

Språk och diskurser i pedagogisk forskning om lärande

THORSTEN JOHANSSON

Filosofiska institutionen, Uppsala universitet

Sammanfattning: *I artikeln diskuteras några språkbegrepp i pedagogisk forskning. Inom sociokulturella teorier om lärande menar man sig ha ett annat språkbegrepp än inom de kognitiva teorierna. Vi ifrågasätter detta, eftersom de underliggande idéerna om språket inom sociokulturella teorier, kan sägas utgå från en syn på språket som ett system av uttryck på liknande sätt som inom de kognitiva teorierna. Vi menar också att flera teoribildningar blandar samman de språkliga uttrycken och deras innebörd, vilket leder till undersökningar av uttryck istället för deras innebörd. Man kommer därför inte heller att kunna förklara hur språket används för att begripliggöra vår erfarenhet. I vår forskning har vi därför utvecklat ett analysinstrument för undersökningar av språkanvändning ur agentperspektiv. Instrumentet gestaltar en modell som vi menar bättre visar på hur samspelet mellan språk och konceptualiseringar ser ut.*

Det finns idag två huvudinriktningar som dominerar inom pedagogisk forskning kring lärande. Den ena är den kognitiva inriktningen. Huvudfrågan här gäller hur individer bildar kunskap genom konceptualiseringar. Man ställer därför i forskning kring lärande ofta upp teorier om hur individer bildar och tillämpar mentala modeller som förklaringar av kunskapsbildandet (Johnson-Laird 1983; diSessa & Sherin 1998; Ioannides & Vosniadou 2002). Den andra huvudinriktningen inom forskning om lärande är den sociokulturella skolan. Det är en skolbildning som blivit mer framträdande under 1990-talet och på sina håll tagit över den dominans som tidigare de kognitiva teorierna haft. Inom den sociokulturella forskningen har man i första hand ställt upp teorier om lärande utifrån idéer om tillägnande av diskurser genom kommunikation (Lemke 1990; Wertsch 1998; Dysthe & Igland 2001). Frågor om konceptualiseringar skjuts här helt i bakgrunden till förmån för frågor om kommunikation och behärskandet av kommunikativa mönster.

Som alternativ till både den kognitiva forskningen och den sociokulturella har den fenomenografiska riktningen vuxit fram. Fenomenografin delar flera utgångspunkter med fenomenologin. Man inriktar sig på ett första person- eller agentperspektiv och undersöker agents uppfattning av händelser i förs-

ta person. Centralt är individens relationella förhållande till omvärlden, i likhet med fenomenologins idé om att medvetandet till sin form alltid är riktat mot ett objekt (Marton 1993; Marton & Booth 1997, 2000; Marton & Svensson 1979; Svensson 1978).

Inom det fenomenografiska forskningsprogrammet, »Research Programme for Language Use and Individual Learning» vid Pedagogiska Institutionen i Lund (numera Jönköping), har utvecklats nya sätt att studera lärande (Anderberg 2000, 2003; Anderberg, Alvegård, Svensson & Johansson 2005; Johansson, Anderberg, Svensson & Alvegård 2006; Svensson, Anderberg, Alvegård & Johansson 2006). Till dem hör att se närmare på språkets funktion vid lärande, vilket är det som vi primärt också kommer att granska i denna artikel. I undersökningarna har använts vissa metoder och idéer från fenomenologi och språkfilosofi; och då särskilt Wittgensteins (1958) filosofi. Några av utgångspunkterna har varit att titta på vilket språkbegrepp som förekommer inom både kognitiva och, men framför allt, sociokulturella teorier om lärande. Men också vilka konsekvenser dessa idéer har för teoribildningarna om just språket och om det inte finns andra och bättre sätt att undersöka språkets roll vid lärande. Vi kopplar också detta till att göra undersökningar ur agentperspektiv, eftersom vi vill undersöka individens förståelse och lärande.

SPRÅKBEGREPP

Språket har en central plats i människors lärande. Vi uttrycker våra konceptualiseringar och vår förståelse av omvärlden i språket och vi kommunicerar med språket. Det finns därför många olika teorier om språkets roll vid lärande. Vi menar dock att det finns flera problematiska idéer och antaganden i många av de teorier som förekommer om språket inom både de kognitiva och de sociokulturella skolorna i den pedagogiska forskningen. Det är därför inte bara angeläget att granska vad de olika teorierna hävdar, utan också vilka utgångspunkter de startar ifrån.

En av dessa är frågan om vilket språkbegrepp som existerar i dessa teoribildningar. Det kan förefalla som de kognitiva teorierna och de sociokulturella skolorna har skilda synsätt på språket eftersom de undersöker det på olika sätt och har olika idéer om språkets roll vid lärande. Vi menar dock att de delar ett antal fundamentala förutsättningar och uppfattningar om språket och att dessa både är centrala för deras teorier och att de leder till flera grundläggande problem när det gäller frågor om lärande.

Vi skall börja med att ta upp några generella idéer om språket som är tämligen utbredda. Det är en syn på språket som kan kallas för en lingvistisk uppfattning och som vi menar även dominerar inom pedagogikteorier om lärande. Den lingvistiska uppfattningen utgår från två huvudtankar. Den ena är idén att ett språk utgörs av en vokabulär eller lexikon, eller en uppsättning uttryck, och den andra är att det finns ett regelsystem som reglerar uttrycken, som bestämmer hur de får kombineras för att bilda meningsfulla satser. Språket bildar därmed ett system av uttryck. Denna uppfattning förekommer inte bara inom lingvistik, utan kan sägas i generell mening vara det som ligger

bakom både skolgrammatik och »common sense»-idéer om vad ett språk utgörs av.

Det som här kallas det lingvistiska synsättet skall vi kontrastera mot en mer filosofisk syn på språket. Dessa benämningar, *lingvistisk* och *filosofisk*, motsvarar inte en indelning i lingvistik och filosofi som discipliner eller kunskapsområden, utan ges här en mer avgränsad innebörd. Det som här kallas det filosofiska sättet att närma sig språket utgår från uttryckens mening eller innebörd eller begreppslika innehåll, till skillnad från en undersökning utifrån vokabulär, uttryck och grammatikens ordklasser. Anledningen till detta förhållningssätt till språket är dels att det är uttryckens innebörd vi förstår när vi förstår innehållet i språket, och dels att grammatisk form och logisk form kan vara olika. Denna syn, som är central i dagens språkfilosofi, kan vi finna redan i Kants (1982) filosofi, innan moderna teorier om språket hade uppstått.

