder en *strukturell* maktrelation mot de som normaliseras genom exempelvis att observera dem, för *objektifiering*. Som uttryckts i teoridelen kommer terminologianvändningen från det faktum att för att kunna observera (och som konsekvens att kunna normalisera) behöver man bli ett *subjekt* som observerar i denna process, medan de som blir observerade blir *objekt* (de *objektifieras*) av själva observationen i samma process.

I en skolmiljö är provet (eller vilken procedur av kunskapstesting som helst) en observeringsprocess. Att ge eleverna ett prov, eller att testa elevernas kunskap genom utfrågning, innebär att få information om eleverna (exempelvis hur mycket de vet eller vad de vet, osv.). Betygssättningen är den praktiska aspekten och ett slags *konkretisering* av objektifieringsmakten. Eleverna blir således *objekt* av en observation. Provet *objektifierar* dem. Dessutom betyder detta att den kunskap som eleverna borde lära sig bestäms i stor utsträckning av provet. Elevsyftet beskrivet ovan innebär att de under observationen (provet eller utfrågningen) behöver visa att de har den kunskap som testet utformats för. Om de har någon annan form av kunskap, blir denna kunskap osynlig under provet<sup>33</sup>. Om de är intresserade av något som inte har med provet eller utfrågningen att göra, uppmuntras inte detta intresse. Om de har ett avvikande sätt att tolka kunskapen som testas än det som styr provet kan möjligtvis detta avvikande sätt att tolka kunskapen göra så att eleverna inte lyckas under provet. Utifrån dessa premisser finns det inte utrymme för någon form av individualitet. Kunskapen som förmedlas och som testas blir således, på grund av att den är *funktionell* för provet och för att den är verksamhetsbunden, *hur-kunskap*. *Hur-kunskapen* innebär bestämda svar på bestämda frågor. Den bestämda *hur-kunskap* som eleverna bör lära sig *normaliserar* dem (det är bara denna kunskap som tolkas som relevant och som eleverna borde koncentrera sig på); å andra sidan *provet* – som strukturellt element av skolverksamheten – *objektifierar* dem.

I följande avsnitt diskuteras två exempel i ljuset av dessa normaliserings- och objektifieringsprocesser. Diskussionen ska också handla om att visa kopplingen mellan begreppet *objektifiering* och den särskilda typ av kunskap som förmedlas i en sådan verksamhet, dvs. *hur-kunskapen*.

---

<sup>32</sup> Jmf. 4.2.1.1

<sup>33</sup> Det är intressant att påpeka hur denna struktur återspeglar Heideggers beskrivning av den kunna-vara. En viss verksamhet begränsar och gömmer undan all kunskap som inte är relevant för provet (eller kunskapstestingen) på ett liknande sätt som *mannets* paradigm begränsar och gömmer undan alla individuella äkta möjligheter (jmf. exempelvis (27)).

### 5.2.1 Exempel 4 – Pippi går i skolan

”Jaså”, sa fröken, ”ja, då ska vi väl kalla dej Pippi vi också. Men om vi nu skulle ta och pröva dina kunskaper lite”, fortsatte hon. ”Du är ju stora flickan och kan väl redan en hel del. Vi kan kanske börja med räkning. Nå, Pippi, kan du säga mej hur mycket 7 och 5 blir tillsammans?”

Pippi såg henne, förvånad och misslynt. Så sa hon:

”Jag, vet du det inte själv, så inte må du tro, att jag tänker tala om det för dig!”

Alla barnen stirrade förfärade på Pippi. Och fröken förklarade för henne, att på det viset fick man inte svara i skolan. Man skulle inte kalla fröken för ”du”, utan man skulle kalla fröken för ”fröken”.

”Förlåt så mycket”, sa Pippi ångerfullt. ”Det visste jag inte. Jag ska inte göra så mer.”

”Nej, det vill jag hoppas”, sa fröken. ”Och så ska jag tala om för dej att 7 och 5 blir 12.”

”Se där”, sa Pippi. ”Du visste det ju själv, vad frågar du för då? [...]

(Lindgren, 1997:41)

Genom att beskriva på en ytlig nivå den här fiktiva (men på ett sätt  *trovärdiga*) exemplet kan man kanske säga att i exemplet 4 sker det en kommunikativ lärare-elev interaktion inom en skolverksamhet. Det här avsnittet handlar om att definiera vilket slags kommunikation detta är, vilket slags förhållande som finns mellan lärare och elev, vilken roll en sådan struktur innebär för läraren och eleven, samt vilken kunskap – som strukturellt element – det är som finns mellan läraren och eleven.

Enligt Säljö är den ideala förutsättningen i vilket en kommunikativ interaktion kan ske, en del av det han menar med begreppet *intersubjektivitet*. Han beskriver detta begrepp genom att säga att *intersubjektivitet* innebär att ”[j]ag ser i problemet vad du ser och tvärtom.”<sup>34</sup> Problematiken för en kommunikativ interaktion som inryms i begreppet *intersubjektivitet* och som framhävdes i teoridelen – för att kortfattat använda Lotmans beskrivning av den kommunikativa process – innebär att de *båda* ”subjekten” i en kommunikativ interaktion måste prata eller lyssna inom ett begreppsområde som båda två redan känner till eller är bekanta med. Lotmans syn på kommunikation innebär just att en kommunikativ interaktion präglas av *intersubjektivitet* i de fall där talaren och lyssnaren (eller tvärtom) använder en språksfär som är en korsning av de varsina två språksfären<sup>35</sup>, dvs. att kommunikationsspråksfären består av gemensamma element. Enligt Lotman, om detta sker, blir å ena sidan kommunikationen lätt att genomföra – lyssnaren har mycket lätt att förstå – men å andra sidan blir samtidigt kommunikationen ointressant. Det som förmedlas under dessa omständigheter är *självklart* och *torftigt*. Under dessa premisser blir det som är *avstickande* under en kommunikativ interaktion det som blir intressant att förmedla. Det som är *avstickande* behövs för att kommunikation ska kunna förmedla någonting *nytt* för lyssnaren, även om det *nya* gör så att kommunikationen möjligtvis blir svårare att genomföra.

Emellertid medan *intersubjektivitet* i Säljöes konstruktion är ett ganska komplext begrepp, är Lotmans perspektiv begränsat till språkanvändningen och kommunikationen. I det här exemplet är lärarens språksfär, hennes förklaring till vad som är lämpligt att säga i skolan, dvs. att man ska kalla ”fröken för fröken och inte för *du*”. Skolans normaliseringsprocess börjar här: eleven bes omedelbart att börjar använda en typ av språk som är formellt bestämd av skolverksamheten (Bartholdsson, 2008). Allt som inte omfattar detta formellt bestämda språk (eller, för att använda Lotmans terminologi, allt som ligger utanför den korsningssfären) är inte acceptabelt. Konsekvensen av språknormeringen blir att skolverksamheten så småningom kommer att normalisera varje element av elevens identitet, och framför allt elevens tillkommande kunskap.

Kunskapen i det här exemplet kan diskuteras genom att säga att lärarens fråga (”hur mycket 7 och 5 blir tillsammans?”) gäller bara *hur-kunskapen*. Kunskapssyftet i denna

---

<sup>34</sup> Jmf (6)

<sup>35</sup> Jmf (7)



skolverksamhet var helt enkelt att kunna addition. Kontextualiseringen av denna kunskap sker om man tolkar denna kunskap som knuten till skolsammanhanget: ett mer generellt syfte var att förbereda eleverna för att kunna använda denna kunskap (addition) i samhället. Genom att pröva elevens kunskap i detta sammanhang finns det mellan läraren och eleven bara "resultaten", dvs. den del av *hur-kunskapen* som i förra kapitlet kallades för (c)-kunskap. I detta traditionella undervisningssammanhang var eleverna tvungna att visa att de kunde producera ett visst *resultat* när läraren skapade ett visst begreppsligt sammanhang<sup>36</sup>. Frågan: "hur mycket 7 och 5 blir tillsammans?" är därför den andra delen av *hur-kunskapen*, dvs. det som i förra kapitlet kallades för (a)-kunskap. Det motsvarar ett slags begreppsligssammanhangsskapande från lärarens sida. *Varför-kunskap* (elevernas förståelse) kommer inte att spela någon roll i detta förhållande mellan läraren och eleven.

