

# **Kunskapen och språket**

**- om pedagogiken, hjärnan och det omedvetna**

*Anna Herbert och Bosse Bergstedt*



# Inledning

I denna bok sätter vi fokus på språk och kunskap. Bokens syfte är att undersöka relationen mellan språk och kunskap (medveten och omedveten) och sätta denna relation i samband med den pedagogiska forskningens teorier och perspektiv. Vi gör det genom att belysa en rad olika frågeställningar. Vad är kunskap? Vilken betydelse har språket när vi skapar kunskap? Finns det både medveten och omedveten kunskap? Kan vi nå omedveten kunskap med hjälp av språket? Vilka forskningsperspektiv är särskilt lämpliga om man vill arbeta med språk och kunskap?

För att närmare kunna granska dessa frågeställningar inleds boken med en bred idéhistorisk genomgång av språk- och vetenskapsfilosofi. Utifrån dessa historiska presentationer diskuteras den forskning som idag berör språk, medvetande och minne. Här ingår neuropsykologisk forskning, kognitionsforskning och minnesforskning. I ett senare kapitel presenterar även pedagogikens idéhistoria med fokus på språk och kunskapssyn, från antiken och fram till industrialism och modernism.

De kapitel som behandlar dagens pedagogiska forskning tar sin utgångspunkt i det som vanligen kallats för den språkliga vändningen. Denna har gjort att allt fler samhällsvetenskapliga forskare kommer att intressera sig för språkfilosofi och litteraturteori. Man har insett att förhållande mellan språkliga begrepp och det de hänvisar till är mycket mer komplicerat än vad man tidigare har trott.

I flera av bokens kapitel diskuteras också betydelsen av omedveten kunskap. Till skillnad från de böcker inom pedagogisk forskning som har behandlat tyst kunskap sätts här den omedvetna kunskapen direkt i relation till språket. Hur ser en pedagogik ut som tar sin utgångspunkt i människans omedvetna strukturer? Kan sådana perspektiv medverka till en förnyelse av pedagogikens teori och praktik? Svaret på den sista fråga ges genom en introduktion av poststrukturalistisk pedagogik.

Bokens fokusering på språk och kunskap gör att den skiljer sig från annan litteratur inom området. Det finns flera tidigare böcker på svenska som har gett bra översiktliga beskrivningar av pedagogikens och vetenskapens historia. Till dessa hör bl. a. Christer Stensmos *Pedagogisk filosofi*, Ebbe Westergaards *Perspektiv på pedagogiken* och Jens Bjergs (red) *Pedagogik*. Det finns även böcker som ger bra biografiska presentationer av pedagogikens klassiker, till dessa hör Tomas Kroksmarks bok *Den tidlösa pedagogiken* och Sven Hartmans *Det pedagogiska kulturarvet*.

Knud Illeris ger en bred och fyllig presentation av pedagogiska teorier i boken *Lärande i mötet mellan Piaget, Freud och Marx*. Det som däremot saknas är beskrivningar av det som hänt inom vetenskap och forskning efter det som vanligen kallas för den språkliga vändningen. Intresset för språkets betydelse när det gäller skapandet av mening och kunskap har hittills varit mycket lite belyst inom den pedagogiska forskningslitteraturen. Det är först på senare tid som det kommit böcker

som beskriver socialkonstruktivistiska och poststrukturalistiska perspektiv. En av de böcker som inspirerat oss i vårt eget arbete är *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne*, med Lars Lövlie och Kjetil Steinsholt som redaktörer. Här presenteras artiklar av flera intressanta postmoderna pedagoger.

Genom att sammanföra flera olika forskningsperspektiv ger boken nya infallsvinklar på relationen mellan språk och kunskap. Det gör boken intressant för forskare, lärare och studerande inom såväl samhällsvetenskapliga som humanistiska ämnen. Inriktningen mot pedagogiska frågeställningar gör den särskilt angelägen för lärare och studerande på lärarutbildningar. Vi är två forskare som möts i denna bok. Anna Herbert som är psykolog och pedagog står för de första tre kapitlen och Bosse Bergstedt som är sociolog och pedagog står för de sista tre. Vi hoppas och tror att denna bok skall medverka till utvecklandet av den pedagogiska forskningens teorier och perspektiv och att den samtidigt skall utgöra ett värdefullt inslag i debatten om den pedagogiska praktikens framtid.

## Kapitel 1. Språk och vetenskapsfilosofi

### Inledning

Kunskap har vi alla, från det att vi lär oss känna igen dofter, röster och ansikten på våra närmaste, till att vi så småningom lär oss en hel uppsjö av ord för ting i vår närmiljö (vilket i sin tur underlättar för minnet och vår kapacitet att behålla kunskap). Allt eftersom ordförrådet utvecklas och vi lär oss hur vi ska förhålla oss till olika ting och människor i vår omgivning byggs vår kunskapsbank upp. Kunskap är något vi måste förlita oss på – utan den kan vi inte klara oss.

Idag talas det ofta om att vi lever i ett "kunskapssamhälle". Vi befinner oss i ett nära på konstant flöde av information. Vi förväntas kunna välja mellan så väsensskilda saker som olika pensionssystem, datasystem, politiska system eller Ikeas hyllsystem. Vi ska kunna använda datorn som bank, helst boka biljetter på nätet, förstå oss på hur man använder mp3, mobiltelefoner, cd-spelare, dvd-spelare, videobandspelare, personliga hemmabio-system, digitala kameror och apparater med manualer lika stora som en bok. Vi bör känna till vitaminbehov, proteinbehov och hundens promenadbehov. Vi vill kunna välja rätt mellan alla miljömärkta produkter och sätta oss in i nya kaffesorter på vårt favoritkafé. Om vi någonsin skulle försöka sammanfatta allt vi tvingas känna till enbart för det privata livet inom husets fyra väggar skulle informationen säkert omfatta flera hyllmeter.

Vår närmiljö, som för 200 år sedan främst utgjordes av en gård och periodvisa utflykter till kringliggande gårdar och byar, har expanderat via satellit, tv och radio. Det gäller troligen de flesta människor i världen. Många av oss följer de amerikanska valen med samma spänning som de svenska, och många av oss har också relativt goda kunskaper om hur New York, Los Angeles, Washington och en mängd amerikanska delstater ser ut tack vare den uppsjö av filmer vi ser på tv. Jag har grannar som tar in program från arabvärlden. När jag är hemma hos dem är det nästan enbart nyheter från Libanon, Palestina, Jordanien, Irak, Syrien och Bahrain som gäller. Många av oss är tvåspråkiga och rätt så många kan ta sig fram på både tre och fyra språk.

## Oändligt begär efter kunskap

Vi pratar idag om "informationsstress" och undersöker om nya sjukdomar såsom utbrändhet beror på detta, sjukdomar som kostar samhället miljontals kronor och kan göra oss sängliggande i veckor eller i värsta fall sjukskrivna i månader och år (Lundberg och Wentz 2004, Doktare 2000). Trots detta verkar begäret efter kunskap och information vara nästan oändligt. Vi söker kurser via komvux, vuxenskolan eller folkuniversitet. Vi bildar oss och utbildar oss, läser skönlitteratur på fritiden, tidningar hos tandläkare och frisörer – en del läser till och med på toaletten och i badet. Vi använder vissa former av informationsinhämtning för att blockera eller selektera bort andra, som när vi läser böcker och tidningar på tåget eller bussen, eller lyssnar på musik och radio i hörlurar när vi går genom stan. Vi väljer och vrakar mellan olika sorters information och anpassar intaget till olika situationer.

När våra egna minneslagringssystem inte räcker kompletterar vi med stora informationslagringssystem i form av böcker, filmer, cd-skivor, dvd-skivor och videokassetter, i hyllor, skåp och lådor hemma eller i stora centrala lagringssystem (bibliotek) ute på stan, vid universitet eller på Internet. Vi köper handdatorer och uppgraderar våra mobiler så att alltmer information kan lagras, skickas och nås. Inte ens när vi kommer hem efter en lång dag på jobbet stänger vi av informationsapparaterna, lägger bort tidningar och böcker och umgås under lugna former eller tar en tupplur på soffan. Nej, istället slår vi på vår tv och ser en såpa eller de senaste nyheterna och kallar detta för avslappning.

Vårt informationsbehov börjar alltmer likna en form av massberoende, ett hjärnans krav på stimulans för att över huvud taget orka hålla sig vaken – många människor påstår till och med att de inte somnar om inte de har något att lyssna på eller titta på. Hur får vi då kunskap? Vad är det som får oss att stanna uppe halva nätterna och rastlöst flacka mellan tidningssidor, Internetsidor, radiokanaler och tv-kanaler?