Kant (1982) skiljde mellan den logiska eller begreppslika roll uttrycket *existens* har och den grammatiska roll det har i existensutsagor genom att undersöka uttryckets innebörd. Man kan till exempel säga att: Det Gyllene berget är högt, men också meningsfullt förneka det genom att säga att Det Gyllene berget inte är högt. Ordet *hög* förekommer här som ett grammatiskt predikat i satsen och predicerar en egenskap på föremålet Det Gyllene berget. Om vi däremot vill säga att Det Gyllene berget finns så kan vi säga: Det Gyllene berget existerar.

Vi kan också förneka förekomsten av ett gyllene berg genom att säga: Det Gyllene berget existerar inte. Men om vi tittar på vilken roll ordet *existens* har i det andra exemplet så kan vi se att det inte har rollen av att vara ett grammatiskt predikat som predicerar en egenskap på Det Gyllene berget.

I det första exemplet ovan hävdar vi att det existerar ett föremål som är ett gyllene berg och det har egenskapen att vara högt, för att i nästa mening förneka att det skulle vara högt. I det andra exemplet där vi påstår något om Det Gyllene berget, förnekar vi dess existens med hjälp av negation. Men om existens skulle vara ett predikat på samma sätt som *hög* är ett predikat, skulle det innebära att vi hävdar att det existerar ett gyllene berg som har egenskapen att inte existera. Men denna motsägelse uppstår bara om att man betraktar existenspredikatet som en egenskap på samma sätt som empiriska predikat uttrycker empiriska egenskaper om objektet.

Om man däremot skiljer på uttrycket som grammatiskt predikat och den logiska roll predikatet har, och säger att existens inte är en egenskap som föremål har, utan är en förutsättning för att vi skall kunna hävda egenskaper om föremål, är det inte motsägelsefullt att hävda att Det Gyllene berget inte existerar. Det som negetas är då påståendet att det finns ett föremål som har egenskapen att vara det gyllene berget, inte att Det Gyllene berget har egenskapen att existera. Denna skillnad mellan logisk och lingvistisk form hos uttrycken är därför central i filosofi.

Den lingvistiska språkuppfattningen innebär inte bara att man, som inom skolgrammatiken, utgår från att orden utgör ett antal uttryck i form av olika ordklasser vilka utgör vår vokabulär, utan också att det till det finns ett regelsystem i form av en grammatik som reglerar hur orden meningsfullt kan kombineras och alterneras. Detsamma gäller även för varianter på skolgram-

matik som till exempel Chomskys (1990) generativa grammatik. Han ställer upp teorin över ordklasser och regler på ett annat sätt än det traditionella sättet, men grundidén är densamma; att språket består av en vokabulär och ett regelsystem för detta vokabulär. Samma idéer går igen inom strukturalistiska teorier (Saussure 1986). Uttrycken regleras av regler, om än annorlunda än inom traditionell grammatik.

Men vi kan också finna just idén om regler som styr språket även inom delar av språkfilosofin. Det förekommer såväl inom formell semantik (Tarski 1944) som inom pragmatik (Searle 1969, Grice 1975). Språket är där en uppsättning uttryck och ett regelsystem för dessa uttryck. Den formella semantiken menar att regelsystemet utgörs av någon variant av formell logik och inom pragmatiken har man ställt upp teorier om användningsregler för olika typer av språkanvändning. Grundidén är dock gemensam för alla dessa olika varianter av teorier om språket. Språket blir i det synsättet regelstyrt, är ett system av uttryck, en sorts kalkyl som utgörs av ett av regler styrt vokabulär. Det blir därmed reglerna som avgör om man använder språket meningsfullt eller meningslöst.

Vi menar att den lingvistiska språksynen är problematisk i förhållande till lärande, då den inte tar hänsyn till språkets innehåll och den dynamik och det sätt som språket faktiskt används på. Det är något vi också menar gäller de teorier om språkanvändning som finns inom pragmatik. Man beaktar inte där den konkreta användningen av språket, utan regler för språkanvändning. Vi är därför intresserade av den konkreta funktion eller roll en användning av ett uttryck har, till skillnad från teorier om allmänna regler för språkanvändning.

Det innebär också att vi inte intresserar oss för regler som skulle styra användningen av språket och vara det som gör uttrycken meningsfulla. Vi menar istället att det är den funktion ett uttryck har i en kontext, som är det som gör uttrycket meningsfullt. Det är också en form av en filosofisk undersökning av språket. Det innebär att det som ligger till grund för hur vi undersöker språket inte är byggt på vokabulär eller grammatik. Det centrala i vårt språkbegrepp är istället det språkliga innehållet, uttryckens innebörd, det vill säga det som ger förståelse och det som utgår från begriplighetsperspektivet i språkanvändningen.

VOKABULÄRSYNEN

Idén att ett språk utgörs av en vokabulär som innehåller ett obestämt antal uttryck kan sägas ligga till grund för vokabulärsynen. Det är en syn på språket som inte behöver vara problematisk i lingvistik och grammatikdiskussioner. Klassificering av uttryck i ordklasser och liknande bygger på detta synsätt. Men vi menar att den inte klarar av att förklara hur språket fungerar i samband med lärande och vid förståelse och kunskapsbildning med hjälp av språk. Om man baserar undersökningar av språket i samband med lärande på i första hand uttrycken och inte innehållet, menar vi att man inte kommer att kunna förklara vad det är man förstår när man förstår en språkanvändning. Ett enkelt exempel på varför innehållet är centralt är frågan om *synonymi*. De två olika uttrycken *kunskapsteori* och *epistemologi* är synonyma. Det som gör

dem till det, är att de har samma språkliga innehåll. Inom kognitiva teoribildningar kallar man oftast innehållet för ett begrepp. Sociokulturella skolor brukar kalla innehållet för uttryckets mening. Vi föredrar att kalla innehållet hos uttrycket för dess innebörd.