Emellertid accepterar Pippi i det här exemplet inte skolverksamhetens (eller lärarens) normaliseringsmakt. Pippi använder inte och tänker inte använda ett normaliserat språk. Hon bestämmer sig från början att delta i skolan som "subjekt"<sup>37</sup>, att försvara sin identitet genom att alltid vara subjekt, och att "prata" från hennes *del* av språksfären som, för att åter igen använda Lotmans terminologi, inte korsar lärarens (eller skolans) språksfär. Även om hon säger "Jag ska inte göra så mer" använder hon strax efter det "du" igen. Hon tolkar situationen utifrån sitt synsätt som är olikt det som läraren har, och utifrån dessa premisser är ingen *intersubjektivitet* möjlig. Detta betyder att genom en djupare analys blir konsekvensen att i detta exempel sker ingen kommunikation (i en sociokulturell betydelse) mellan läraren och Pippi. Läraren spelar tydligt sin roll som observatör (*objektifierande* samt *normaliserande*), men Pippi accepterar inte att *objektifieras*. Hon avslöjar lärarens "observation" när läraren försöker att pröva Pippis kunskap. "[V]et du det inte själv, så inte må du tro, att jag tänker tala om det för dig!", svarar Pippi. Det här svaret bevisar att hon inte tänker anta ett perspektiv som inte är hennes eget. Hon är inte intresserad av denna form av kunskap under sådana omständigheter. Konsekvensen blir att en sociokulturell kommunikation bara hade varit möjlig om Pippi hade accepterat lärarens (eller skolans) objektifieringsauktoritet. Om detta hade inträffat hade strukturen blivit att läraren hade varit subjekt som *observatör* i observationen och Pippi hade varit objekt som *observerad* i observationsprocessen. Men om förhållandet mellan Pippi och läraren hade varit objekt-subjekt (vilket en objektifieringssituation hade inneburit) hade konsekvensen blivit att *intersubjektiviteten* inte kunnat uppstå. *Intersubjektiviteten* innebär, som själva ordet uttrycker, ett subjekt-subjekt förhållande. Detta resonemang som har exempel 4 som utgångspunkt kan generaliseras genom att säga att förhållandet mellan människor aldrig kan ske på en *intersubjektiv* nivå om det finns en maktrelation mellan de. Detta överensstämmer med det teoretiska synsättet som beskrivs av Sartre<sup>38</sup> och som ska tas upp mer i detalj i nästa kapitel.

De eleverna som inte anpassar sig till skolans *normaliseringssyfte*, kan inte lyckas i skolan. Liksom Pippi, blir de alltid dåliga elever. De som inte accepterar en normaliseringsprocess inom en verksamhet, kan generellt inte lyckas inom själva verksamheten. De som inte accepterar kunskapen som *används* inom en verksamhet (dvs. *hur-kunskapen*) som *objekt*, kan inte hitta en *roll* inom själva verksamheten (de kan inte, med andra ord, producera *ändamålsenlig* kunskap). Som sagt utifrån skolverksamhetens paradigm skulle Pippi kategoriseras som en potentiellt dålig elev. De som inte kan hitta en roll inom en skolverksamhet är just detta, dåliga elever. Pippis försvar av hennes *individintegritet*, genom

---

<sup>36</sup> Detta är en grundläggande utgångspunkt i det behavioristiska perspektivet av vilken Pippis tids skola präglades. Även om det skulle betyda att gå utanför studiens syfte är det möjligt att påpeka att denna situation visar att det inte finns någon kvalitativ skillnad mellan den sociokulturella perspektivet och den behavioristiska perspektivet (Jerlang, 2008).

<sup>37</sup> Jmf. 5.3

<sup>38</sup> Jmf exempelvis (58)

att till varje pris vara *subjekt*, blir även mer synbart när hon säger: ”[d]u visste det ju själv, vad frågar du för då?”. Denna fråga som ställts av Pippi till läraren avslöjar tydligt *objektifieringsprocessen*: maktutövningen genom *observation*, som Foucault beskriver det. Detta svar betyder: ”du vill ha information om mig för att *objektifiera* mig, men jag tänker inte ge dig denna information”. Att testa elevernas kunskap betyder alltid att utöva makt genom att observera dem. På grund av att eleverna som observeras är *objekten* av denna observation, blir de *objektifierade*. Men Pippi är alltid *subjekt*: hon *objektifieras* inte. Konsekvensen blir att Pippi inte accepterar denna form av kunskap. Med andra ord kan (eller vill) hon *som subjekt* inte uppnå *hur-kunskapen*. Konsekvensen blir således att för att kunna uppnå *hur-kunskapen* behöver man (acceptera att) vara *objekt*<sup>39</sup>. Denna slutsats stämmer överrens med själva konstruktionen av *hur-kunskapens* och *varför-kunskapens* begrepp, som exempelvis betonade *varför-kunskapens* individuella och dekontextualiserade karaktär, knuten till någon form av individuell okonstlad intuition.

Skolan har förändrats betydligt mycket från den traditionella verksamheten beskriven i Pippis avsnitt. En situation liknande denna beskriven i exempel 4 är idag otänkbar. Det som diskuteras idag är istället en *vänlig maktutövning* (Bartholdsson, 2008) där, helt generellt, elevernas anpassning till en skolverksamhet (som emellertid fortfarande kallas för *normaliseringsprocess*) beskrivs som en essentiell samhällelig process. Frågan blir således om skolans stora förändringar från det traditionella synsättet till det sociokulturella synsättet innebär en *kvalitativ* förändring eller om skolverksamheterna idag väsentligen fungerar genom att använda *samma* processer och *samma* struktur som Pippis skola använde sig av, även om betoningen idag kanske ligger på andra element än för femtio år sedan. Nästa exempel handlar om att visa och att diskutera dagens skolverksamheter som strukturellt kvalitativt *lika* de i vilka maktutövningen, *normaliseringen* och *objektifieringen* av eleverna var ögonblickligen synbart, genom en analys av den kunskapsstyp som gäller i språkundervisningssammanhanget.

## 5.2.2 Exempel 5 – Språkredovisningar

*Muntlig examination i svenska som andraspråk*<sup>40</sup>

- Frågor elev A – Vad han/hon studerar och om han/hon tycker att det är lätt eller svårt  
 – Favoritsport och hur ofta han/hon sportar  
 – Något han/hon inte gillar och varför han/hon inte gillar det
- Frågor elev B – Favoritmat och tycker han/hon om att laga mat  
 – Vad han/hon studerar och om han/hon tycker att det är lätt eller svårt

- Elev A - Vad studera du?  
 Elev B - Pardon?  
 Elev A - Vad studera du?  
 Elev B - i [skolnamn]  
 Läraren - Vilken kurs?  
 Elev A - Ok. Vad studera du?  
 Läraren - Studerar  
 Elev A - Aha, studerar  
 Elev B - Jag studerar i [skolnamn]. Jag studerar [ämnet]  
 Elev A - Ok, och är det lätt eller svårt?

<sup>39</sup> Jmf. 5.3

<sup>40</sup> Exempel 5 handlar om en muntlig examination i svenska som andraspråk. I transkriberingen finns det ett urval av frågor och svar som de två eleverna har använt under examinationen. Eleverna hade en längre lista med frågor att välja mellan som läraren hade förberett.