Naturligtvis finns det flera teorier kring detta. Olika kunskapsfilosofer har genom tiderna haft en hel del att säga om hur vi skaffar oss kunskap. Antingen kan vi få kunskap främst genom erfarenheter i den externa världen (Aristoteles) eller så kan

våra idéer och reflexioner vara den främsta källan till kunskap (Platon). En del anser att vi får kunskap på båda sätten (Kant). Utöver filosofer så har även psykologer ägnat sig åt lärandet, bland andra Piaget och Vygotsky. Piaget tittade på hur information inhämtas och integreras för att sedan kunna användas. Vygotsky såg kunskap i termer av det sociala lärandet där språket var centralt för kunskapsinhämtningen. Andra forskare och teoretiker såsom neuropsykologer och kognitiva psykologer är intresserade av perceptionen, minnet och dess påverkan på informationsinhämtning. Vi kommer att beröra samtliga dessa inriktningar i denna bok.

Just det här kapitlet innehåller en presentation av vetenskapsfilosofiska debatter genom tiderna. Vi fokuserar speciellt på relationen mellan språk och kunskap eftersom mycket av den information som vi söker idag är textbaserad (antingen auditiv eller visuell) och språket länge har ansetts komplicera människans försök att nå kunskap om sin värld. Kapitlet är uppdelat i historiska epoker där ett antal filosofer beskrivs inom varje epok. Varje avsnitt inleds med en historisk sammanfattning och avslutas med att de diskuterade teorierna tillämpas på ett vardagsexempel. Mer ingående analyser av olika filosofers teoretiska verk finns i kapitel tre. Kapitlet avslutas med en undersökning som illustrerar de problem som kan uppstå i kunskapsprocessen.

## Varseblivning och information

Att kunna något är nära förknippat med att veta något. Det är i och för sig möjligt att kunna utan att veta, detta återkommer vi till senare. För att veta något måste vi först ha blivit varse med hjälp av perceptionen eller via intellektuellt arbete, och sedan måste informationen lagras med hjälp av minnet. Perception är en tolknings- och översättningsprocess av yttre och inre sensationer som kommer till oss via våra sinnesorgan; smak, känsla, ljud, syn. Information är det vi sedan får när tolkningsprocessen är klar.

Som exempel på information tar vi djuret fågel, som tillsammans med ordet fågel och upplevelsen av en fågel eller en beskrivning av en fågel rimligen bör leda till information gällande fåglar. Sedan måste fågel finnas i kontrast till andra djur som katter, hundar, kor osv., så att fågel inte är samma sak som andra djur. Efter detta bör fågeln ses i ett sammanhang: "fågeln står i gräset". För att förstå sig på detta måste man naturligtvis ha en idé om vad en fågel är och dessutom en idé om vad gräs och stå är. Själva kunskapsinnehållet är i detta exempel relativt okomplicerat. Det finns alltså ett djur som kallas för fågel. Detta djur kan stå, ligga, gå, flyga osv. Vidare måste man veta att en fågel står i gräs eller på gräsmattan, men inte under gräsmattan – om den inte är död. Denna kunskap byggs delvis upp genom erfarenheter av fåglar och gräs. Naturligtvis kan ord, böcker och bilder lära oss om fåglar, men de flesta har nog turen att erfara en och annan pippi i tidig ålder. Information är alltså till stor del kontextuell – den finns i ett sammanhang.

I neuropsykologiska termer talar forskare om "stimuli" som ska nå sinnesorganen och omsättas till bild, ljud, smak eller doft för att sedan tolkas för att bli medveten varseblivning. Utöver detta ska informationen lagras i minnet och dessutom ska vi kunna nå den, för att kunna säga att vi har kunskap. Allt detta borde vara en relativt enkel process men sanningen (om man ens vågar använda sig av det ordet i sammanhanget) är den att kunskapsprocessen är mycket komplicerad.

Om vi tar visuell perception av en fågel som exempel så ser ögat bilden upp och ner och näthinnan som fångar bilden är genomspänd av blodådror och fält som inte uppfattar bilden. Hjärnan måste vända bilden rätt, sudda bort blodåderna, täppa igen hålen och bestämma storlek och avstånd, men även hantera eventuella rörelser (Kolb och Whishaw 1999). Denna första erfarenhet utgör då grunden för informationsenheten fågel, vilken senare kommer att fyllas på av fler erfarenheter av fåglarna när den rör sig inför barnet. Så småningom får barnet så pass mycket erfarenheter av denna och andra fåglar att det får ett bredare perspektiv på fåglar. Ordet fågel får barnet från sin mamma, pappa eller någon annan i närheten. En fras som: "Titta pippifågel!" kommer att ge barnet dess första ljudbild i samband med den visuella bilden. Tonläget och beteendet hos den som pratar kommer att ge barnet ledtrådar till fåglar, om de är bra eller dåliga. En mor eller far som kanske ogillar fåglar kommer genom sitt ansiktsuttryck och tonläge att visa barnet att fåglar om möjligt bör undvikas.

Barnet kommer med tiden att lära sig att fåglar har olika läten, färger och livsbetingelser. Vissa kan flyga, andra kan inte flyga, vissa kan ätas, andra kan inte ätas, vissa är rovfåglar osv. Eftersom kunskapsbanken börjar byggas mycket tidigt blir en hel del av den första grundläggande kunskapen svår att nå för det medvetna systemet och kommer därmed att tillhöra det omedvetna (A. Damasio 1994, 2003, Le Doux 1996). Ovanliga, känslomässigt laddade händelser med fåglar i tidig ålder blir troligtvis lättare att införliva med det medvetna systemet, så som en tidig erfarenhet av en ovanligt vacker fågel, t.ex. en påfågel, eller behagliga stunder med en plastanka i badet.

Erfarenheter och reflexion samspelar när vi under kunskapsprocessen försöker förstå ett ting i vår omgivning, men även språket är en viktig del i ekvationen som vi ska se nedan.

## Tidiga vetenskapsfilosofer

Debatten om vad som kan anses vara äkta kunskap eller sanning drog igång med de gamla grekerna för några tusen år sedan. Den föranleddes bland annat av sofisten Protagoras (485-415 f.Kr.) uttalande "människan är måttet för alla ting". Sofist betyder vishetslärare (Russel 1995), och sofisterna var lärare i retorik, politik och debattkonst. De utbildade bland andra unga män som skulle utöva juridik och ansågs vara mer intresserade av ord än av mening (Marc-Wogau 1991). Kunskap är alltså subjektiv, enligt Protagoras uttalande. Kommande generationer av grekiska

filosofer reagerade på olika sätt inför Protagoras teorier. En del försökte utveckla teorier som säkrade existensen av "sann" kunskap eller kunskap som inte var subjektiv, däribland Platon och Aristoteles.

## Platon och Aristoteles

Platon (427- 347 f.kr) beskrev existensen av eviga sanningar; inre idéer som var perfekta och som kunde nås via förnuftet. Han menade att tankar och idéer var mer tillförlitliga än erfarenheter som fås via perception. Erfarenheter baserade på yttre upplevelser var bara dåliga kopior av dessa inre sanningar. Aristoteles (384-322 f.kr), Platons elev, argumenterade också för existensen av "säkra" kunskaper. Han grundade en hel rad vetenskaper, bland annat biologin, och ansåg att man kunde förlita sig på erfarenheter baserade på observationer av den externa världen för att nå kunskap. De filosofer som sällade sig till att se erfarenhet via observationer och studier som grund för kunskap kom så småningom att kallas för empiriker, medan de som såg tankar och idéer som den mest tillförlitliga källan kom att kallas rationalister.

De vetenskapsfilosofer som följde i Platons och Aristoteles fotspår under de kommande seklerna hade oftast en teologisk utgångspunkt. Augustinus (354-430) blev känd för att försöka kombinera kristen tro med antikens vetenskapsfilosofi. Han anslöt sig till nyplatonismen och hävdade att det fanns eviga sanningar som låg till grund för t.ex. gudsbegreppet. Dessa sanningar kunde nås via texten (Bibeln). Thomas av Aquino (1225-1274) sällade sig till Aristoteles läror och hävdade att erfarenheter var grunden till all kunskap. Gud gick att bevisa bl.a. på grund av att alla orsakskedjor måste ha en utgångspunkt, Gud var den osynlige omröraren (något Thomas lånade från Augustinus).

## Universaliestriden

Under medeltiden uppstod en debatt om relationen mellan språk och kunskap. En del av denna debatten omfattades av den s. k. Universaliestriden. Här diskuterades möjligheten att använda allmänna begrepp som t.ex. "hus" för alla hus och "brunt" för alla nyanser av brunt i syfte att nå säker kunskap (Nordin 1995).