Moderna språkfilosofiska diskussioner om uttryck och innehåll i form av meningsteorier går till stor del tillbaka på Freges arbeten. I *Begriffsschrift* från 1879 menade Frege (1964) att relationen *implikation* var en relation som gällde mellan två olika uttrycks innehåll, medan *identitet* var en relation mellan just uttryck. Detta ledde till stora problem för honom. Han undersökte därför i uppsatsen »Über Sinn und Bedeutung» från 1892 (Frege 1967) innehållet till uttryck mer ingående. Genom att skilja på uttryck, deras innehåll och det som benämns, kunde han flytta identitetsrelationen från uttryck till det benämnda och på så vis närmare förklara vad det är som är samma och vad som är olika i en identitetsutsaga.

Freges teorier har haft stor betydelse för senare teorier inom den språkfilosofi som kom att utvecklas under 1900-talet. Det ledde bland annat till att Ogden och Richards (1923) i sin bok *The meaning of meaning* ställde upp den så kallade Ogdens triangel. Den utgörs av tre komponenter i språket som binds samman med varandra som i en triangel. I ena hörnet har vi uttrycket, i det andra uttryckets innehåll eller begrepp eller mening och i det tredje hörnet det som uttrycket refererar till.

Till skillnad från Ogdens triangel har vi i vår fenomenografiska forskning utgått från en »uppbruten» triangel (Anderberg, Svensson, Alvegård & Johansson 2008). Det finns i den ingen direkt förbindelse mellan uttrycket och det objekt uttrycket refererar till. I vår triangel har vi uttrycken i ena hörnet och uttryckets innebörd i nästa hörn. Därefter tar vi upp konceptualiseringen av ett objekt i det tredje hörnet. Men den spetsen på triangeln binder vi inte samman med uttrycket, som det görs i Ogdens triangel, utan vi säger att konceptualiseringen är förbunden med det kunskapsobjekt som konceptualiseras vid lärande. Frågan om konceptualisering är central här, eftersom vi menar att det är den som bevarar frågan om hur individen gör världen begriplig. Hur vi konceptualiserar, begripliggör världen är då en grundfråga eftersom den besvarar frågan om hur vi förstår världen och därmed relaterar oss till den.

Den uppbrutna triangeln skall dock inte förstås som en kognitiv modell över hur vi tänker. Den är ett verktyg för analys. Triangeln skall användas till att analysera komponenter som är relevanta för konceptualisering och språkanvändning vid lärande.

Utifrån uppdelningen i uttryck och språkligt innehåll bygger vi därefter analysen av lärande på just det innehåll, det vill säga den innebörd som uttrycks av uttrycken. Denna innebörd och den konceptualisering som görs vid lärande är därför både utgångspunkten och det centrala i det språkbegrepp vi använder oss av inom vårt fenomenografiska forskningsprojekt. Uttrycken blir då sekundära. I vokabulärsynen är det däremot uttrycken som ses som startpunkten och det primära i språket. Vi har därför i vår forskning också kallat vår metod för en intentional-expressiv ansats, eftersom vi primärt intresserar oss för den intention som uttrycks av ett uttryck vid språkanvändning.

Vi kan hos Andrea diSessa and Bruce Sherin (1998) se ett exempel på en vokabulärsyn på språket, där man utgår från uttrycken och inte det språkliga innehållet, för att se hur det leder till problem. De tillhör den kognitiva skolan och skiljer därför på *uttryck* och *begrepp*. Men när de skall diskutera frågan om vad begrepp är och hur vi identifierar dem, så utgår de från uttrycket och inte begreppet. De frågar sig därför om det finns ett begrepp till varje uttryck. Deras svar är att det gör det inte. Ibland har vi samma innehåll i olika uttryck och ibland har vi inte det. Men det problem de menar sig behöva besvara kommer från att de börjat med uttrycken.

Om de börjat med det begreppsliga innehållet hade de kunnat besvara frågan i termer av att det är begreppet vi lär oss när vi lär oss något, och att för det behöver vi ett uttryck, samt att ibland förekommer det synonymi och då har vi flera olika uttryck för samma begrepp. Dessas utgångspunkter kan alltså sägas påminna om Freges tidiga idéer när han menade att identitet var en relation mellan uttryck och inte något som avgjordes av det begreppsliga innehållet, eftersom diSessa och Sherin (1998) försöker besvara frågan på vokabulärnivå, det vill säga utifrån frågan om hur uttryck förhåller sig till varandra.

diSessa och Sherin (1998) menar också, utan att närmare förklara varför, att uttryck som *kraft* och (matematikens) *tal* inte anses innehålla några begrepp. Men de menar att det inte är riktigt och argumenterar för att även dessa uttryck innehåller begrepp på samma sätt som uttrycken *fågel* och *ungkarl*. Det är något som kan synas lite märkligt, eftersom kraft och tal i matematik alltid har betraktats som begrepp inom filosofin. Det är inte heller något som man där anser att man behöver argumentera för. Problemet för diSessa och Sherin (1998) tycks bottna i att de börjar med uttrycken och frågar vilka av dem som innehåller ett begrepp. Argumentationen byggs alltså upp utifrån att vi i språket har en vokabulär och det innehåller uttryck, och därefter frågar man sig vilka av dem som innehåller ett begrepp. Då måste man också fråga sig om alla uttryck innehåller ett begrepp. I filosofin gör man tvärtom. Man börjar med begreppet, vilket också innebär att ett begrepp kan betecknas med flera olika uttryck utan att det är problematiskt.

DISKURSER

De sociokulturella teorierna inom pedagogik som berör språket har till stor del utvecklats ur Vygotskys (1999) och Bachtins (1986) teorier. Vygotskys idéer om social interaktion med hjälp av språket har omvandlats till teorier om apropriering av kunskap genom kommunikation. Bachtins teorier om att man kan analysera språket i termer av *speech genres* har omvandlats till teorier om diskurser. Några av de främsta företrädarna för forskningen inom området är Lemke (1990, 2001) och Wertsch (1991, 1998), vilka har diskuterat språket som ett medierande verktyg som individen använder sig av vid lärande. Vissa riktningar inom de sociokulturella teorierna hänvisar också till den senare Wittgensteins idéer om språket (Östman 2003), med en tolkning som vi inte helt delar.