- Elev B - Not... i svårt.  
 Elev A - Och vad sport... vad är din favoritsport?  
 Elev B - Jag gillar att... jag gillar att spela tennis.  
 Elev A - Och ofta du spelade tennis?  
 Elev B - Jag... no ofta  
 Lärare - Sällan  
 Elev B - Sällan  
 Läraren - Är det något speciellt som du tycker om?  
 Elev B - Nej, jag...  
 Elev A - Gillar du musik?  
 Elev B - oh, jag spelar... violin  
 Lärare - aha, fiol  
 Elev A - hur ofta du spelar violin?  
 Läraren - Varje dag?  
 Elev B - Nej inte varje dag men två dagar  
 Läraren - två dagar i veckan  
 [...]  
 Elev B - Vad är du studera i [stadsnamn]  
 Elev A - Jag studerar [ämnet]  
 Elev B - Vad är din favoritmat?  
 Elev A - Köttbullar och potatis  
 [...]

I exempel 5 finns det: (a) ett språkligt sammanhang som består av lärarens frågor; (c) fraserna som eleverna producerar; (b) generell grammatisk kunskap som ingår i frasernas konstruktion. I överstämmelse med diskussionen ovan kring *hur-kunskapen* och *varför-kunskapen* blir konsekvensen att (a) och (c) består av *hur-kunskap* medan (b) består av *varför-kunskap*. Detta betyder alltså att för att kunna klara provet skulle eleven kunna känna igen sammanhanget och producera fraserna som är relevanta i detta sammanhang. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv är en direkt kunskap av (b) typen inte relevant för provet: man kan träna de fraser som behövs inom sammanhanget utan att veta vilka grammatiska förhållanden som finns mellan frasernas olika komponenter, eller utan att veta vilka strukturer som styr språkkonstruktionen i detta särskilda fall. Enligt Firth och Wagner<sup>41</sup> finns det inte ens behov att fraserna blir grammatiskt korrekta så länge som att dessa fraser innehåller den information som är nödvändig för kommunikationen. Om elevernas kurssyfte är att kunna klara provet är således elevernas huvudsyfte att kunna känna igen (a) och att kunna producera (c). Det är precis vad som sker i exempel 5: eleverna kan fråga och svara på dessa frågor som läraren presenterar dem. Utifrån det sociokulturella perspektivet såsom Firth och Wagner tolkar detta, spelar det ingen roll att elevernas fraser inte är grammatiskt korrekta: läraren skulle bara bedöma deras förmåga att kommunicera och att få fram ett visst budskap. De optimala övningar och undervisningsätt för att kunna lyckas i detta sammanhang är utifrån ett sociokulturellt perspektiv dessa som innebär exempelvis grupparbete (elever som tillsammans tränar olika fraser i olika sammanhang), direkt användning av fraser, frågor och svar, *rollspel* där eleverna tränar olika språksituationer som speglar situationer som kommer att vara med på provet, mer generellt, olika kommunikativa övningar. Sammanfattningsvis är allt som skapar ett visst sammanhang i klassen (kontexten) och som gör så att eleven har en viss *roll* inom själva situationen genom att använda fraserna och uttryckt, nödvändigt. Denna procedur kan kanske uttryckas genom att säga att en sådan sociokulturell metod *kontextualiserar* språket i klassrummet och samtidigt ger en viss färdiggjort *identitet* (genom exempelvis rollspelet) till eleverna. I detta sammanhang blir de direkta grammatiska instruktionerna inte *funktionella* till det muntliga provet. I det muntliga provet finns det inga direkta grammatiska frågor. Därför borde inte ett

---

<sup>41</sup> Jmf. (34)

undervisningssätt som är nödvändigt för provet innehålla några direkta grammatiska moment<sup>42</sup>.

En kognitivistisk syn på grammatiskundervisningsproblematikerna, vilket nämnts i teoridelen, skulle emellertid använda idén att en omfattande kunskap inom grammatiska strukturer skulle kunna tillåta eleverna att så småningom producera vilken fras som helst i vilken situation som helst. Elevernas kunskap om språket är i detta fall *dekontextualiserade*. Genom att använda Chomskys terminologi skiftar denna syn fokus från *performance* till *competence*. Dessa termer kan förklaras genom att *översätta* dem inom den begreppsliga struktur som skapades i den här studien och som uttrycks i (64). Det är egentligen möjligt att identifiera *competence* med (b)-kunskap och *performance* med (c)-kunskap. Utifrån detta perspektiv är den kognitiva förmågan som tillhör eleverna att konstruera språket på ett omfattande sätt betonad, även om eleverna saknar träning i praktiska situationer. Detta innebär ett systematiskt undervisningssätt som fokuserar på grammatiska strukturer. Som nämnts i teoridelen stödjer Vygotskij själv detta synsätt på grund av att eleverna genom att reflektera över grammatiska strukturer blir mer medvetna om vad de kan. Denna medvetenhet kan kanske tolkas inom ramen för en mer *subjektiv* identitet hos eleverna i den lärande processen. Denna *subjektiva* identitet hos eleverna kan också analyseras i förhållande till Foucaults *objektifieringsprocess*.

### 5.2.3 Objektifierande hur-kunskap

Den centrala problematiken i exempel 5 är i själva verket just detta. Det gäller egentligen förhållandet mellan eleven och läraren (eller mellan deras respektive roll inom en skolverksamhet). Denna problematik preciseras genom att kvalificera förhållandet mellan eleven och läraren inom ramen för begreppen *normalisering* och *objektifiering*. Som sagt ovan är objektifieringsprocessen knuten å ena sidan till lärares roll som *observatör* och å andra sidan till elevernas roll som *observerade*. I exempel 5 är det just denna situation som utformas. Ett enkelt element i exempel 5 som visar detta är exempelvis att lärarens tal i detta tillfälle är minimalt (15%). Det är eleverna som måste *visa* vad de kan för läraren. Läraren observerar dem. Detta är en ganska enkelt beskrivning som gäller alla provsituationer. Eleverna *objektifieras* under provet av läraren och provet är den situation som *par excellence* utgör detta syfte. Det är förstås inte läraren som *individ* som *objektifierar* eleverna utan snarare läraren i sin roll inom skolverksamheten som struktur i vilken det finns en maktrelation mellan olika deltagare. Augé pratar om förlust av identitet när man ingår i en *non-place* struktur<sup>43</sup>. Detta kan beskrivas genom att säga att i en sådan situation av *non-place* spelar man en roll och man är inte i ett äkta förhållande till sina egna möjligheter (Heidegger, 1981). Det betyder att varken läraren eller eleverna befinner sig i en *äkta situation* när en sådan struktur överordnas dem. I exempel 5 säger varken läraren eller eleverna fraser i vilka frasbetydelsen har med deras äkta existens att göra.

Diskussionen ovan har visat å ena sidan att en lärandestruktur som har provet som syfte präglas av *hur-kunskap* och å andra sidan att en sådan struktur *objektifierar* eleverna. Det är således möjligt att dra som slutsats att det finns en strukturell koppling mellan *hur-kunskap* och *objektifieringsprocessen*. Denna koppling kan kanske uttryckas genom att säga att *varje lärandeverksamhet i vilken eleverna objektifieras innebär att den kunskap som förmedlas är hur-kunskap*. Detta villkor är nödvändigt och tillräckligt. Konsekvensen av denna slutsats blir att om en verksamhet som inte objektifierar eleverna finns, måste denna verksamhet innebära att det som förmedlas borde vara *varför-kunskap*. Med andra ord, *villkoren* för att göra så att

---

<sup>42</sup> Jmf. (36)

<sup>43</sup> Jmf (47)

eleverna upplever lärandet som *äkta individer* (framför sina äkta *kunna-vara*), eller som *subjekt*, är att eleverna själva lär sig någon form av *varför-kunskap*. Syfte med nästa kapitel är att analyserar dessa villkor som tillåter en sådan situation att skapas.