Det fanns fyra åsiktsinriktningar som representerades i Universaliestriden: platonsk realism, aristotelisk realism, konceptualism och nominalism. Förespråkare för så kallad platonsk realism hävdade att allmänna begrepp går att använda och dessutom föregår upplevelsen av ting i den yttre världen precis som idéer föregår erfarenheter. Enligt den aristoteliska ståndpunkten är erfarenheter av tinget det viktigaste, dessa erfarenheter kan sedan leda till att man skapar abstrakta begrepp som beskriver tinget. Förespråkare för konceptualismen hävdade att det är människors tankar som med hjälp av abstraktion organiserar olika ting under ett och samma begrepp, alltså alla fåglar under begreppet fågel. Kritiker argumenterar att



detta inte är ett sätt att nå säker kunskap eftersom begrepp är godtyckliga om de inte bygger på idéer som motsvarar eviga sanningar. Förespråkare för nominalism hävdade att universalier är ord, vilka ursprungligen motsvarade ett enskilt ting t.ex. "fågel", men kom att användas i relation till många enskilda ting (olika sorters fåglar). Kritiken här blir precis som ovan. Åter till exemplet om fåglar för att se om de olika inriktningarna under universaliestriden kan förstås ur ett vardagspsykologiskt perspektiv.

Det som vi lär oss i unga år påverkar ofta perceptionen i vuxen ålder. Hjärnan letar efter perceptioner liknande dem som den känner igen. Detta är ett sätt att slippa använda för mycket energi på nya erfarenheter som kanske inte är nödvändiga. Hjärnan letar mönster och på grund av detta har den även stereotyper av fåglar och händelser där fåglar är involverade, färdiga att tas upp vid tillfällen då en snabb bild av en fågel krävs. Ordet fågel frammanar kanske en bild av en koltrast eller en gråsparv hos människor som bor i Sverige, i Kenya kan det vara en solfågel, en gul vävarfågel eller till och med en struts. Alltså kommer meningen "Fågeln stod i gräset" att kunna omfatta en struts i midjehögt savanngräs för Ngugi född i Nairobi, och en koltrast på en nyklippt gräsmatta för Pelle född i Eslöv. Detta exempel visar på en blandning av aristotelisk ståndpunkt och konceptualism.

Universaliestriden kom att ha konsekvenser för kommande generationers vetenskapsfilosofer. Intresset för språkets roll i hur människor når fram till "sann" kunskap togs upp av bl.a. Bacon och de brittiska erfarenhetsfilosoferna.

## **Bacon och den brittiska erfarenhetsfilosofin**

De brittiska erfarenhetsfilosoferna satte erfarenheter som nås via sinnesförmåelser i centrum för sina teorier. Trots detta visade de på en (i vissa fall) extrem skepsis inför sinnesförmåelser och en ännu större skepsis inför möjligheten att nå "sann" kunskap om den yttre världen. I detta kan de sägas ha påverkats av filosofins mest omskrivna rationalister, Descartes (1596-1650) och Spinoza (1632-1677). Descartes hävdade att sinnesförmåelser inte gick och lita på överhuvudtaget, eftersom nerver tenderar att spela människor spratt (t.ex. fantomsmärton). Spinoza kallade erfarenheter som görs via sinnesförmåelser för föreställningar och ansåg att dessa var den lägsta formen av kunskap, rationellt tänkande var den enda tillförlitliga vägen till sann kunskap. De flesta av filosoferna inom den brittiska erfarenhetsfilosofin är överens om att språket komplicerar kunskapsprocessen.

Bacon (1561-1621) anses av många vara grundaren till den engelska empirismen eller erfarenhetsfilosofin (Lübcke 1988). Han hävdade att människan är påverkad av en mängd gyckelbilder eller idoler, däribland en som orsakas av språket (teaterns gyckelbild). Språket låser in oss i bilder av verkligheten som inte stämmer, menade Bacon. Hobbes (1588-1679), Bacons sekreterare, var liksom Bacon empiriker (erfarenhetsfilosof) men kanske inte lika utpräglad som kommande generationer av empiriska filosofer (ibid.). Han var nominalist och hävdade att sant eller falskt är

egenskaper som språket skapar. Sann kunskap är alltså i stor utsträckning beroende av språk, och utan språk kan inga allmänna idéer överhuvudtaget överföras.

Locke (1632-1704) menade att det inte finns några skillnader mellan t.ex. olika arter i naturen, utan att språket skapar dessa skillnader. Språket motsvarar olika sammansatta idéer. Bara enkla idéer överensstämmer med yttre ting (Russel 1994). Tinget i sig kunde människan aldrig få kunskaper om, bara idéer som motsvarade tinget och idéer är endast tecken för det som upplevs (med hjälp av sinnesförmåelser).

Berkeley (1685-1704) menade liksom Locke att det enda människan kunde ha kunskap om var sinnesförmåelser. Men han ifrågasatte till och med existensen av den yttre verkligheten, i det att den yttre verklighetens existens aldrig kan beläggas med hjälp av sinnesförmåelser. Erfarenheter kan endast ge kunskap om upplevelser. Medvetandet är beroende av själen menade Berkeley, och själen är andlig. Därmed är alla upplevelser grundade i en andlig verklighet, skapad av själen (Gud), och existensen av en yttre verklighet blir därför helt ointressant. Hume (1711-1776) menade liksom Berkeley att förnuftet inte kan belägga existensen av en yttre verklighet. Genom att analysera sina sinnesförmåelser och beskriva sannolikhets samband kan människan däremot bygga upp modeller för hur verkligheten fungerar, även om kunskapen ofta är osäker, menade Hume (Lübcke 1988). Jag återgår till exemplet om fåglar för att illustrera några av Bacon's och de brittiska erfarenhetsfilosofernas argument.

Under min uppväxt bodde jag några år i Kenya och där såg jag mest fåglar som var lätta för mig att känna igen, såsom sparvar, trastar, rovfåglar, strutsar, pelikaner, flamingos och storkar. Särskilt de sista tre var välkända från djurparker och barnböcker. Som vuxen började jag sedan studera biologi i Lund, och efter några terminer återvände jag på besök till Kenya. Med mina nya kunskaper i bagaget öppnade sig där en helt ny befågad värld. I gräset vid mitt hus såg jag små djupröda finkar. I träden såg jag purpurfärgade bananfåglar, lätta små flugsnappare i smaragdgrönt, en helt grön duva, kärleksfåglar, papegojor m.m. Jag var mer än konfunderad över hur jag kunnat undgå denna mångfald av fåglar under de fem år jag bodde i landet! Mina föräldrar var visserligen nästan helt ointresserade av fåglar, men jag hade ändå gått på naturvetenskaplig linje i Kenya under två av mina gymnasieår. Mina lärare på gymnasiet var inte heller särskilt intresserade av fåglar och ingen i min kamratkrets pratade om fåglar, åtminstone inte sådana som inte kunde ätas. Troligtvis hade jag sett en och annan fågel som inte passade in med mina tidigare kunskaper av fåglar, men eftersom jag inte var intresserad så hade antingen erfarenheten inte getts någon prioritering för en plats i långtidsminnet, eller så använde jag minnesbanken för fåglar så sällan att erfarenheterna glidit undan in i någon svåråtkomligt gömma.

Språket låste in mig i bilder av verkligheten genom att styra min perception, om vi ska acceptera Bacon och de brittiska erfarenhetsfilosofernas argument. Våra sinnesorgan tar emot information men vår hjärna sällar bort en del sinnesförmåelser och låter andra nå vårt medvetande, därefter upplever vi att vi

blir varse t. ex vissa sorters fåglar. Vi tenderar alltså att se verkligheten med hjälp av våra ord, men detta betyder inte att ord låser vår varseblivning för nya upplevelser.

De brittiska erfarenhetsfilosoferna är alltså överens om att det är svårt att få kunskap om den yttre verkligheten, bland annat är språket en komplicerande faktor. De tyska filosoferna, från Kant till Heidegger, kom att påverkas av de brittiska erfarenhetsfilosoferna. En del lånade från Berkeleys teori om en andlig värld som orsaken till uppkomsten av alla medvetna erfarenheter. Andra från Lockes teorier om sinnesförmåelser som grunden för kunskap, men kunskap om "tinget i sig" som omöjligt.

## Fenomenologins och den moderna hermeneutikens uppkomst

Kant drog konsekvenserna av Lockes teorier och utvecklade en teori om den noumenella världen och fenomenens värld. Den noumenella världen innehåller "tingen i sig" som människan inte har tillgång till. Fenomenens värld omfattar den kunskap som vi får om den noumenella världen med hjälp av våra sinnen. Fenomenens värld är alltså subjektiv (Magee 1999). Kant försökte medla mellan rationalister och empiriker. Han påverkade en mängd filosofer, där ibland idealisterna Schelling, Fichte och Hegel. Hegel arbetade med en del av Kants teori och presenterade något som han själv kallade fenomenologi, men teorin ligger mer i linje med Berkeleys andligt baserade upplevelsevärld.

Husserl var ytterligare en teoretiker som kom att använda sig av Kants arbete med fenomenens värld. Det var Husserl som lade grunden till den moderna fenomenologin. I kretsarna runt idealisterna ingick många litterärt inspirerade tänkare och pedagoger som t.ex. Schiller (poet, filosof och pedagog) och Schleiermacher (filosof och pedagog). Schleiermacher intresserade sig för textanalyser och satte därmed språket i centrum för sina teorier. Han arbetade med hermeneutik och lade grunden för den moderna inriktningen av filosofin. Både Kant, idealisterna, fenomenologin och hermeneutiken kom att ha konsekvenser för den senmoderna språkdebatten som kommer att beskrivas i slutet på detta kapitel.