Diskurser i de sociokulturella teorierna tycks bäst kunna karaktäriseras som sociologiska beskrivningar av delområden i språket. De är regelstyrda vokabulär och något man lär sig för att kunna behärska kommunikationen i ett sammanhang. Men de avser inte att förklara hur konceptualisering går till. Det får till följd en sorts lingvistisk idealism. Vi skall förstå världen genom att vi lär oss att kommunicera om den. Världen kommer då att ha de egenskaper som diskursen om den beskriver den som. Det innebär att ontologin måste rätta sig efter språket. Enligt de sociokulturella teorierna lär vi oss inte språket genom att lära oss använda en vokabulär utifrån förutsättningen att det finns en av vokabulären oberoende värld. Vi lär oss istället en vokabulär och genom vokabulären förstår vi världen.

Språket blir i de sociokulturella teorierna det primära och ligger som ett filter mellan jaget och världen, så att den bara kan förstås genom vokabulären och dess beskrivningar av världen (se t ex Östman 2003). Vi kan då till exempel inte ha en förspråklig kunskap (dvs en kunskap som är oberoende av en vokabulär) om världen utan all kunskap blir språklig i meningen att vi måste behärska en vokabulär eller en diskurs för att förstå världen. Det innebär att vi inte kan ha en begreppslig förståelse av något om vi inte också har skapat ett uttryck för begreppet eller förståelsen, (som hos diSessa; diSessa & Sherin 1998). Men att vi kan ha en begreppslig förståelse utan uttryck, kan exemplifieras med att vi kan skilja på två olika lukter även om vi inte har ett uttryck för dem. Vi har alltså var sitt begrepp för de två lukterna även om vi inte skapat några uttryck för dem.

Idén att vi förstår världen genom en diskurs tycks också ligga bakom en sammanblandning av uttryck och det begreppsliga innehållet till uttryck som ofta förekommer i sociokulturella diskussioner (Säljö 2000, 2005). Det kan formuleras i termer av att man inte skiljer på användning och benämning (*use* och *mention*) av ett uttryck. Problemet ligger i att man inte skiljer på när man talar om ett uttryck och när man använder det. Det kan illustreras med skillnaden mellan att säga att London stavas med sex bokstäver och att London är en huvudstad. I det första fallet har man benämnt ordet London och hävdar en egenskap hos det. I det andra fallet har man använt ordet London som ett namn på en stad och hävdar en egenskap hos staden. Samma distinktion kan göras om predikat och det begreppsliga innehållet till dem. Ordet röd är en sak och begreppet röd är en annan. Vi har dessutom också egenskapen röd samt extensionen till predikatet röd att ta hänsyn till.

Skillnaden mellan användning och benämning suddas ofta ut i diskussioner om lärande som en form av aproprierande av diskurser. I sociokulturella teories syn på språket anses ofta uttryckens mening vara något som »följer med» (Dysthe 2001). När man lär sig att använda ett uttryck lär man sig också uttryckets mening. Man formulerar sig därför ofta i dessa teorier i termer av att uttrycken har mening, men man talar inte gärna om begrepp. De uppfattas som något som tillhör det kognitiva synsättet på språket.

Genom att istället tala om mening och diskurser kan man hålla diskussionen om lärande till frågor om kommunikation istället för konceptualiseringar. Det som kommuniceras förutsätts nämligen vara ett kommunikativt meningsinnehåll och inte en kognitiv konceptualisering. Men eftersom man utgår från

uttrycken leder diskussionerna om språk ofta till att man blandar formuleringar om uttryck med formuleringar om uttryckens mening eller begrepp med varandra utan att skilja dem åt. Uttrycket och dess mening blir så att säga identiskt. Man benämner då uttryck och talar om dem fast man avser ett begrepp och talar om uttrycket som vore det ett begrepp.

Säljö (2000) har i sin bok *Lärande i praktiken* ett antal sociokulturella diskussioner om språket som ett medierande verktyg. Språket sägs då vara ett raster, ungefär som Östmans (2003) filter mellan individ och värld. Det innebär att också Säljö utgår från språket som en uppsättning uttryck i form av en vokabulär som filtrerar vår förståelse av omvärlden, efter de uttryck som finns i vokabulären. Han skiljer därför inte alltid på uttryck och mening. I sitt exempel om olika användningar av namnet Stig Bergling, skiljer inte Säljö (2000 s 85) på namnet, dess mening, olika beskrivningar som kan knytas till namnet, olika begrepp eller det namnet refererar till. Allt läggs på samma nivå, samtidigt som namnet Stig Bergling förutsätts kunna användas som ett neutralt uttryck som direkt refererar till personen Stig Bergling.

Det kommer också igen senare i Säljö's bok när han tar ett exempel på hur man kan förstå vad en sten är. En sten skall vara något som kan vara ett fysiskt objekt, eller användas som en målstolpe vid fotbollsspel, eller en hammare etcetera (Säljö 2000 s 93). Den skall också i en främmande kultur kunna vara en sorts symbol för något heligt som dyrkas. De många olika varianterna på vad en sten kan vara, skall då vara exempel på att verkligheten konstitueras av språket genom en kodifiering.

Vår förståelse av världen skall alltså alltid vara tolkad. Det skall inte finnas en icke-tolkad förståelse av den. Och ändå använder Säljö samtidigt avsiktligt ordet sten som ett neutralt ord som direkt beskriver ett föremål, och därmed världen, utan tolkning. Han beskriver exemplet som om vi stod utanför språket i en neutral position och beskrev hur det hela ligger till, trots att det inte skall gå att göra det eftersom allt skall vara tolkat. Vi förutsätts alltså på ett neutralt sätt kunna beskriva något som sten i både vår kultur och en främmande kultur, samtidigt som det inte finns en neutral förståelse av stenar utan endast kodifierade sådana som är bestämda genom det vokabulär vi använder.