### 5.3 Eleverna som *subjekt*

Förra kapitlet handlade om att visa situationer där *hur-kunskapen* var knuten till en objektifieringsprocess. I det här kapitlet handlar diskussionen om att visa att en *varför-kunskap* kan vara i fokus av undervisningen och som följd att eleverna kan uppleva en lärandesituation inom en skolverksamhet som *subjekt*. Denna lärandesituation, som redan påpekats i teoridelen, skulle kunna ha som sitt mål att *visa* eleverna vad de kan göra snarare än att *säga* till dem vad de borde göra (och samtidigt *observera* hur bra de lyder)<sup>44</sup>. Utifrån Sartres perspektiv borde eleverna framför allt kunna lära sig deras egen *frihet*. Både Heidegger och Sartre tolkar människors *frihet* som en grundläggande förutsättning för att se sina äkta möjligheter<sup>45</sup>. Om man tolkar Sartres idé i skolsammanhangets diskurs (eller mer generellt inom en pedagogisk diskurs) är denna *frihet* bara möjlig om eleverna upplever lärandet som *subjekt* i förhållande till läraren och till själva skolverksamheten som struktur. Detta betyder att både lärarrollen och elevrollen skulle få en kvalitativ förändring: i denna nya pedagogiska diskurs blir läraren den som *visar* (*varför-kunskap*) och samtidigt blir eleverna de som *ser* (*varför-kunskap*). Konsekvensen blir att för att kunna *se* någonting måste någon vara *subjekt* i denna process. Enligt Sartre för att vara *individ* måste man vara *subjekt*. I en sådan situation blir således Säljös *intersubjektivitet* en begreppslig kontradiktion. Den nya identiteten innebär att varje elev på något sätt är ensam med sin *varför-kunskap* (om någon känner sig som ett *vi*, dvs. som en del av ett kollektiv, innebär detta enligt Sartre att någon inte kan vara ett äkta *subjekt*). Förutsättningarna, för att kunna skapa ett förhållningssätt där denna situation (eleverna som *äkta subjekt*) är möjlig, ska analyseras i förhållande till begreppet *varför-kunskap* i de följande två avsnitten.

#### 5.3.1 Exempel 6 – En matematisk konstruktion

Det här exemplet består av transkriberingen av en del av en matematik C lektion i en naturvetenskapsklass på gymnasienivå. Läraren börjar genom att skriva på tavlan...

Läraren

$$(z-2)(z+2)(z-3)$$

Om man multiplicerar ihop den här kommer man att få en tredje grad polynom. Som någon redan innan vet att ett noll-ställe är +2, -2 är också ett noll-ställe av den polynom, och +3. Och så ska vi multiplicera ihop den här för att få polynomen.

[...]

$$(z^2+2z-2z-4)(z-3) = z^3-3z^2-4z+12$$

[...]

Det här är en tredje grad polynom [...]. Men vi vet att det konstruerades så här, att det har de tre faktorerna; dvs. vi vet att...

<sup>44</sup> Jmf (62)

<sup>45</sup> Jmf (62) och (63)

$$\frac{z^2-3z^2-4z+12}{z-3} = z^2-4$$

Och det som boken säger är faktiskt motsatsen. [...] Om polynomet har nollstället  $a$ , och i vårt fall  $a=3$ , [...] och polynomet är av grad  $n$  så kan man faktorisera polynomet med den faktorn  $(z-a)$ . [...] Den skillnad mellan vad de säger här [i boken] är att vi konstruerade det utifrån faktorer så att ni tror att det skulle vara en faktor. Och när man dividerar då finns det kvar polynom av en grad lägre. [...]

Exempel 6 handlar om det matematiska begreppet *polynom* och polynomets lösning. Om man använder kunskapsstrukturen i (64) i det här fallets sammanhang, kommer beskrivningen fram till att i detta exempel finns: (a) ett polynom; (b) en viss procedur som leder till... (c) faktorer som kallas för *noll-ställe* och som representerar polynoms olika lösningar (*resultat*). Som redan sagts ovan vid många tillfällen är (a) och (c) det som i den här studien beskrivs som *hur-kunskap* medan (b) är det som beskrivs som *varför-kunskap*. Men i exempel 6 sker någonting märkligt: läraren följer inte den vanliga ordningen i sin förklaring utan läraren börjar med (c), sen visar denne (b) och slutligen kommer läraren fram till (a). I läroboken presenteras problemet som en ordnad sekvens av (a), (b) och (c), på ett sätt som kanske kan kallas för konventionellt. Det är således nödvändigt att analysera lärarens syfte i denna ordningsinvertering vid detta tillfälle.

Genom att invertera den vanliga (konventionella) ordningen av kunskapsförklaringen för vad beträffar polynomet, betonar läraren *proceduren* snarare än *resultaten*. Om läraren hade skrivit *polynomet* och sen *proceduren* genom vilken man kommer fram till *resultatet* (dvs. (a) → (b) → (c)) skulle det ha varit själva *resultatet* som betonades som slutprodukt av ett visst resonemang. Men läraren börjar med *resultatet* vilket eleverna redan hade fått ta del av i början av lektionen. Från den stund där resultatet skrevs på tavlan är det bara *proceduren* som gäller och som alla koncentrerar sig på. *Proceduren* är som sagt egentligen kunskapen i (b), dvs. *varför-kunskap*. Detta syfte – att betona *proceduren* snarare än *resultatet* – är tydligt förklarad av läraren själv genom att säga att "[d]en skillnad mellan vad de säger här [i boken] är att vi *konstruerade* det utifrån faktorer så att ni tror att det skulle vara en faktor.". Denna mening är ett slags meta-förklaring till varför läraren hade valt att invertera ordning till (c) → (b) → (a). Nyckelordet i denna mening är "*ni tror*". Det innebär att lärarens huvudsyfte inte är att förklara en metod utan snarare är lärarens syfte elevernas *förståelse*. Lärarens syfte betonar inte en viss regel (som läroboken egentligen gör) som ska användas exempelvis under ett provtillfälle, utan snarare betonar läraren själva *proceduren* som förklarar *varför* polynomet och faktorerna är knutna till varandra på detta särskilda sätt. Med andra ord *ger* läraren inte eleverna en *regel* som de kan *använda* under *provet* (som ett sociokulturellt perspektiv skulle ha velat), utan snarare *visar* läraren eleverna *varför* saker ser ut som de gör ("ni tror" säger läraren). Kursiveringen i föregående mening betonar viktiga nyckelord: *varför-kunskap* är någonting som lärare måste *visa* eleverna så att de *ser* det. I elevernas *seendeprocess* blir de *subjekt*, precis som i *normaliseringen* eller *objektifieringen* gör lärarens observering så att eleverna blir *objekt*.<sup>46</sup>

Det finns ett viktigt övervägande att tänka på i den här lärandesituationen. Detta handlar övervägande om möjligheten att läraren i det här fallet kan räkna med ett relativt stort intresse från elevernas sida. Detta stora intresse är en följd av det val av inriktning som eleverna gjort

<sup>46</sup> Jmf. (59)

och som privilegierar ämnen som matematik, fysik, kemi osv. (eleverna i exempel 6 är naturvetenskapselever); medan eleverna i exempel 1, som diskuterades ovan, bara studerar matematik på grund av att de *måste* göra det (eleverna i exempel 1 är samhällsvetenskapselever). Denna iakttagelse tillåter i exempel 6:s situation en begreppslig koppling mellan *varför-kunskapens* läroaktighet och *elevernas intresse*. Denna koppling stämmer helt överens med *varför-kunskapens* egenskaper som kopplar individens *äkta förståelse* med individens *frihet* (de har valt *själva* att studera matematik därför att de är *intresserade* av det). I exempel 1:s situation är det således möjligt att brist på elevernas intresse gör det mycket svårare för läraren att skapa en lärandesituation som den i exempel 6: elevernas brist på intresse gör så att de har svårt att koncentrera sig på lektionens innehåll som *dekontextualiserad kunskap* och att de bara koncentrerar sig på de element som potentiellt kan hjälpa dem att klara provet.