### **Kant**

Kant (1724-1804) framförde att vi inte kunde ha någon kunskap om ting i den yttre världen, utan bara om fenomen som visar sig i mänskligt medvetande. Han undersökte hur människor når kunskap istället för att studera om kunskap överhuvudtaget är möjlig att nå. Kant menade att vår upplevelse av världen begränsas av vår begreppsapparat (sinnesorganen och hjärnan, men även det vi redan har kunskap om) och att vi omöjligt kan komma i kontakt med allting som går

att veta. Världen, så som den upplevs, anpassar sig alltså till vårt seende (våra begränsningar). Vi har åskådningsformerna tid och rum som organiserar våra upplevelser, och förståndskategorier som t. ex orsak och verkan vilka hjälper oss att få struktur på våra upplevelser. Det vi ser beror alltså på det vi redan vet och kan enligt Kant. Men vi har begrepp och kategorier som möjliggör ny varseblivning och hjälper oss att skapa mening i vår värld och världsuppfattning (Magee 1999, Lübcke 1988).

Exemplet med fåglar visar att min tidigare kunskap av fåglar var begränsad vilket i sin tur ledde till att jag inte såg fåglar som fanns i min omgivning. Med tid kunde jag utvidga mina erfarenheter, alltså nå ny kunskap. Min varseblivning var alltså inte låst. I Kants fotspår följde flera tyska filosofer som kom att kallas för idealister. Till dessa hörde Fichte, Schelling och Hegel.

## **Fichte, Schelling och Hegel**

Fichte (1762-1814) och Schelling (1755-1854) återvände till den gamla debatten mellan empiriker och rationalister. Fichte hävdade att empirisk kunskap gick och nå eftersom den kunde härledas ur vetenskapliga lagar som är objektiva, tidlösa och sanna, och att denna kunskap finns inom människan. Ja hela världen kunde härledas från den ordnade föreställningen som finns inom människan, ansåg Fichte.

Schelling utvecklade något som kom att kallas naturfilosofi och menade att världen gick att förstå om vi studerar dess utveckling. Det finns en inneboende kreativitet i världen som gör att nya arter hela tiden bildas. Människans kreativitet och konstnärliga aktivitet är en del av världens utveckling och genom att studera dessa aktiviteter kan människan komma till insikt om sig själv, alltså nå en djupare självmedvetenhet. Självmedvetenhet via konsten är vad naturens utveckling mynnat ut i och är därmed vägen till sanning.

Hegel (1770-1831) sällade sig till Schellings teorier men hävdade att människan måste studera världens historia, och sin egen i den, för att nå högre självmedvetenhet och sanning (Magee 1999, Lübcke 1988). Med idealisterna kom konsten att bli en väg till sanning. Detta togs upp av Nietzsche (1844-1900) som liksom Bacon hävdade att språket skapar falska bilder hos människor som blockerar deras tänkande. I idealisternas umgängeskrets ingick en annan filosof som var intresserad av språk och tolkning av texter: Schleiermacher (1768-1834). Han utvecklade en gren av filosofin som kallas hermeneutik.

## **Schleiermacher och hermeneutiken**

Hermeneutiken användes först i samband med studier av bibeltexter. Bibeln och forntidens grekisk-romerska verk intog en central plats, eftersom de betraktades som privilegierade texter som stod i en särskild relation till sanningen, såväl den gudomliga som den mänskliga. Brytningen med teologin kom under första delen av

1800-talet då hermeneutiken istället blev en allmän lära om vad det innebar att förstå antingen en text, en annan människa eller en historisk händelse.

Ett av hermeneutikens stora namn var Schleiermacher (Lübcke 1988, Bergstedt 1998). Enligt Schleiermacher var det hermeneutikens uppgift att konstruera en metodlära, med vars hjälp man kunde undvika missförstånd av en text, en annan persons tal eller en historisk händelse. För att undvika sådana missförstånd måste vi enligt hermeneutiken tränga "bakom" texten till det "du" som har frambringat den.

Freud tog intryck av både hermeneutiken och idealism när han utvecklade psykoanalysen, en teknik som tar fasta på vikten av att nå självmedvetenhet via en granskning av individens egen historia. Detta sker genom en analys av texter som individen producerar under terapin. Freud deltog under senare delen av 1800-talet vid filosofen Bretanos föreläsningar (Gay 1990). Bretano diskuterade fysiska och psykiska fenomen och inspirerade även Husserl (1859-1938). Husserl är matematikern och filosofen som anses ha grundat fenomenologin. Fenomenologin framhäver perceptionens betydelse för upplevelsen av världen men har trots detta haft konsekvenser för språkvetenskaplig forskning genom sin påverkan på bl.a. strukturalism och poststrukturalism.

## Husserl och fenomenologin

Husserl vände sig mot det filosofiska problemet inom vetenskapsfilosofin som orsakats av debatten mellan empiriker och rationalister. De stora framgångar som naturvetenskaperna rönt under slutet av 1800-talet i västvärlden hade lett till en positiv framtidstro och hopp om att hela världen så småningom skulle kunna beskrivas inom ramen för naturvetenskaperna.

Comte (1798-1857) grundade en inriktning med just denna inställning – en sorts förlängning av empirismen som kallades positivism. Comte var sociolog och ansåg att sociologin skulle bedrivas på samma sätt som naturvetenskapen, på en empirisk grund (Comte 1979, Russel 1995).

Husserl reagerade mot positivisms projekt och menade att det gick att utveckla ett vetenskapligt perspektiv genom att studera människans kunskapsförmåga. Han var intresserad av hur människan når kunskap om vardagen och ville ta sig förbi de filosofiska konflikterna mellan empirism (kunskap nås via erfarenheter av en yttre verklighet) och rationalism (kunskap nås via interna reflexioner). Det som var intressant, menade han, var hur fenomen uppstår i vårt medvetande. Detta kan man studera bland annat med hjälp av beskrivningar som människor gör av dessa fenomen. Han talade om hur uppmärksamheten riktas mot olika delar av omvärlden och hur vi bygger upp vår bild av verkligheten genom att lagra det ena medvetandeskiktet ovanpå det andra. Husserl ville nå en grundkärna i det som upplevs. Han menade att om man beskrev ett ting från tillräckligt många håll skulle man så småningom nå en punkt där det inte gick att hitta fler beskrivningar – då har man nått kärnan. Denna kärna är ett fenomen i medvetandet, eftersom även Husserl ansåg att det egentligen inte gick att säga något definitivt om tinget i sig (Husserl

1992,1989). Vad man däremot kunde förstå var människans förhållningssätt till sin perception, bland annat genom att förstå sig på jaget (den medvetna enhet) som erfar perceptionen. Jaget har förutfattade meningar, men det kan man komma runt genom att "sätta en parantes runt dem" (Lübcke 1988). Jag ska återgå till exemplet om fåglar som använts tidigare i detta kapitel för att försöka illustrera en del av Husserls teorier.

Vardagsperceptioner är oftast mycket mer komplicerade än "fågeln stod i gräset". Trädgården där gräset och fågeln finns omfattar en stor mängd information ur vilken våra hjärnor måste göra ett urval. Vi kan omöjligen se allt även om vi vill. Är vi fågelälskare är det troligt att vi kommer uppmärksamma fåglar, himlen, buskar och gräsmattor där fåglar kan finnas. Älskar vi blommor och kanske speciellt rosor så kommer rosorna i trädgårdens rabatter eller bristen på rosor att uppta mycket av vår uppmärksamhet. Troligtvis kommer vi att intressera oss för olika saker i trädgården vid olika tidpunkter, vilket kommer att leda till att vi successivt bygger upp våra medvetandeskikt angående den egna trädgården. Husserl menar att vi försöker skapa en förståelse av vår omvärld genom att lägga lager på lager av uppmärksammade delar av verkligheten i minnet. Enligt anhängare till Husserl, t.ex. Heidegger, ingår här även sociala faktorer som i sin tur påverkar de uppmärksammade delarna av vardagen. Trädgårdsägare ingår t.ex. i ett socialt samspel med andra trädgårdsägare där oskrivna lagar dikterar att vissa nivåer av ordning i trädgården krävs.

Heidegger, Husserls elev, reagerade mot att Husserl inte tillräckligt beaktade språkets betydelse för att nå fram till kunskap. Heidegger är känd för att ha sagt att "människan bor i språkets hus". Detta innebär att man som forskare tar sin utgångspunkt i den förförståelse som man själv har inhämtat med hjälp av språket (Nordin 1995). Heidegger nämns här eftersom han har påverkat moderna filosofer inom hermeneutik och nyare filosofiska inriktningar så som existentialism och strukturalism. Strukturalismen kommer att diskuteras senare i detta kapitel.