En viktig anledning till denna sammanblandning mellan användning och benämning tycks inte i första hand vara brist på stringens, utan att man utgår från den vokabulär som en diskurs utgörs av. Eftersom lärande skall vara ett tillägnande av diskurser, blir det vokabulären och inte innehållet i uttrycken, deras mening eller det begreppsliga innehållet, som blir det centrala i språkuppfattningen. Man bygger alltså upp språkbegreppet från vokabulären och inte innehållet i de uttryck som vokabulären utgörs av. I det filosofiska synsättet är tvärtom innehållet det centrala i språket. Det är i innehållet uttryckens mening och det begreppsliga innehållet ligger.

Filosofiska teorier om begreppsschemata (Carnap 1956, Quine 1960) som beskrivningar av vårt sätt att strukturera världen skiljer sig därför kraftigt från pedagogiska idéer om diskurser byggda på vokabulär som beskrivningar av världen. I filosofin är dessutom frågan om var det logiska innehållet finns central. De som anser att det i någon mening finns i formen för satserna menar

att språket kan formaliseras till formell logik (Tarski 1944, Carnap 1956, Quine 1960), men de som inte håller med om det ställer istället upp olika teorier om vardagsspråket (Searle 1969, Grice 1975).

Oviljan att utifrån de sociokulturella teorierna diskutera förståelse och kunskapsbildning i termer av konceptualiseringar förefaller också att förstärka det som är problematiskt i lärande. Idén om att lärande utgörs av tillägnande av diskurser innebär att man inte undersöker lärandefrågor som frågor om konceptualiseringar. Men det som ofta är ett problem för studenter, när de skall tillägna sig ny kunskap, är att man lär sig att mekaniskt upprepa ett sätt att formulera sig om något. Man lär sig alltså att använda diskursen men inte att förstå innehållet i den.

Det elever, studenter ofta lär sig är att upprepa, reproducera det sätt att formulera sig om något som förekommit på lektioner och i undervisning. Det innebär att man inte klarar av att formulera sig med egna ord om det man skall lära sig, eftersom, menar vi, man inte har konceptualiserat innehållet i formuleringarna. Det är också något som vi menar tydligt framgår av undersökningar som genomförts inom den intentionalt-expressiva ansatsen (Anderberg m fl 2005).

Många av de teknologer som intervjuades i projektet »Samspelet mellan språk och tanke vid utveckling av förståelse av problem ur studentperspektiv» (som genomförts inom ramen för forskningsprogrammet »Language Use and Individual Learning») kunde upprepa det sätt på vilket läroböckerna förklarade fysikaliska händelser, men kunde inte själv på ett disciplinärt riktigt sätt med egna förklara ord hur ett fysikaliskt händelseförlopp som att kasta en boll gick till. Det är därför också stor risk att examinationer innebär att man examinerar förmågan att reproducera en diskurs, utan att studenten förstått det begreppsliga innehållet i diskursen.

REGLER

I de sociokulturella teorierna menar man sig alltså ha ett annat språkbegrepp än inom de kognitiva teorierna. Tanken är att språket är en social företeelse och att man lär sig att använda det i ett aktivt möte mellan individer där språket tillägnas genom kommunikation. Språkförståelse skall då utgöras av att man kommunikativt tillägnar sig en diskurs, i motsats till de kognitiva idéerna om att man lär sig språket som ett system som förstås genom en mental modell.

Det sociokulturella språkbegreppet är dock problematiskt på flera sätt. Intentionen i teorierna tycks vara att man vill ha ett annat språkbegrepp än det inom de kognitiva teorierna. Språkförståelse skall utgöras av att man lär sig användningen av språket. Den användning man talar om sägs ofta vara användning i Wittgensteins mening (Bloor 1997, Östman 2003), vilket vi inte håller med om. Men det som skall vara en skillnad här mot de kognitiva teorierna tycks bara vara en skillnad i fråga om hur språket tillägnas, inte vad det utgörs av. Enligt de sociokulturella teorierna skall man tillägna sig språket i ett aktivt möte där man lär sig en diskurs. Men det man apropierar och därmed lär sig enligt denna uppfattning är att använda språket enligt ett regel-

system. Den diskurs man tillägnar sig är ett regelstyrt system av uttryck. I den meningen är språket i de sociokulturella teorierna lika mycket en regelbestämd kalkyl som i de kognitiva teorierna. Det sociokulturella språkbegreppet kan därmed sägas gå emot sina egna intentioner om att språket inte är ett system av uttryck utan skall vara något som bygger på användning av en vokabulär.

Det sociokulturella språkbegreppet om användning skall jämföras med användning i Wittgensteins mening. Hos Wittgenstein (t ex 1958) är det inte fråga om att lära sig tillämpa ett regelsystem för en vokabulär. Wittgenstein skiljer på den logiska och den lingvistiska rollen hos uttrycken. Men det är en skillnad som tycks vara främmande för de sociokulturella teorier som ligger till grund för idéerna om att lärande utgörs av ett tillägnande av diskurser. Den lingvistiska rollen för ett egennamn är att benämna. Men det är inte alltid vi använder ett namn för att benämna. Om vi ropar på en person kan vi säga namnet Anna. Den användning vi gjort av namnet är att kalla på personen genom att uttala namnet. Det är inte detsamma som att benämna personen. Den lingvistiska rollen namnet har är fortfarande att benämna en person, men den användning vi gjort av namnet, den logiska funktion namnet har, den begreppsliga användningen av namnet är inte att benämna, utan att kalla på personen.

Detsamma gäller när vi till exempel säger namnet Anna som tröst, eller för att vi längtar efter henne, eller om det är så att hon är ett barn som busat och vi säger ifrån genom att uttala hennes namn skarpt. I alla dessa situationer är namnets lingvistiska roll att benämna, men den logiska rollen är inte benämmandet och är också olika från fall till fall.