I nästa exempel kommer analysen att visa elevernas delaktighet i lektionskonstruktionen, deras sätt att vara *äkta subjekt* i förhållandet till kunskap och hur denna idealiska lärandesituation uppnås av läraren.

### 5.3.2 Exempel 7 – English idioms revealed<sup>47</sup>

Det här exemplet är en transkribering av en engelska B lektion i en samhällsvetenskapsklass på gymnasiet.

Elev 2	<i>I will drop a bomb and tell her everything.</i>
Lärare	Yes, very good. Can you guess it?
Elev 5	Yeah: to <i>say something shocking or revealing</i> .
Lärare	<i>Reveal</i> , yes: that's the key word. <i>Reveal. Reveal something</i> . Everyone agrees?
Elev 1	Yeah
Lärare	Yes. Guessable?
Elev 2	Yes
Elev 5	No [...] I don't think it's guessable 'cause we...
Elev 1	Like we say in Swedish...
Elev 5	Yeah, but I don't know it's... <i>drop a bomb</i> , I think that, I guess it would be like more... så att säga, <i>släppa en bomb</i> , alltså <i>shocking or revealing</i> ...
Elev 6	<i>Avslöjande</i> tycker inte jag...
Lärare	No ok, you don't associate it with <i>saying something or doing something</i> ...
Elev 6	Or that <i>saying something</i> , but... or <i>being shocked</i>
Elev 7	<i>Something shocking</i> ...
Lärare	Ok, maybe not a <i>secret</i> . I think I take your point. Are you convinced by her argument entirely or...
Elev 6	Yeah
Elev 1	Because it feels it's going to be a lot of bad consequences so it's... <i>Revealing</i> it's more like...
Elev 5	<i>Släpp en bomb</i> låter inte som <i>avslöjande</i> [...]

Lektionen i exempel 7 handlar om att kunna komma fram till vissa *uppfattningar* om engelska idioms *transparency*<sup>48</sup> samt att kunna komma fram till idiomens betydelse (eller betydelser). Från analysen av transkriberingen är det intressant att konstatera hur självständig elevernas uppfattning var. I analysen av idiomet *drop a bomb* kommer eleverna fram till olika idéer och var och en av eleverna försöker försvara sina egna idéer med olika argumentation. Ett generellt kännetecken för det här exemplet är hur lite läraren påverkar elevernas diskussion. Med tanke på denna observation är det viktigt att ta i betraktande två viktiga strukturella

<sup>47</sup> En komplett transkribering av den här lektionen finns i Dal Cero, 2009

<sup>48</sup> *Transparency* är ett lingvistisk begrepp som i detta sammanhang betyder möjligheter att förstå den riktiga betydelsen av en fras oberoende av kontexten. Hypotesen är att olika idiom visar olika grad av *transparency*.

villkor i detta lektionsgenomförande. Det första villkoret är att eleverna uppmanas att *själva* bedöma idiomens *transparency* och att förklara idiomens betydelse utifrån elevernas egen *intuition*. Det finns inte ett bestämt rätt svar på denna fråga<sup>49</sup> och läraren betonade tydligt denna strukturella obestämdhet i början av lektionen. Det andra villkoret var att eleverna klart och tydligt informerades att innehållet av denna lektion inte ingick i kursens program som någonting de var tvungna att lära sig med syftet att klara ett visst prov: med andra ord var lektions innehåll bara ett verktyg (eller en möjlighet) för att kunna förbättra vissa aspekter av språkkunskapen *i sig*, och resulterade inte i ett prov med betyg. Dessa två villkor får bl.a. två viktiga konsekvenser som möjligtvis kan generaliseras. Den första konsekvensen blev att eleverna under dessa premisser var helt fria att göra hypoteser på grund av att varje tolkning av ett *idiom* hade en viss betydelse som grundats i elevernas egen *intuitiva* språkförståelse (det de redan känner till används av eleverna för att skapa dessa hypoteser). Den andra konsekvensen blev att en kunskapsförmedling utan prov eller betyg på något sätt *avslöjade* elevernas *äkta intresse* eller ointresse för lektionsinnehållet. Detta intresse är därför inte *funktionellt* för provet eller betyget utan det är ett intresse *i sig*. Dessa två villkor och deras konsekvenser gör så att eleverna blir *fria* och autentiskt intresserade av innehållet *i sig*.

Hur innehållet i exempel 7 strukturerades kan än en gång förklaras med hjälp av kunskapsstrukturen i (64). I det här fallet blir: (a) ett visst engelskt idiom (i exempel 7 är idiomet *to drop a bomb* under analys); (b) är en *intuitiv* (samt *induktiv*), *individuell*, *dekontextualiserad* process; (c) innebär en viss uppfattning om *idiomets transparency*. I det här fallet är kunskapen i (b) speciellt viktig på grund av att det är en *individuell* och *dekontextualiserad intuition* som leder till ett visst resultat (c): att olika elever kom fram till olika *uppfattningar* bevisar detta. Hela lektionen bestod i själva verket av (b)-kunskap. Att det var eleverna själva som på något sätt konstruerade kunskapen i (b) innebar att lektionsstrukturen blev *induktiv*, dvs. att eleverna konstruerade (c) (resultat, eller slutsats, eller uppfattning) som abstrakta begreppsliga konstruktioner genom att analysera ett mer konkret material (idiom i (a)).

Att det finns olika uppfattningar på samma nivå (ingen av dem mer trovärdig än andra på grund av att det inte finns ett *rätt svar*) betyder i detta fall att det inte finns någon *kollektiv kunskap* som bestäms av en viss verksamhet<sup>50</sup>. Alla elever som utifrån deras kunskap och deras *intuition* (man kunde generalisera genom att säga utifrån elevernas *individualitet*) konstruerar ett visst resonemang för att försvara en viss hypotes, gör detta på samma nivå som alla andra, på grund av att deras slutsats inte kan testas av som rätt eller fel. Att olika elever i exempel 7 uttryckte olika tolkningar blev dessutom konsekvensen av lektionsstrukturen som inte innebar ett förbestämt *rätt svar*. En *öppen fråga* är således ett viktigt villkor i lärandeprocessen som *individuell* och *dekontextualiserad*. Detta innebär alltså att denna kunskap inte kan *prövas*. Att olika elever argumenterade och diskuterade för att försvara eller förklara deras tolkningar berodde i stor utsträckning på att de var *befriade* från prov- eller betygssyfte. Om det finns ett prov eller ett betyg eller någon form av kunskapsstestingen i slutet av en lektion (eller av en kurs) uppmantras eleverna att söka efter dessa rätta svar som sedan kan användas under provet. Med andra ord, om kunskapsinläringen har ett visst syfte, blir det den delen av kunskapen som är relevant för det *centrala* syftet medan allt annat blir underordnat. Det spelar ingen roll om dessa *rätta svar* i ett prov kommer från en själv som självständig konstruktion, eller från läraren, eller från läroboken, eller från någon annan elev. I exempel 7 är emellertid eleverna *befriade* från prov och betyg och som konsekvens *fria* i sina argumentationer och i *sitt intresse*.