## **Moderna och senmoderna språkdebatter inom vetenskapsfilosofin**

Den brittiska erfarenhetsskolan skapade ett bestående intresse för språkets roll i kunskapsprocessen. Den moderna språkdebatten kom att bl.a. präglas av försök att skapa ett vetenskapligt neutralt språk och/eller problemformuleringar som bättre än andra skulle motsvara den yttre verkligheten och leda till säker kunskap. Russel (1872-1970) kom att utveckla en semantisk (språklig) inriktning, den s.k. analytiska. Han hade bl.a. intentionen att skapa ett vetenskapligt neutralt språk byggt på logik. Russel inspirerade de logiska positivisterna som arbetade vidare med s.k. vetenskapslogik och menade att vetenskapliga problem ska formuleras så att de kan verifieras (visas vara riktiga) eller förkastas. Popper hävdade istället att vetenskapliga hypoteser ska formuleras så att de kan falsifieras (alltså visas vara felaktiga).

Kuhn (1922) gick i polemik med Popper (1902-1994), och denna debatt kom att präglade det senare 1900-talets vetenskapsfilosofi och splittra forskare i olika grupper. Kuhn var fysiker och sällade sig till de filosofer som ansåg att språk påverkar perceptionen. Han menade att socialt neutral kunskap är omöjlig att nå. Många lingvister hade liknande åsikter. Inom lingvistik fanns forskare som försökte studera språkstrukturer på ett vetenskapligt sätt. En del menade att språket påverkade inte bara mänsklig perception utan även mänskligt beteende och kognition. Andra, de så kallade kognitiva lingvisterna, menade att grammatik och därmed språkstrukturer har neurologiska grunder. Saussure utvecklade en gren inom lingvistik som kallas strukturell lingvistik eller semiologi. Denna teori har tillämpats på filosofiska problem och påverkat den vetenskapsfilosofiska debatten. Den strukturella lingvistik har i sin tur inspirerat strukturalism och poststrukturalism.

### **Russel och analytisk filosofi**

Russel (1872-1970) och Moore (1873-1958) är två av den analytiska filosofins portalfigurer. Dessa filosofer var semantiskt inriktade. De var mer intresserade av vad ett påstående betyder än om det var sant. Språket skulle vara kopplat till något observerbart. Russel ansåg t. ex. att det gick att nå kunskap om världen genom att beskriva den eller bli bekant med den. Världen hade en logisk struktur menade Russel, så även språket. Logiken är alltså ett universalspråk. Russel menade att ett sådant neutralt språk borde utvecklas i syfte att utföra vetenskapliga observationer.

Moore intresserade sig för vardagsspråkbruk och ansåg att filosofins uppgift var att undersöka vedertagna sanningar som grundar sig på sunt förnuft och ingår i vanliga filosofiska problem, ämnen som t.ex. den fria viljan. Wittgenstein (1889-1947), som också påverkade den analytiska språkfilosofin, studerade språkspel. Han menade att varje yrke, samhällsgrupp, förening m.m. utvecklar ett språkssystem som kan liknas vid ett spel. Spelen har sina egna regler som kan kartläggas och analyseras (Lübcke 1988). En form av positivismen kallad logisk positivism kom att påverkas av Russel.

### **Logisk positivism**

De logiska positivisterna hävdade att vetenskapslogik var filosofi. Alla påståenden måste därmed vara verifierbara som sanna eller falska. Teorier ska verifieras med observationer och experiment och den teori som har mest och bäst data ska föras fram. En enhetsvetenskap skulle ta över skilda vetenskaper och omfatta all kunskap som var tillgänglig.

En del positivisterna såg att det fanns problem med att hävda att erfarenheter av sig själva kunde leda till säker kunskap. Popper ansåg sig vara en kritisk logisk positivist, eftersom att han ansåg att alla observationer var styrda av teorier och därmed inte neutrala eller objektiva. Han ansåg inte heller att vi kan nå någon absolut sanning om verkligheten. Allt en vetenskapsman kan göra för att nå

vetenskaplig kunskap är att steg för steg närma sig en sanning om den yttre verkligheten. Popper och de logiska positivisterna ville producera kriterier som skulle utmärka och skilja vetenskap, t.ex. fysikens relativitetsteorier och kvantmekanik, från pseudovetenskap som marxism och freudiansk psykoanalys. I de senare ansåg Popper att nästan vilken bevisbörda som helst kunde passas in inom ramen för vad som ansågs vara sant. Positivisterna ansåg att vetenskapliga propositioner/hypoteser måste vara verifierbara. Popper påstod att vetenskapliga påståenden måste vara formulerade på ett sådant sätt att de stod öppna för kritik och därmed skulle kunna testas och kullkastas eller falsifieras (Nordin 1995).

### **Kuhn och relativismen**

Kuhn var fysiker. Han gick i polemik med Popper och tillhörde en grupp vetenskapsfilosofer som grundade sina perspektiv bland annat på tanken att perceptionen är socialt påverkad via språk och tidigare erfarenheter. Denna grupp kom att kallas för relativister och Kuhn blev en av förespråkarna. Han ansåg att språket samt tidigare erfarenheter sätter gränser för vad naturvetenskapen kan åstadkomma. Det finns inga absoluta bevis för yttre sanningar. Det finns ingen neutral vetenskap som mynnar ut i neutral kunskap. Kuhn intresserade sig för språk och "användandet" av språk inom olika vetenskapliga discipliner. Han ansåg att det uppstår problem i samband med vetenskapliga processer och "revolutioner". Kuhn argumenterar i *The Structure of Scientific Revolutions* (1962) för att utvecklingen av vetenskapen är dialektisk. "Vanliga" perioder av vetenskap följs av kriser och sedan revolutioner. Revolutioner följs av nya perioder av "normal" vetenskap. "Normal" vetenskap innebär enligt Kuhn "problemlösning" eller ett "pusslande" med vetenskapliga rön och resultat för att hitta lösningar på vetenskapliga problem, . Detta sätt att hantera eller lösa problem görs enligt ett etablerat mönster eller paradigm. När man inte kan hitta en lösning till observerade anomalier (avvikelser) och dessa inte följer vårt vanliga rationella tänkande uppstår en kris. Nya begrepp utvecklas som ersätter gamla och därmed måste själva basen för vad som anses vara "fakta" ifrågasättas (ibid.).

Popper och Kuhn är alltså huvudsakligen överens om att alla observationer och metoder är teorityngda, alltså att tidigare erfarenheter och kunskaper påverkar kommande observationer. Popper, som trots allt är mest optimistisk när det gäller naturvetenskapernas kapacitet att producera kunskap, tror inte att vi kan nå några absoluta sanningar om någonting. Popper och Kuhn är också överens om att språket utgör ett stort hinder för vetenskapliga observationer och kunskapsproduktion.

Den analytiska filosofin och de logiska positivisterna var inte de enda filosofiska skolorna som intresserade sig för språkets roll i kunskapsprocessen under tidigt 1900-tal. Filosofisk pragmatik kom att bli en viktig gren inom språkfilosofin och studerade hur språkliga uttryck används. Språkfilosofin omfattade även meningsteori, en inriktning som studerar hur mening bildas i språkliga uttryck (alltså villkoren för meningsfullhet), samt hur meningsfullhet skapas mellan språkliga uttryck och verkligheten.



## **Pragmatism**

Den amerikanska pragmatiska skolan som grundades av Pierce (1839-1914) utvecklade sin egen meningsteori. Här ingick filosofer som James, Dewey och Mead. Pragmatikerna intresserade sig för hur kunskap utvecklas via handlingar. Pierce utgick från människans praktiska handlande när han analyserade begrepp som mening och sanning. Om två begrepp t.ex. skulle anses vara synonyma berodde detta på hur de användes. Ledde de till samma praktiska handling så skulle de anses vara lika.

Mead (1863-1931) studerade hur kommunikationsprocessen påverkar jagets kunskapsutveckling. Han beskrev hur människan internaliserar samtal från personer i omgivningen, varefter ens egna åsikter och tankar byggs upp via dialoger som förs mellan ens inre röster. Pragmatikerna ansåg ofta att kunskap var beroende av människors världsbild och att alla "sanningar" därmed var kontextuellt beroende. Pragmatikernas teorier är till viss del besläktade med strömningar inom den språkvetenskapliga skolan som utvecklades av Ferdinand de Saussure under sekelskiftet. Den språkvetenskapliga skolan ägnade sig bl.a. åt att studera funktionen hos de språkliga uttryck som används vid formulering av filosofiska problem för att besvara (eller förkasta) dessa (Lübcke 1988).

## **Saussure och den språkvetenskapliga skolan**

Saussure (1857-1913) skapade en revolution inom lingvistik och det var denna revolution som i sin tur gav upphov till strukturalismen (Culler 1985, Saussure [1916] 1970). Saussure var forskare i språkvetenskap i Genève och arbetade som professor i sanskrit och indoeuropeiska språk. Han presenterade ett nytt sätt att se på språket. Där lingvister tidigare hade arbetat med ordfamiljer för att bättre förstå sig på språkets uppbyggnad påstod Saussure att det är i skillnaderna mellan tingen som orden får sin mening.