Både ordklassen namn för uttrycket och regler för namn är alltså sekundärt för användningen av »Anna». Vi har istället i Wittgensteins (1958) mening använt namnet på olika sätt, där användningen inte är styrd av ett regelsystem utan är meningsfullt utifrån den funktion namnet har i situationen. Det innebär också att Wittgensteins idéer om språkspel handlar om den begreppsliga eller logiska roll ett uttryck har i språket, och inte om vokabulär eller den sociologiska sidan av språket. (Det är en sida av språket som kan gälla sådant som vem som först ställer en fråga etcetera, vilket många diskursutredningar undersöker.)

Lärande i form av tillägnande av diskurser genom social interaktion och inte genom konceptualiseringar, leder också till att det centrala i lärandet förskjuts bort från en förståelse av det språkliga innehållet. Det som kommer i centrum blir istället att rätt diskurs används. Den sociokulturella modellen av språktillägnet blir en form av språklig behaviorism. Studenter förutsätts lära sig ett rätt språkbeteende, men hur deras förståelse ser ut undersöks inte. Den sociala och så att säga mänskliga sidan av språkanvändning som man ville fånga med undersökningar av kommunikation får lämna plats för ett korrekt hanterande av regelstyrda system av uttryck.

Det innebär också ett oavsiktligt steg i riktning mot en traditionell förmedlingspedagogik. Diskurser med »färdigt» innehåll skall överföras. Om studenten aproprierar dem, anammar dem, så leder det till ett riktigt språkbruk och då skall studenten också ha internaliserat den kunskap som skall läras. Detta

görs utan att det, språkligt sett, har förekommit en konceptualisering av det språkliga innehållet. De sociokulturella teorierna om lärande utgår istället från att det handlar om en tilläggnan av ett kommunikativt interaktionsmönster.

AGENTPERSPEKTIV

I den intentionala-expressiva ansatsen inom fenomenografin står agents intenderade användning av språket i centrum för undersökningen. Detta agentperspektiv är till stor del i linje med Husserls fenomenologi. Husserl (t ex 1960) och en rad andra filosofer har ofta utgått från agentperspektivet eller första person-perspektivet i sina undersökningar. Både rationalisten Descartes (t ex 1950) och empiristen Hume (t ex 1978), och senare bland annat Kant (t ex 1982), använde sig av första person-perspektivet i sina utredningar. Husserls filosofi kännetecknas dessutom också av att agenten står i ett internt förhållande till omvärlden, vilket också är centralt inom fenomenografin.

Det interna förhållandet mellan individ och omvärld innehåller individens konceptualisering av fenomen eller objekt. Denna konceptualisering görs av individen i ett agentperspektiv och inte i ett tredje personperspektiv. Kunskapen, i form av konceptualiseringar, uttrycks i språket av en agent. Till det används uttryck vars innebörder är en del av konceptualiseringen. Vid konceptualisering av till exempel vad som händer när man kastar en boll, så används språket till att uttrycka innebörderna i till exempel orden *kraft*, *boll*, etcetera. Den beskrivning individen ger av händelsen utgörs då av ett antal uttryck vars innebörder är en del av den konceptualisering av händelsen individen gjort ur ett agentperspektiv.

Språket används alltså för att uttrycka innebörder för att beskriva, uttrycka och kommunicera en konceptualisering, vilken utgör individens kunskap. Dessa innebörder är intenderade av individen. De sägs också ur ett agentperspektiv. Det språkbegrepp vi i vår forskning utgår ifrån bygger därför på innebörder hos uttryck och den funktion dessa har i kunskapsbildningen, istället för de uttryck en vokabulär utgörs av. Till det kommer att det centrala hos innebörder inte är vilka regler för uttryck som finns i en grammatik eller ett regelsystem för uttryck, utan är den funktion de har i språkanvändningen. I vår forskning börjar vi därför med innehållet i språket och inte formella uttryck eller strukturer, eftersom vi menar att det sätt vi relaterar oss och språket till världen är just genom en förståelse av innehållet.

Skillnaden mellan agentperspektivet, eller första person-perspektivet, och tredje person-perspektivet, ligger också i det sätt på vilket individen är relaterad till världen. Detta sätt är inte ett psykologiskt tillstånd. Det avser inte de privata aspekterna hos en individs förhållande till sin omvärld. Skillnaden kan illustreras med ett exempel om smärtbegreppet. Man kan säga om en annan person att man vet att hon har smärta. Detta kan man hävda efter en empirisk observation av henne. Men man kan inte med samma mening hos ordet veta, meningsfullt säga om sig själv, att man vet att man har smärta. Smärta är något man har, inte något man vet att man har genom empirisk observation. Man observerar inte sig själv som en empirisk företeelse och drar slutsatsen att man

har smärta. Man kan också ha rätt eller fel om den andre personen, men sanningsbegreppet är inte relevant att använda om den egna smärtan.

Den relation man har till sig själv är i agentperspektivet den relation man har till den andres smärta i tredje person-perspektivet. Det är alltså två olika begreppslika sätt att relatera sig till något som är relevant här, inte att det skulle skilja i psykologiska tillstånd. Det finns även andra exempel på skillnaden mellan agentperspektivet och tredje person-perspektivet, som visar att skillnaden ligger i det sätt man förhåller sig till omvärlden och inte i ett psykologiskt tillstånd. Om man är hungrig kan ingen annan äta åt mig för att jag skall bli mätt. Tredje person kan inte ersätta första person här. Att äta mig mätt måste jag göra själv. Men om jag behöver öppna en dörr så kan det gå lika bra om någon annan utför handlingen, som om jag gör det.

Skillnaden mellan agentperspektivet och tredje person-perspektivet är relevant i flera sammanhang. När vi som barn lär oss att tala så lär vi oss inte ett språk, utan just att tala. Att lära sig tala, att lära sig sitt modersmål, är att lära sig konceptualisera världen utifrån ett agentperspektiv. När vi skall lära oss ett andra språk så förhåller vi oss till stor del till det som i tredje person-perspektivet. Vi behöver inte på nytt konceptualisera sådant vi redan behärskar, när vi skall lära oss ett andra språk. Vet vi redan vad bord och stolar är så därför behöver vi inte lära oss det igen, när vi lär oss ett nytt språk. Vi lär oss uttrycken för det. När det däremot gäller ord för sådant som inte förekommer i det egna språket så måste man, på samma sätt som i modersmålet, däremot konceptualisera det.