---

<sup>49</sup> Även idiomens betydelse är inte en tydligt bestämd enhet men beror i stor utsträckning på kontexten (Jmf. Vega Moreno, 2005; Gibbs, 2005)

<sup>50</sup> Chomsky påstår att man kan säga av två människor som har samma kulturella bakgrund, land, boende tro osv. pratar samma språk precis som man kan säga att de ser likadana ut (Chomsky, 2005)



Sammanfattningsvis är det möjligt att säga att i det här exemplet är kunskaperna i (a) bara givna i början som utgångspunkt; att kunskapen i (c) inte är bestämd i förhand och på något sätt fortsätter den att vara obestämd även i slutet av lektionen, och att kunskapen i (b) är *dekontextualiserad*, *individuell* och i stor utsträckning beroende av individens *intuition*. Dessutom består lektionsinnehållet i stor utsträckning av kunskapen i (b). Dessa ord som kursiverades ovan, dvs. *dekontextualiserad* och *individuell*, är just de begrepp som används för att definiera *varför-kunskap*. I exempel 7 är lärarens roll enbart till för att skapa förutsättningar för att göra så att elevernas intresse dirigeras till ett visst kunskapsområde. Lärarens roll blir dessutom bara att *visa* eleverna ett problem som behöver en lösning (problemet presenteras inte som redan löst: läraren betonade att det finns en stor kontrovers i forskningsområdet kring idiomens problematiker). *Varför-kunskapen* i den här lektionen skapades av eleverna själva genom deras *intuition*: detta innebär en *induktiv* struktur. Elevernas roll var således den av många *forskare* som undersöker ett visst kunskapsproblem och som så småningom kommer fram till en individuell lösning genom att använda deras *intuitionsförmåga*. Denna beskrivning är i helt överstämmelse med vad som sagts ovan kring Galileos Tröghetsprincipens. Varje resonemang som produceras under detta tillfälle är *dekontextualiserat* på grund av att det inte är direkt kopplat till verksamhetens (skolans) struktur eller syfte: med andra ord ska det inte testas. I detta fall genomgår eleverna inte en *objektifieringsprocess*. Kunskapen som eleverna kommer fram till är i stor utsträckning *varför-kunskap* och som följd upplever och genomför eleverna lektionen som *subjekt*.

### 5.3.3 Varför-kunskap som förståelse

Detta resonemang ger viktiga ledtråder för att kunna förstå vilka förutsättningar som behövs om syftet är att skapa en skolmiljö där eleverna är *subjekt* (dvs. där eleverna inte *objektifieras*) och där kunskap är (eller borde vara) *varför-kunskap*: helt generellt är det möjligt att säga att i alla olika fall där kunskapsanvändningen eller förmedlingen är inblandad borde eleverna kunna vara i en situation där de *själva* kommer fram till att skapa relevant *varför-kunskap* (dvs. proceduren (b)). Betoningen under en lärandesituation borde således ligga på *varför-kunskap*. I exemplen 6 och 7 som diskuterades i den här studien är det just denna situation som framkommer av analysen, dvs., att det är kunskapen i (b) som är betonad. Att göra på ett sätt så att eleverna *ser* kunskapen i (b) (procedur, algoritmen, generella principen, självständiga uppfattningar, osv.), betyder att *visa* dem problemet och göra så att eleverna själva med hjälp av deras *intuition* kommer att *konstruera*<sup>51</sup> kunskapen i (b) (*induktion*). Eleverna borde kunna återupptäcka (b) kunskapen exakt som om de vore forskaren som genom *intuition* redan hade upptäckt den: exempelvis borde eleverna kunna återupptäcka Tröghetsprincipen som Galileo upptäckte år 1632 varje gång läraren inom en fysikklass har en lektion som har det som innehåll. Denna slutsats är i direkt motsättning till det sociokulturella perspektivet på lärande och kunskap som tolkar *varför-kunskapen* som någonting som inte behövs (som diskuterades i de många exemplen ovan) och som exempelvis kan placeras i externa verktyg (som exempelvis Säljö's fickräknarens minne). På grund av att *varför-kunskapen* är definierad som en *dekontextualiserad* enhet har *varför-kunskapen* ingen användning inom en viss mänsklig verksamhet (eller i verksamhetens *kontext*). Därför är *varför-kunskapen* ett slags form av kunskap som inte har ett direkt

---

<sup>51</sup> Skillnaden mellan detta konstruktivistiska perspektiv och den konstruktivism som exempelvis Dysthe pratar om är att i det här fallet är det inte resultatet som konstrueras utan själva proceduren. Utifrån Dysthes perspektiv (liksom perspektivet av alla sociokulturella lärandeteorier) är att göra på ett sätt så att eleverna är aktiva i konstruktion av en viss *hur-kunskap* (Dysthe, 2008; Tornberg, 2007; Malmberg, 2001; Säljö, 2000) så att de kan komma ihåg det eller kan använda det på ett mer effektivt sätt. Men som sagts många gånger tidigare i studien är *varför-kunskapen* i denna sociokulturella process helt osynlig på grund av att den inte är direkt användbar.

praktiskt syfte. Med andra ord är *varför-kunskapen* någonting som inte har en direkt koppling till ett visst *samhälle* eller en viss *kultur*, eller det är också möjligt att säga att *varför-kunskapens individuella* karaktär är överordnad *socio-/kulturella* strukturer.

Som visats ovan, för att kunna *förstå* är det emellertid nödvändigt att känna till den *varför-kunskap* som är relevant i ett visst kunskapsproblem. Och denna *varför-kunskap* är, enligt definition, enbart *individuell*, *dekontextualiserad* och knuten till *individens intuition*. Att den är *individuell* betyder i själva verket att varje elev borde *själv* på något sätt kunna *bearbeta* problemet utifrån ett eget perspektiv, dvs. som *subjekt*. Att kunskapen är *dekontextualiserad* betyder i själva verket att alla möjliga syften som knyter den till en viss verksamhet borde underordnas till *kunskapen i sig*. Att den är knuten till *individens intuition* betyder egentligen att *förståelsen* är ett resultat av en viss *kognitiv* individuell process och att möjligheten att genomföra denna process är beroende av individens *kognitiva* förmågor. Denna angelägenhet av *intuition* förklarar Sartre med följande ord:

Det finns inte kunskap förutom intuitiv kunskap. Deduktion och diskurs, oriktigt kallad för kunskap, är bara verktyg som leder till intuition. (Sartre, 1997:213. Min översättning)

Det är intressant att påpeka att ordet *verktyg* i detta citat är just vad Säljö associerar med begreppet *kunskap*.

En möjlig slutsats som uppenbaras från denna diskussion samt från ett slags samspel mellan enheterna i dikotomin *hur-kunskap/varför-kunskap* är således att lärandet väl kan innebära ett kunskapsobjekt som kan bestå av funktionella praktiska eller begreppsliga enheter där kunskap är en *kollektiv* och *kontextualiserad* enhet, eller ett *verktyg* (Säljö, 2000), men det innebär också att individernas äkta *förståelse* alltid sker *intuitivt* (Sartre: 1997) och *individuellt* (Heidegger, 1981)<sup>52</sup>. I denna mening är dikotomin *kunskap/förståelse* en viktig struktur där en viss *del* av kunskapen är kopplad till begreppet *förståelse*. Som framgår i diskussionen ovan är denna *del* av kunskap *den del* som benämns i denna studie som *varför-kunskap*. På grund av *varför-kunskapens dekontextualiserade* karaktär är det möjligt att vidare definiera *varför-kunskap* som *kunskap i sig*. Om det är sant att kunskapen som generell enhet är diskursivt kopplat till mänskligt tänkande (som bl.a. Säljö påstår) blir konsekvensen att *tänkandet i sig* är diskursivt beroende av *kunskapen i sig*. Med andra ord betyder det att *tänkandet i sig* är knuten till *varför-kunskap*. På grund av att det är *förståelsen* som ligger till grund för *varför-kunskapen* blir konsekvensen att *förståelsen* också ligger till grund för *tänkandet i sig*. I teoridelen diskuterades Säljö's tvetydiga syn på begreppet *tänkande i sig*. Säljö's idé är att på grund av att det mänskliga tänkandet är beroende av kontexten, kan *tänkandet i sig* aldrig diskuteras på grund av att det inte finns neutrala kontexter<sup>53</sup>. Men diskussionen ovan bevisar att *tänkande i sig* kan beskrivas som *tänkandet* som har sin grund i den *äkta förståelsen*. Som enhet som är kopplad till *äkta förståelse* kan detta *tänkande* inte bara beskrivas utan också på något sätt kategoriseras och konstrueras. Genom att använda Heideggers terminologi är det möjligt att säga att en individ bara kan vara *sig själv* om han eller hon kan (eller *bestämmer sig att*) känna igen sina *äkta möjligheter*. Detta betyder att kunna avslöja *mannets* paradigm som gömmer undan alla (eller vissa) individers *äkta kunna-vara*. *Förståelsen* är i detta sammanhang verktyget genom vilket en individ kan uppnå detta *äkta kunna-vara*<sup>54</sup>.