Vi lär oss alltså inte vad "brunt" är som ord eller upplevelse genom att gruppera ihop det med liknande nyanser av brunt. Brunt blir brunt för att det inte är gult, vitt, rött osv. Därmed får språket sin mening bland annat genom skillnader mellan orden. Varje mening måste även vara olik den andra om den ska bära ett unikt innehåll. Det är alltså olikheter och skillnader mellan tingen som skapar mening. Det var denna idé som var så revolutionerande. Över hela Europa hade man ägnat sig åt "samlingar" och observationer av likheter för att i sin tur kunna beskriva släktskap och familjer av yttre fenomen, t.ex. inom biologin där Darwin och Linné var mästare på släktskapsbeskrivningar.

Saussure lade grunden till något som kom att kallas för strukturell lingvistik. Namnet strukturell lingvistik bygger på tanken att språket kan ses som ett system av tecken. Den utvecklades till en generell vetenskap om teckensystem, semiologin, som Saussure inordnade under socialpsykologin (Lübcke 1988).

Jakobson (1896-1982), som också blev en central gestalt i den nya lingvistiska revolutionen, var språkforskare och litteraturteoretiker. Han ledde först Moskvas lingvistkrets men emigrerade till dåvarande Tjeckoslovakien där han grundade den

s.k. Pragskolan. Under andra världskriget flydde han till Skandinavien och slutligen till USA. Han inspirerades av både Saussure och Husserl och ansåg att språkbruk och språkssystem ska studeras tillsammans. Jakobsson och Saussure kom att påverka Levi Strauss (1908-) som var fransk socialantropolog och lärare vid bl. a. universitetet i Sao Paulo i Brasilien och ledare för flera etnologiska expeditioner. Han bestämde sig för att tillämpa Saussures teorier på släktskapsforskning, s.k. totemrelationer och myter i en folkgrupp som han observerade. Han presenterade sin analys i böckerna *Antropologie structurale* (1958) och *La pensée sauvage* (1962). Dessa böcker kom att utgöra grunden för strukturalismen. Enligt denna inriktning skapar språket, via skillnader och kontraster mellan språkenheter, sammanhängande system (Saussure) eller strukturer (Jakobson och Trubetzkoy) som utvecklas i olika formationer och påverkar människans liv och tänkande. Denna idé var inte ny inom socialantropologin, bland andra Sapir och Whorf förde fram liknande tankar.

### **Sapir och Whorf**

Sapir (1884-1939) var lingvist och antropolog. Han arbetade vid Universitetet i Yale och forskade bl.a. på språk bland den inhemska befolkningen i Kanada. Tillsammans med sin student Benjamin Whorf utvecklade han en hypotes om att språkets grammatik kommer att påverka människans beteende och upplevelse av sin värld, den så kallade Sapir-Whorf hypotesen.

The real world is to a large extent unconsciously built upon the language habits of the group. The worlds in which different societies live are distinct worlds, not merely the same world with different labels attached. We see and hear and otherwise experience very largely as we do because the language habits of our community predispose certain choices of interpretation. (Sapir 1929, 209).

Whorf utarbetade sina teorier under 1940-talet. Han arbetade som försäkringstjänsteman och förundrades över hur människor gjorde konkreta tolkningar av meningar som "oljetanken är tom" och blev sedan förvånade när tanken exploderade. De hade inte förstått att antändliga ångor kunde finnas kvar i tanken även om den rent tekniskt var tom. Whorf studerade Hopi-indianernas språk och hävdade att människor inte når fram till samma bild av världen (även när det är samma värld de tittar på) om de inte har väldigt likartade språk eller språk som på olika sätt kan kalibreras (Whorf, 1956). Detta är till viss del en återgång till Protagoras idéer - han hävdade att människan är alltings mått - men endast till viss del, eftersom Whorf också accepterade att människor kan se saker som de inte har ord för. Relationen mellan språk och kunskap har alltså påverkats även av socialantropologer som Sapir och Whorf. Dessa kom i sin tur att påverka den kognitiva lingvistikens. Kognitiv lingvistik undersöker hur språket påverkar kognitiva funktioner, dvs. tänkandet, uppfattningsförmåga och minnet. Två av den kognitiva lingvistikens portalfigurer är Lakoff och Chomsky.

## Lakoff och Chomsky

Lakoff skiljer mellan begreppssystem i olika språk och kapaciteten att förstå dessa system. Människor kan ha olika system, men de kan likväl ha samma kapacitet att förstå olika begrepp och därmed andra språk. Det går alltså att förstå hur människor från andra kulturer tänker; en del extrema relativister menade att detta var omöjligt.

Lakoff diskuterade också hur de metaforer som vi använder speglar människans tänkande (Lakoff 1987). Vi har en mängd med metaforer som vi använder till vardags. Dessa är kopplade till olika tankar, till exempel att argumentation är krig och tid är pengar, något som märks i uttryck som "jag vann debatten", "jag kommer att slåss för mina åsikter", "slösa inte med min tid", "vi måste spara tid på att", osv. Dessa metaforer har utvecklats och påverkats av människans livsbetingelser över tid men de påverkar också vårt tänkande omedvetet och sätter gränser för och påverkar hur vi når kunskap.

Människans förmåga att forma kategorier (av vilken metaforer är en) har neurologiska medfödda grunder, enligt Lakoff. Chomsky, som tillhör en annan gren av kognitiv lingvistik, hävdar att alla människor har en medfödd språkkapacitet och att det i den ingår förmågan att grammatiskt strukturera språket (Taylor och Winqvist 2001). Chomsky har bl.a. inspirerats av Whorf som flera decennier tidigare diskuterade hur grammatik påverkar mänskligt tänkande, men även av Piaget som var en av portalfigurerna inom språkfilosofin, psykologin och pedagogiken.

Piaget hävdade att språkutveckling var avhängigt av kognitiv utveckling och därmed av hjärnans utveckling, detta i kontrast till Vygotsky (ytterligare en portalfigur inom språkfilosofi och pedagogik) som hävdar att språket utvecklar tänkandet även om det finns begränsningar i hjärnans utveckling.

Även i Frankrike utvecklades filosofiska skolor där språkets roll för kunskapsprocessen ansågs vara central, huvudsakligen strukturalism och poststrukturalism.

## Strukturalism

Den strukturalistiska skolan påverkades av Saussures lingvistik. Inom lingvistiken ansågs det att man på ett naturvetenskapligt sätt kunde analysera språkstrukturer. Den strukturalistiska skolan trodde också på möjligheten att förstå språket som struktur genom ett vetenskapligt förhållningssätt. Liksom Heidegger anser strukturalister att forskaren lever i språkets hus, och att språket föregår alla former av erfarenheter i den yttre och inre verkligheten. Strukturalisterna ville dra konsekvenser av den strukturalistiska lingvistiken samtidigt som de inspirerades av Freuds hypoteser angående "det omedvetna". De försökte därför även på empirisk väg undersöka språkstrukturer och på så sätt nå fram till en kunskap om det omedvetna, vilket i sin tur skulle leda till en vidare förståelse för hur människan upplever sin värld.

Tron på att man kunde nå omedvetna språkstrukturer genom att studera språket som system inspirerades bland annat av Sartre som ansåg det vara möjligt att förbigå egot och tala direkt med s.k. omedvetna delar av människans psyke, delar som

egentligen bara var bortglömda. Strukturalismen är mest känd för parollen "det är språket som behärskar människan och inte omvänt". En av strukturalismens portalfigurer var Foucault (Lübcke 1988, Roudinesco 1994).

#### *Foucault*

Foucault (1926-1984) var idéhistoriker och filosof. Foucault menade att varje historisk epok var påverkad av underliggande strukturer som man kunde förstå genom en detaljerad analys. Han presenterade t.ex. en radikal tolkning av psykiatriens historia som bröt mot det vanliga sättet att beskriva historiska händelser kronologiskt. Foucault menade bl. a att läkarnas roll inom psykiatrin inte var någon självklarhet utan resultatet av tillfälliga historiska förlopp. Det var prästerna som hade en framträdande roll inom psykiatrin under artonhundratalet, men olika samhällsförändringar resulterade i att läkare fick allt mer makt och så småningom kunde ta över psykiatrin som verksamhetsområde.

Foucault menade att det var viktigt att förstå vilka människor och grupper som fick tolkningsföreträde inom olika professioner och varför (Foucault 1982, 1983). Vilka nya mönster (t.ex. maktkonstellationer) visar sig i olika tidsepoker inom ett visst verksamhetsområde (t.ex. psykiatrin), och varför? Vem får uttala sig i texter som skrivs och varför, för vem förs denna talan, osv.? Var blir förändringen först synlig?