Vi kan också se på de språk som förekommer i vetenskapliga teoribildningar och jämföra dem med agentperspektivet. De vetenskapliga språken beskriver världen i ett tredje person-perspektiv. Teorier använder ett konstruerat språk med mer eller mindre väldefinierade termer. Dessa uttryck har sin mening utifrån de definitioner som görs i teorin. Utan teoribildning vore de meningslösa. Så ser inte vardagsspråket ut. De uttryck som förekommer där är meningsfulla då de ingår i mänskliga aktiviteter, inte på grund av att de har definierats inom en teori. Inom kemi definieras rent vatten som H_2O . Det är ett teoretiskt sätt att se på vatten. Det är inte det sättet som vi konceptualiserar vatten på i vardagslivet. Vatten är inte givet för oss människor i vardagen som en molekylsamling. Vår förståelse av omvärlden startar inte ur ett teoretiskt perspektiv.

Vi kan också se på det språkbegrepp som förekommer i beskrivningar av språket som ett system av uttryck. Där förstås språket som reglerat av regler som bestämmer vad det är som gör uttrycken meningsfulla, istället för en förståelse av språket som framvuxet ur konceptualiseringar av världen. Detta gäller också för språkbegreppet i ett flertal sociokulturella teorier. Enligt Bachtin (1986) utgörs språket av konkreta yttranden, men de blir meningsfulla utifrån den »speech genre» de tillhör. Det kan vara det militära språket eller ett affärsmässigt språk. En genre utgörs av det tematiska innehållet, den lingvistiska stilen och den kompositionella strukturen som genren har. Det är alltså genren och de regler som reglerar den utifrån tredje person perspektiv, och inte innehållet i uttrycken som antas ge mening åt det som sägs.

Vi kan se att även hos Vygotsky (1999), och till exempel en av hans moderna efterföljare Wertsch (1998), baseras språkbegreppet på ett tredje person-perspektiv. Enligt Vygotsky är språkets primära funktion att kommunicera. Det består av ord med en grammatik. Orden får sin mening från den sociala kontext de ingår i. Det är alltså inte fråga om innebörder genom konceptualiseringar som ger uttrycken mening. Språket utgörs alltså av ett vokabulär i form av ett system av uttryck. Det är också den sociala meningen som överförs vid kommunikation. Enligt Wertsch (1998) utgörs denna sociala mening av ett lexikalt innehåll och inte av en individs konceptualisering. Innehållet är alltså här något i tredje person.

Så är också vetenskapliga teorier uppbyggda. Vad som är centralt här är att det man skall lära sig är beskrivet i tredje person och det individen gör är något som sker i första person, i agentperspektivet. Konceptualiseringen görs av agenten och hon gör det i sitt första person-perspektiv. Att något beskrivs i tredje person innebär inte att det också förstås, konceptualiseras i tredje person av en agent. Hur något förstås, det vill säga hur något konceptualiseras, är inte detsamma som vad som skall förstås, det vill säga vad något beskrivs som. Men det är just så diskursteorierna beskriver lärandet. Där är en diskurs ett vokabulär i tredje person, eftersom det är det allmänna tredje person-perspektivet som diskursen utgår ifrån. Och man beskriver dessutom förståelsen av innehållet som en förståelse som görs i detta tredje person-perspektiv.

SLUTSATSER

Vi menar i vårt forskningsprogram att traditionella kognitiva teorier inte har uppmärksammat språkets roll tillräckligt. Man har där visserligen undersökt konceptualiseringar, men inte den konkreta dynamiska språkanvändningens roll för lärande. Inom de sociokulturella teorierna har man däremot tagit fasta på att språket är centralt vid lärande, men inte tagit med konceptualiserandets roll i förklaringsmodellerna. Man har istället sett på språket som en vokabulär, som i kommunikation skall överföra kunskap. Vi har funnit båda inriktningarna otillfredsställande och har därför istället utvecklat en modell för lärande som utgår från språkets roll vid konceptualiseringar (Svensson, Anderberg, Alvegård & Johansson 2009).

I motsats till de vanligaste kognitiva teorierna ser vi inte på individen från ett tredje person-perspektiv. Konceptualiseringar görs av individer. Vi vill därför se på hur konceptualiseringar görs av agenten i första person-perspektiv, det vill säga ur agentperspektivet. Resultatet har då blivit, menar vi, att vi bättre lyckats visa på hur språk och tänkande samverkar i konceptualiseringar. Men vi undersöker inte konceptualiseringar av enskilda begrepp, utan förståelsen av händelser sedda som helheter utifrån agentperspektivet, till exempel vad som händer när man kastar en boll. Vi undersöker därför förståelsen av hela företeelsen av att kasta en boll. Det görs genom att vi ber en student beskriva sin förståelse av händelsen i ett strukturerat samtal, där personen får förklara hur hon förstår det som sker i händelsen. I diskussionen får hon då precisera sig om de ingående komponenterna som hon säger vara det som förklarar det skedda. Hon utvecklar då det hela med sina egna ord.

Vi analyserar därefter samtalet, det vill säga det språk som hon uttryckt sin förståelse med. Det görs med hjälp av den uppbrutna triangeln som verktyg (jfr Anderberg m fl 2008). Vi skiljer då på de uttryck som används, de innebär de har och den konceptualisering som görs, vilken leder fram till en uppfattning av lärandeobjektet. Det vi då kommer åt är individens konceptualisering av händelsen ur ett agentperspektiv. Detta begreppsliggörande är ett begripliggörande av händelsen så som hon förstår världen. Vi har på det sättet, menar vi, lyckats ställa upp en modell som kan användas för att genom språket analysera hur konceptualiseringar kan se ut, hur missförstånd kan upptäckas och analyseras, samt utifrån det ge studenten en bättre förståelse av det som skall läras.

ABSTRACT

Johansson, Thomas: Language and discourses in pedagogical research on learning. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, Vol. 14, No. 4, pp. 277–292.