Slutligen behöver den pedagogiska diskursen således innehålla en utbyggnad av begreppet *kunskap* såsom det sociokulturella perspektivet beskriver den. För att kunna uppnå elevernas *förståelse*, som sagts ovan, är det nödvändigt att *visa* dem *varför-kunskapen* som *kunskap i*

---

<sup>52</sup> Jmf. (30)

<sup>53</sup> Jmf. 4.1.1.1, (1)

<sup>54</sup> Jmf. (30)

*sig*, oberoende av den särskilda verksamhet där denna kunskap förmedlas (eller oberoende av ett direkt mål inom denna verksamhet, som exempelvis provet). Eleverna borde i denna process vara de som *ser* och inte de som blir *sedda*<sup>55</sup>. Med dessa premisser är det möjligt att *konstruera* ett lärandeperspektiv som är kvalitativt annorlunda från det som har processer som *normalisering* och *objektifiering* som strukturella enheter. Hur detta lärandeperspektiv kan uppnås praktiskt ingår inte i syftet av den här studien att beskriva. Däremot, med tanke på det beskrivnings- och definieringssyfte i den här studien samt syftet att påbörja en utbredning av den pedagogiska diskursen, kan detta perspektiv om lärande kanske kallas för *existentiellt*.

---

<sup>55</sup> Jmf. (62)

## 6. Sammanfattning

Den här studien hade som syfte å ena sidan att bekräfta det sociokulturella perspektivet på kunskap som ofullständigt begrepp och å den andra sidan att korrigera och komplettera denna ofullständighet inom den pedagogiska diskursen. I förhållande till olika problematiker som har med mänskligt lärande att göra, har denna studies diskurs fokuserat på begreppet *kunskap* som beskrivs av Säljö utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Ofullständigheten av begreppet *kunskap* inom det sociokulturella perspektivet bevisades genom att koppla det sociokulturella kunskapsbegreppet till det nyskapade begreppet *hur-kunskap* som en del av en dikotomi *hur-kunskap/varför-kunskap*. Denna nya begreppslika dikotomi tillåter en harmonisering av olika perspektiv (pedagogiska, antropologiska, filosofiska) inom en gemensam pedagogisk diskurs. Det har på så vis blivit möjligt att beskriva Säljös kunskapsbegrepp med begreppet *hur-kunskap* samt att beskriva Sartres idé om kunskap som *intuition* med *varför-kunskap*.

Den konnotativa sfären inom *diskursen* inom vilken dessa begrepp, *hur-kunskap* och *varför-kunskap*, skapades, påvisades som *kvalitativt* annorlunda och på något sätt även motliggande: *hur-kunskapen* tillhör en diskursdel, såsom Säljö artikulera det, där *kollektiv, mänsklig verksamhet, intersubjektivitet, objektifiering* (Foucault, 1991), *normalisering*, och *funktionalitet* är grundläggande begreppslika konnotationer. Däremot tillhör *varför-kunskap* en diskursdel där *individualitet, att vara sig själv* (Heidegger, 1981), *subjekt, intuition* (Sartre, 199), *i sig*, är de mest viktiga begreppslika konnotationerna. Dikotomin *hur-kunskap/varför-kunskap* tillåter dessutom en omtolkning av vissa av dessa konnotationer. Säljös *mänskliga verksamhet* omtolkades exempelvis som *non-place* (Augé, 2006), och som *medvarandravaron* (Heidegger, 1981); *normalisering* och *objektifiering* omtolkades som *mannet* (Heidegger, 1981) och *icke-äkta kunna-vara* (Heidegger, 1981).

Dikotomin *hur-kunskap/varför-kunskap* applicerades dessutom på en mer konkret nivå genom att tolka vissa exemplen av lärandesituationer av olika slag. I denna tolkning skapades en begreppslika struktur, *kontext-(a) procedur-(b) resultat-(c)*, där (a) och (c) kopplades till begreppet *hur-kunskap* medan (b) kopplades till begreppet *varför-kunskap*. Dessa analyser av exemplen genom att använda denna struktur (a) → (b) → (c), visade gång på gång kopplingen mellan de begreppslika konnotationer nämnda ovan och en av komponenterna av dikotomin *hur-kunskap/varför-kunskap*.

På en mer pedagogisk nivå innebär slutsatserna från analysen och diskursen att en lärandesituation som präglas av *hur-kunskap* (dvs. det som den sociokulturella diskursen medför) innebär samtidigt en verksamhet där *objektifieringsprocesserna* och *normaliseringsprocesserna* är konstitutiva processer för de som lär sig. Dessutom innebär en lärandesituation som präglas av *hur-kunskap* samtidigt att *äkta förståelse* och en medvetenhet

av att *kunna vara sig själv* på ett *äkta sätt* (att kunna *se egna äkta kunna-vara*, för att använda Heideggers terminologi) på något sätt är förhindrad. Denna situation beror i stor utsträckning på *hur-kunskapens funktionella* karaktär. Det är värt att fördjupa denna slutsats av analysen vidare. I synnerhet är det särskilt intressant att påpeka att *hur-kunskapens* syfte inom en skolverksamhet alltid blir en form av kunskapsstestning, som exempelvis provet (Säljö, 2000; Bartholdsson, 2008; Foucault, 1991). Den här studien visade att detta syfte blockerar elevernas *äkta intresse* som borde innebära *förståelse* av ”varför” snarare än ”hur”. I motsats till detta perspektiv är det därför nödvändigt att hypotisera vilka slutsatser ett fokus på *varför-kunskap* snarare än på *hur-kunskap* skulle innebära för lärandesituationer av olika slag. Om *varför-kunskap*, som definitionen säger, är *kunskapen i sig*, betyder detta att ett viktigt villkor för att kunna fokusera på *varför-kunskapen* just är att denna kunskap inte borde vara *funktionell* för ett viss konkret mål inom en viss verksamhet. I en skolverksamhet, vilket sagts många gånger, blir detta mål prov och betyg. Om *objektifiering* är en direkt följd av provet betyder det att utan prov skulle även elevernas *objektifieringsprocess* försvinna. Utifrån ett helt teoretiskt synsätt är just detta Heideggers syn på lärandet, som han uttrycker bl.a. i (61). Perspektivskiftet från det sociokulturella till det existentiella innebär utifrån dessa premisser ett rollbyte mellan läraren och eleverna. Utifrån det sociokulturella perspektivet *observerar* läraren genom provet eleverna (som således blir *objektifierade*): läraren är *subjekt*, eleverna är *objekt*. Utifrån den existentiella synen är lärarrollen den att *visa* eleverna kunskapen (*varför-kunskap*) så att eleverna kan *autentiskt* och som *subjekt* uppnå *förståelsen*<sup>56</sup>. Att avstå från att observera eleverna, dvs. att testa deras kunskap (*hur-kunskap*) genom prov, betyder emellertid att lämna eleverna helt *fria* att välja.