Foucault visade att hans teori kunde erbjuda ett alternativt sätt att tolka historiska händelser och fick många anhängare. Han ansåg att det är skillnaden mellan sätten att tänka under olika historiska tidsepoker och brytningar mellan olika kulturer inom epoken som är intressant, och inte likheterna .

### **Poststrukturalism**

Strukturalismen attackerades under 1960-talet. Tankesystemet ansågs vara för radikalt och begränsande. Människans tänkande kunde inte enbart vara ett resultat av en språkstruktur, en logisk maskin som producerade allt mänskligt beteende och vetande. Foucault m.fl. reviderade med tiden sina teorier och ur denna omarbetning uppstod poststrukturalismen. Poststrukturalismen växte fram under senare delen av 1900-talet då människans kreativitet och flexibilitet blivit allt viktigare inom bl.a. IT-sektorn, servicesektorn, media, underhållning och turism.

Till poststrukturalismen hör tänkare i det postmoderna Europa som arbetar med de flesta idéströmningar som nämnts ovan (utom pragmatismen) och där språket fortsätter uppta en central plats i den filosofiska debatten. Till dessa räknas Lacan (1901-1981), Barthes (1915-1980), Derrida (1930-2004), Kristeva (1941-), Soller och Zizek. Poststrukturalister utmärker sig bland annat genom att de syntetiserar psykoanalytiska idéer med lingvistiska och hermeneutiska, och för att de lyfter fram poesi och konst som centrala för den kunskapsfilosofiska debatten. Inom gruppen poststrukturalistiska tänkare har även "kvinnliga perspektiv" fått sin plats, bland annat Kristeva har ansetts vara feminist. Lacans och Foucaults teorier kan sägas ha utgjort en brygga mellan den strukturalistiska rörelsen och den poststrukturalistiska (Roudinesco 1994).

### *Lacan*

Lacan (1901-1981) var praktiserande psykoanalytiker och hans arbete kom att utgöra en grund för många av de poststrukturalistiska tänkarna. Precis som Kant försökte även Lacan medla mellan olika inriktningar, först och främst mellan strukturalism och fenomenologi men även mellan empirism och rationalism.

Lacan betonade språket och människan som social varelse. Egot blir till då människan speglar sig i andra (för att exemplifiera detta myntade Lacan ett nytt begrepp "spegelstadiet" som han grundade i utvecklingspsykologiska studier av hur och när barn först känner igen sig i spegeln). En annan viktig utgångspunkt för Lacan är att människan drivs av ett begär (något Lacan lånat från Hegel) men begäret är omedvetet. Människan begär vad andra människor begär (vill ha) i brist på förståelse för sitt eget begär. När människan en gång uppnått det hon eftersträvar känner hon sig inte tillfredställd utan börjar genast söka efter något nytt. På så sätt driver begäret all mänsklig utveckling (Herbert 2004).

### *Derrida*

Derrida (1930-2004) lanserade vad han kallade för misstänksamhetens filosofi: dekonstruktion. Denna gick till en början ut på att hitta svagheter i andra filosofers teorier, vilket han gjorde med den äran.

Själva utgångspunkten för Derridas filosofiska reflektioner ligger i skriftbegreppet. Derrida utgår från att texter innehåller dikotomier, alltså motsatspar (svart-vitt, bra-dåligt osv.). Han menar att dikotomier finns inbyggda i språkets struktur och att de även kommer att visa sig i teorier och filosofiska verk. För att analysera en text måste man först hitta dessa dikotomier och upplösa dem, och på så sätt kan man ge språket en ny rörlighet (detta kallas för att sätta språket i spel eller rörelse) (Dahlerup 1991).

### **Ett trädgårdsexempel**

Åter till exemplet med trädgårdar för att illustrera en del senmoderna teorier. En trädgårdsägare som inte har klippt gräset på länge eller ansat sina rabatter kommer (om han/hon är socialt känslig) så småningom att i allt högre grad själv fokusera på ordningen i sin egen trädgård och på ordningen i grannens (uppmärksamheten styrs mot en brist). Efter en tid nås en kritisk punkt där gräsklippning och rabattansning måste utföras för att inte ägaren ska känna sig direkt plågad. När den sociala ordningen är återställd kan ägaren känna sig lättad och sedan fokusera på andra trevligare aspekter av sin trädgård.

Det är enligt Lacan mycket vanligt att perceptionen styrs mot brister i vardagen och dessa kan uppta mycket av människans uppmärksamhet och tid. Om trädgårdsägaren (när gräsmattan är klippt och rabatterna ansade) önskar att han/hon hade en viss sorts rosenbuske i ett av trädgårdens hörn, ser vederbörande ofta framför sig hur förvandlad trädgården skulle bli om bara busken fanns på plats. Han/hon kan drömma om busken på nätterna, diskutera inhandlandet av den nya busken och när lönen kommer kan vederbörande slänga sig in i bilen för att äntligen

köpa hem den plågsamt frånvarande busken till hörnet, varefter trädgårdsägaren visserligen är glad att den kommit på plats men rätt fort inser att även det andra hörnet av trädgården kanske behöver en buske...

Om trädgårdsägaren för dagbok så kommer han/hon troligt att diskutera buskproblemet i termer av närvaro och frånvaro, bra och dåligt, mer buskar och mindre buskar, osv. Dessa är dikotomier som präglar trädgårdsägarens förhållningssätt till sin buskbrist (enligt Derrida).

Läser vi trädgårdsböcker så skulle Foucault rekommendera att läsaren analyserade vem som äger diskursen i boken, alltså vem är det som talar, vem som har rätt att tala och hur berättelsen om rosenbuskar är uppbyggd. Finns det några mönster som visar sig i buskberättelsen? Hur har berättelserna uppstått? Och så vidare. Enligt Sapir och Whorf så kommer vår trädgårdsägare sköta och uppleva sina rosenbuskar på ett något annorlunda sätt än andra trädgårdsägare i andra länder. Det är inte troligt t.ex. att en trädgårdsägare som aldrig varit utanför Sverige skulle tänka på glass i samband med rosenbuskar, vilket däremot är fullt möjligt i Iran där rosenessens gärna används som en viktig ingrediens i efterrätter. Rosenbusken ingår dessutom som en del av våra dagliga metaforer (Lakoff); skön som en ros, ingen dans på rosor, förtörnad, osv.

Den moderna och senmoderna språkdebatten har bl.a. präglats av försök att på olika sätt komma runt det problem som språket orsakar för forskare som vill nå säker kunskap. En del forskare har försökt att skapa nya språk som bättre skulle svara upp mot den verklighet som forskare vill studera och/eller bättre formulerade problem. Andra forskare har försökt förstå språkets struktur för att därmed bättre förstå hur språket skulle kunna påverka människans förmåga att nå sann kunskap. I det ena fallet har språket använts som verktyg och i det andra som studieobjekt.

## Sammanfattning

Forskning om språkets centrala roll i kunskapsprocesser har alltså präglat vetenskapsfilosofin i minst 2000 år och möjligtvis ännu längre. Den vetenskapsfilosofiska debatten har i huvudsak pekat på två olika sätt att nå kunskap: erfarenhet och rationalitet. En del har argumenterat att erfarenheter kommer först (empiriker) och andra att rationellt tänkande kommer först (rationalister). Båda grupper utgår från att medvetenhet är en grundförutsättning för att nå säker kunskap.

Språket har lyfts fram som en komplicerande faktor i kunskapsprocessen. De brittiska erfarenhetsfilosoferna utvecklade en skepsis mot möjligheten att nå säker kunskap om den yttre verkligheten, en skepsis som kom att präglade kommande generationer av filosofer. Kunskap skulle grundas på det människan kunde veta om sina sinnesförmågor. Språket ansågs påverka dessa på olika sätt. Filosofer som i huvudsak intresserade sig för perception och sinnesförmågor kom att präglade fenomenologin och filosofer som intresserade sig för ord och text hermeneutiken.

Den moderna och senmoderna debatten har färgats av empirikers försök att hitta sätt att formulera vetenskapliga problem som på olika sätt kan verifieras eller falsifieras, och relativisters (Kuhn m.fl.) försök att visa på de sociala vetenskapernas centrala ställning, grundat på språkets sociala egenskaper. Flera språkintresserade forskare har studerat hur språk skulle kunna påverka perception och kognition och därmed människans förmåga att nå kunskaper om sin värld.

De flesta moderna forskare har utgått från medveten kognition som grunden för att nå kunskap (säker eller ej, naturvetenskaplig eller social). Men aktuell forskning pekar på att mycket av våra kunskaper är omedvetna. Vidare pekar en hel del forskare på att medvetenhet är omöjlig utan ord. Alltså är språket enligt denna forskning inte bara viktigt för hur vi upplever världen, utan dessutom viktigt för att vi ska ha någon uppfattning alls! I nästa kapitel ska vi undersöka relationen mellan språk och medvetenhet som grundförutsättning för kunskapsprocessen. Ett led i denna undersökning kommer även vara det omedvetnas roll i kunskapsprocessen och minnet.