The concept of language is central in analyzing the role of language in learning. We believe however that several different theories in both cognitive and socio-cultural traditions share a common view on language that is problematic. It is a view based upon language as a vocabulary that is regulated by rules. This view takes expressions and rules as their starting point in their investigations of language. It is also a view that is based upon a third person perspective on language. As an alternative we have developed a tool for analyzing the interplay between thought and language that is based upon the meaning of expressions. We analyze how language is used in conceptualization and in communication in expressing an intended meaning. In doing this, we also investigate language use from an agent perspective instead of from a third person perspective on language.

Keywords: Language, cognitive theories, socio-cultural theories, conceptualization, vocabulary, language rules, language use, third person perspective, agent perspective, phenomenography, intentional-expressive view

NOT

Den här studien har genomförts med ekonomiskt stöd från Vetenskapsrådet.

LITTERATUR

- Anderberg, E. 2000: Word meaning and conceptions. An empirical study of relationships between students' thinking and use of language when reasoning about a problem. *Instructional Science*, 28, 89–113.
- Anderberg, E. 2003: *Språkanvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 198) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Anderberg, E., Alvegård, C., Svensson, L. & Johansson, T. 2005: *Språkanvändning och kunskapsbildning*. (Pedagogiska rapporter, 85) Lund: Department of Education, Lund University.
- Anderberg, E., Svensson, L., Alvegård, C. & Johansson T. 2008: The epistemological role of language use in learning: A phenomenographic intentional-expressive approach. *Educational Research Review*, 3(1), 14–29.

- Bachtin, M.M. 1986: Speech genres and other late essays. I C. Emerson & M. Holquist (red): *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bloor, D. 1997: *Wittgenstein, rules and institutions*. London: Routledge.
- Carnap, R. 1956: *Meaning and necessity. A study in semantics and modal logic*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Chomsky, N. 1990: Language and problems of knowledge. I A. P. Martinich (red): *The philosophy of language*. Oxford: Oxford University Press.
- Davidson, D. 1984: Truth and Meaning. I D. Davidson: *Inquiries into truth and interpretation*. Oxford: Clarendon Press.
- Descartes, R. 1950: *The meditations and selections from the principles*. La Salle, Illinois: Open Court Publishing Company.
- diSessa, A.A. & Sherin, B.L. 1998: What changes in conceptual change? *International Journal of Scientific Education*, 20(10), 1155–1191.
- Dysthe, O. (red) 2001: *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. & Igland, M. 2001: Vygotskij och sociokulturell teori. I O. Dysthe (red): *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Frege, G. 1964: Begriffsschrift und andere Aufsätze. Hildesheim: Georg Olms.
- Frege, G. 1967: Über Sinn und Bedeutung. I I. Angelelli (red): *Kleine Schriften*. Hildesheim: Georg Olms.
- Grice, H.P. 1975: Logic and conversation. I A.P. Martinich (red): *The philosophy of language*. Oxford: Oxford University Press.
- Hume, D. 1978: *A treatise of human nature*. Oxford: Clarendon.
- Husserl, E. 1960: *Cartesian meditations. An introduction to phenomenology*. Hague: Martinus Nijhoff.
- Ioannes, C. & Vosniadou, S. 2002: The changing meanings of force. *Cognitive Science Quarterly*, 2(1), 5–61.
- Johansson, T., Anderberg, E., Svensson, L., & Alvegård, C. 2006: *A phenomenographic view of the interplay between language use and learning*. (Pedagogical Reports, 24). Lund: Lund University, Department of Education.
- Johnson-Laird, P.N. 1983: *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference and consciousness*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Kant, I. 1982: *Critique of pure reason*. London: The Macmillan Press Ltd.
- Lemke, J.L. 1990: *Talking science: Language, learning and values*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Lemke, J.L. 2001: Articulating communities: Sociocultural perspectives on science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(3), 296–316.
- Marton, F. 1993: Our experience of the physical world. *Cognition and Instruction*, 10(2/3), 227–238.
- Marton, F. & Booth, S. 1997: *Learning and awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Marton, F. & Booth, S. 2000: *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F. & Svensson, L. 1979: Conceptions of research in student learning. *Higher Education*, 8, 471–486.
- Ogden, C.K. & Richards, I.A. 1923: *The meaning of meaning: a study of the influence of language upon thought and of the science of symbolism*. London: Kegan Paul.
- Quine, W.V.O. 1960: *Word and Object*. Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press.
- Saussure, F. 1986: *Course in general linguistic*. Chicago: Open Court.
- Searle, J. 1969: *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Svensson, L. 1978: *Some notes on a methodological problem in the study of the relationship between thought and language: Describing the thought content in terms of different conceptions of the same phenomenon*. (Reports from the Institute of Education, 69) Gothenburg: Gothenburg University, Department of Education and Educational Research.
- Svensson, L., Anderberg, E., Alvegård, C. & Johansson, T. 2006: *The interplay between language and thought in understanding problems from a student perspective: A presentation of an interdisciplinary research project given at the 2006 Annual meeting of the American Educational Research Association, 7–11 April, San Francisco*. (Pedagogical reports, 26) Lund: Lund University, Department of Education.
- Svensson, L., Anderberg, E., Alvegård, C. & Johansson, T. 2009: The use of language in understanding subject matter. *Instructional Science*, 37, 205–225.
- Säljö, R. 2000: *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. 2005: *Lärande och kulturella redskap: Om läroprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts.
- Tarski, A. 1944: The semantic conception of truth. I A.P. Martinich (red): *The philosophy of Language*. New York: Oxford University Press.
- Vygotsky, L. 1999: *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Wertsch, J.V. 1991: *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Hertfordshire: Harvester.
- Wertsch, J.V. 1998: *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Wittgenstein, L. 1958: *Philosophical investigations*. Oxford: Blackwell.
- Östman, L. 2003: *Erfarenhet och situation i handling: En rapport från projektet Lärande i naturvetenskap och teknik*. (Pedagogisk forskning i Uppsala, 147) Uppsala: Uppsala Universitet, Pedagogiska institutionen.