Det som problematiseras i den här studien är den sociokulturella diskursen som är en helt teoretisk konstruktion och inte den pedagogiska praktiken i sig. Även om Säljö kallar sin text ”Lärande i *praktiken*” innebär det inte att genom att acceptera den sociokulturella kunskapssynen blir alla skolverksamheter sociokulturella skolverksamheter där bara *hur-kunskap* och inte *varför-kunskap* förmedlas och där är eleverna alltid *objektifieras*. Säljö's diskurs är alltså i detta sammanhang också helt teoretisk. För att bevisa detta räcker det att betrakta att i alla exemplen som analyserades i den här studien fanns det i olika grader både *hur-kunskap* och *varför-kunskap* även om vissa exempel mest fokuserade på *hur-kunskap* än på *varför-kunskap* eller tvärtom beroende på lärandesituationen. Denna situation är en följd av att den didaktiska praktiken alltid är ett komplext samspel mellan teoriska, praktiska samt individuella och kollektiva didaktiska idéer.

Däremot om man vill försöka att tänka på en idealisk situation där pedagogiska idéer om *varför-kunskap*, som diskuterade ovan, appliceras *praktiskt*, skulle dessa idéer innebära en betoning av *kunskapen i sig* och en underordning av proven och betygens betydelse inom skolverksamheterna. Om kunskapen som förmedlas i skolan blir helt fria från en *funktionell* karaktär (som är villkoret för att skapa *varför-kunskap*) och som följd blir elevernas intresse ett *äkta intresse* (vilket argumenterades i diskussionen), är det möjligt att förvänta sig att bara vissa eleverna skulle vilja uppnå denna *kunskap*, dvs. de elever som är *autentiskt intresserade* av den. Om detta perspektiv skulle bli ett allmänt villkor i skolverksamheternas situation, skulle det innebära, som möjlig konsekvens, en skola med vissa *elitiska* konnotationer. Med andra ord är det möjligt att denna situation skulle innebära skapandet av en praktisk dikotomi som direkt konsekvens av den teoriska dikotomin *hur-kunskap/varför-kunskap*, dvs. *hur-elever/varför-elever*.

Men detta är bara spekulationer. Dessutom är det att prata om ett förslag till förmån för en elitisk skola, både en mycket kontroversiell tanke och samtidigt någonting som inte ingår i denna studies syfte...

---

<sup>56</sup> Denna roll exemplifierades poetiskt i den Nietzsches avsnitt i början av den här studien.

## Litteraturförteckning

Augé, M. *Non-places*. London: Verso, 2006.

Bartholdsson, Å. *Den vänliga maktutövningens regim, Om normalitet och makt i skolan*. Stockholm: Liber, 2008.

Brodow, U. "Datorbaserad kommunikation i språk och interaktivt skrivande". I *Språkboken* (122-140) Stockholm: Liber, 2001.

Chomsky, N. *Nuovi orizzonti nello studio del linguaggio e della mente*. Milano: Il Saggiatore, 2005.

Dal Cero, L. *Elevers skolidentitet: en fallstudie*. Fördjupningsarbete inom Pedagogik II, 2009. Opublicerat.

Derrida, J. *Of Grammatology*. Baltimore: The John Hopkins University Press, 1997.

Dostojevskij, F. *Anteckningar från källarhållet*. Stockholm: Atlantis, 1985.

Dysthe, O. *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur, 2008.

Firth, A. & Wagner, J. "S/FL Learning as a Social Accomplishment: Elaborations on a Reconceptualized SLA". I *Modern Language Journal Special Issue 2007/91*, 2007.

Foucault, M. *Discipline and Punish*. London: Penguin Books, 1991.

Foucault, M. *The Archaeology of Knowledge*. London: Routledge, 2002.

Gibbs, R.W. "Idiomacy and Human Cognition". I Everaert, M. et all. *Idioms: Structural and Psychological Perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Hillsdale (NJ), Hove (UK), 2005.

Heidegger, M. *Varat och tiden*. Lund: Doxa, 1981.

Jerlang, E. *Utvecklingspsykologiska teorier*. Stockholm: Liber, 2008.

Lindgren, A. *Pippi Långstrump*. Stockholm: Raben & Sjögren, 1997.

Lotman, J. M. "Gradualità ed esplosione". I Senigaglia C. (red) *Semiotica*. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2005.

Lundahl, B. *Läsa på främmande språk*. Malmö: Studentlitteratur, 2008.

"Läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94". I *Läraryboken 07/08*. Lärarnas Riksförbund, 2007.

- ”Läroplan för förskolan, Lpfö 98”. I *Läraryboken 07/08*. Lärarnas Riksförbund, 2007.
- Malmberg, P. ”Språksynen i dagens kursplaner”. I *Språkboken* (16-25) Stockholm: Liber, 2001.
- Nietzsche, F. *Så talade Zarathustra*. Umeå: h:ström – Text & Kultur, 2007.
- Sartre, J.P. *Varat och intet*. Göteborg: Bokförlaget Korpen, 1992.
- Sartre, J.P. *L’essere e il nulla*. Milano: Il Saggiatore, 1997.
- Säljö, R. *Lärande i praktiken*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag, 2000.
- Tornberg, U. *Språkdiraktik*. Malmö: Gleerups, 2007.
- Vega Moreno, R.E. *Idioms, Transparency and Pragmatic Inference*. UCL Dept of Phonetics and Linguistics, 2005. 6<sup>th</sup> March 2008.  
<[http://www.phon.ucl.ac.uk/publications/WPL/05papers/vega\\_moreno.pdf](http://www.phon.ucl.ac.uk/publications/WPL/05papers/vega_moreno.pdf)>
- Vygotskij, L. *Thought and Language*. Cambridge (MA): The Mit Press, 1986.

## Bilaga 1

Jag heter Luca Dal Cero och är lärarstuderande på Högskolan Dalarna. Under min praktik på [skolans namn] skulle jag vilja genomföra en undersökning som innebär att jag behöver filma vissa lärarsituationer, såsom grupparbeten, lektioner, elevarbeten i par o s v. Det som sägs och sker på Videobandet kommer att transkriberas. Bara den skriftliga formen kommer att användas i min forskning och inga namn kommer uppges. För att kunna filma situationerna i skolan behöver jag ha ditt samtycke till att finnas med där i olika sammanhang.

Ange med din namnteckning nedan om du godkänner att bli filmad under skoltid. Om du senare vill ändra ditt beslut kan du kontakta din mentor.

Tack!

Namn: \_\_\_\_\_

Underskrift: \_\_\_\_\_

Är du under 18 år krävs målsmans samtycke:

Namn: \_\_\_\_\_

Målsmans  
underskrift: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_



## Bilaga 2

*Originaltexter som används översätta i den här studien*

Nella normale comunicazione umana è contenuto il presupposto di una non identità di partenza tra parlante e ascoltatore. In queste condizioni diviene normale una situazione di intersezione dello spazio linguistico di parlante e ascoltatore. (Lotman, 2005: 132)

Il valore del dialogo risulta legato non alla parte che si interseca, ma alla trasmissione di informazione tra le parti che non si intersecano. [...] noi siamo interessati alla comunicazione proprio a causa di quella situazione che rende difficile la comunicazione e al limite, la rende impossibile. (Lotman, 2005: 133)

La facoltà di linguaggio può essere ragionevolmente considerata un “organo di linguaggio” nel senso in cui gli scienziati parlano del sistema visivo, del sistema immunitario o del sistema circolatorio come organi del corpo. (Chomsky, 2005: 52)

L’atto fondamentale della libertà [...] è scelta di me stesso nel mondo e simultaneamente scoperta del mondo. (Sartre, 1997: 518)

Non vi è conoscenza se non intuitiva. La deduzione e il discorso, impropriamente chiamati conoscenze, sono solo degli strumenti che conducono all’intuizione. (Sartre, 1997: 213)