# Kapitel 2. Språk, medvetande och minne

## Inledning

Vi brukar oftast förknippa kunskap med något som vi är medvetna om, något som vi minns, bl.a. på grund av alla prov och tentor som vi får läsa till i skolan. Minnet är alltså viktigt för kunskapsprocessen. Men hur många tänker på eller försöker minnas varje moment som krävs för att ta cykeln eller bilen till jobbet? Få personer försöker läsa sig till förmågan att cykla och ännu färre skulle ge sig på att förklara för någon annan hur de ska tillskansa sig samma förmåga. Den här formen av kunskap brukar kallas för tyst kunskap eller kroppens kunskap. Vi lär oss till en början rörelserna som är nödvändiga för att hålla igång en cykel och sedan blir kunskapen över tid omedveten. Omedveten kunskap är absolut nödvändig för att människor ska kunna klara av sin vardag och sina sociala åtaganden vilket jag kommer att illustrera med ett klassiskt fall inom neuropsykologin.

I mitten av 1800-talet skedde en olycka vid järnvägarna i USA som blev vitt omdiskuterad och rönste stort intresse bland tidens hjärnforskare. Phinneas Gage, förman och rallare, kom under sitt arbete för nära en sprängladdning under det att ett bergspass skulle röjas för att dra fram rälsen. En halvmeter lång laddstång av stål som användes för att driva dynamit i berget, trängde in under hans kindben bakom ögat och upp genom hjärnan (pannloben). Explosionen var så kraftig att stängen landade flera meter bort. Phinneas förlorade inte medvetenheten utan kunde berätta för den lokala läkaren, under det att denna rensade hålet, vad som hade hänt.

Även om Phinneas fick bölder och inflammationer i sitt sår så överlevde han. Hans minne och intelligens påverkades inte, enligt dåtidens läkare, men hans sociala förmåga som tidigare varit mycket god (han var väl ansedd av sina underlydande) förändrades till det sämre (Soms och Turnbull 2005). Phinneas fick problem med att kontrollera sina impulser. Han sa ofta opassande ord till damer som gick förbi, var oberäknelig, nyckfull, hade svårt att bestämma sig för vad han ville göra med sitt liv och bytte ofta framtidsplaner. Phinneas personlighet var förändrad, hans tänkande och beteende hade påverkats så mycket av skadorna att hans bekanta hävdade att "Gage inte längre var Gage" (Harlow 1868, s 327). Han förlorade sitt jobb och provade med tid en mängd olika yrken, som bl.a. gav honom möjlighet att resa, och dog tio år senare i sviterna av såret.



Phinneas fall är ett av de mest kända inom neuropsykologin, inte minst för att det blev så väldokumenterat av dåtidens forskare. De frågor som Phinneas skador gav upphov till berör en mängd områden som dagens forskare arbetar med: personlighet, tänkande, medvetandet, minnet osv. Damasio har nyligen presenterat en analys av Phinneas skador och beskrivit en mängd andra fall med patienter som har skador på samma område av hjärnan (Damasio 1994). En del av förändringarna som observerats hos dessa patienter kan kopplas till en skada i förbindelsen mellan den delen av hjärnan som planerar och strukturerar vardagen, och den delen av hjärnan som sällar mellan olika möjliga valalternativ för dessa planer. Det sistnämnda är en omedveten process. När denna omedvetna sällningsprocess skadas fungerar alltså personen mycket dåligt i sociala sammanhang (Damasios analys av Phinneas presenteras senare i texten).

Jag kommer bl.a. att lyfta fram relationen mellan språk och det omedvetna i detta kapitel för att undersöka hur denna kan påverka vår medvetna upplevelse av världen och oss själva. Men först måste vi undersöka vad medvetenhet är och vad en medveten tanke är, för att över huvudtaget kunna förstå vad det innebär att ha medvetenkunskap om något, vilket är fokus för kapitlet i stort. För att genomföra en sådan undersökning ska vi vända oss till kognitionsforskning, neuropsykologi och neurolingvistik.

Kognitionsforskare studerar kognition och många fokuserar i huvudsak på medvetet tänkande. Neuropsykologer studerar hur hjärnan fungerar. Neurolingvistik grundar sig på neuropsykologin och har traditionellt beskrivit förhållandet mellan språket och hjärnan, alltså vilka delar av hjärnan är viktiga för språket. Jag kommer att ta upp flera forskare här, bland andra Gärdenfors som är professor i kognitionsvetenskap, Damasio som är professor i neurovetenskap, Sacks som är professor i neurologi, Sperry som är nobelpristagare i neuropsykologi, Jerrison som är professor i psykiatri och Freud, psykoanalysens grundare.

De två förstnämnda, Gärdenfors och Damasio, pekar på att självmedvetenhet är centralt för mänskligt medvetande. De skiljer på två nivåer av medvetande: en som är beroende av bilder (Gärdenfors) och känslor (Damasio), en annan som är beroende av språk. Den sistnämnda anses vara grunden för reflekterande självmedvetenhet, alltså en förståelse för sina egna upplevelser. Båda forskarna pekar på vikten av kroppsmedvetenhet.

Sacks arbete med döva individer som utvecklat språk senare i livet ger oss en förståelse för aspekter av förspråkligt medvetet tänkande hos människor. Sperrys forskning visar på hur omedvetna aspekter av språk är viktiga för medvetet tänkande i jämförelse med bilder. Freud arbetade med afasier (skador som på olika sätt påverkar människors språkkapacitet och minne) i sin tidiga neurologiska forskning och hans teorier har idag tagits upp av neuropsykologiska forskare (Kandell, nobelpristagare i neuropsykologi, hävdade 1998 i *American Journal of Psychiatry* att Freuds teorier fortfarande är de mest genomtänkta i studiet av det mänskliga psyket). Därför kommer en del av Freuds tidigare forskning diskuteras

här. Freud var speciellt intresserad av relationen mellan språk, minne och medvetande.

Forskare på fältet arbetar ofta med patientfall där afasier är orsakade av hjärntumörer eller demenssjukdomar, men även av andra skador som på olika sätt påverkar människors språkkapacitet och minne. Jag kommer att presentera några av de mest kända patientfallen genom tiderna för att illustrera olika aspekter av de teorier som lyfts fram i texten. Jag börjar med en diskussion om relationen mellan språk och medveten kunskap, en relation som ser något annorlunda ut än den som presenterades i kapitel 1, eftersom forskningen i huvudsak är psykologisk till skillnad från filosofisk. Begrepp som självbild (en del av identiteten), självmedvetande och kroppsmedvetenhet återkommer i textens olika avsnitt eftersom de är viktiga för förståelsen av medvetet tänkande.

## Hur påverkar språket det medvetna tänkandet?

Jerison, professor i psykiatri och psykologi, har påpekat att ord är centrala för vår förmåga att kategorisera, och att behovet av att kategorisera har ett eget syfte. Kategorisering hjälper oss att förstå vår omvärld och oss själva, vilket troligen har varit viktigt för vår överlevnad (Kolb och Wishaw 1999). Jerisons uttalande indikerar att vår självbild är viktig för vår förståelse av omvärlden, eftersom självbilden till stor del är ett resultat av vår kategorisering av vår omvärld och oss själva.

Kanske kan man till och med hävda att människor med god självkännetid har haft bättre möjligheter att överleva evolutionärt. Det fanns många situationer där den tidiga människan var tvungen att göra snabba bedömningar för att överleva. Vid plötslig fara var hon tvungen att bestämma sig för att endera fly eller stanna och slåss, och detta beslut måste baseras på kunskap om hennes egen kapacitet. Den tidiga människan hade inte råd att göra felbedömningar av sin egen styrka eller snabbhet (alltså övervärdera sig själv). Hon måste förlita sig på sin snabbtänkt och sin kunskap om tidigare liknande situationer. När skriftspråket kom gav det troligen upphov till ett ökat ordförråd samt en ökad kapacitet att förstå och använda abstrakta begrepp. Detta hjälpte sannolikt människan till en bättre förståelse av sin kropp, vilket i sin tur kunde leda till ökad överlevnadsförmåga.

Många småbarnsföräldrar minns oron när ens spädbarn gråter och inget verkar lätta barnets plågor. Ett lite äldre barn pekar på magen. Nästa steg är att säga "ont i magen", och som vuxen kan vi börja urskilja vilken del av magen som gör ont. Med ord och kunskap om kroppen kan den vuxna lära sig att förstå om det gör ont i magen, i livmodern, i njurarna eller om problemen gäller urinblåsan. Det finns alltså mycket att få ont i, som ursprungligen omfattades av "mage". Vi kan även lära oss att urskilja olika sorters ont, t.ex. allvarlig smärta, stressont eller molande värk. Än i dag är vår överlevnad till viss del beroende av att vi förstår vår kropp och vår

smärta. För att vi ska "klara" vissa sjukdomar måste vi förstå att de är allvarliga och få läkarvård i tid. Jag kommer att diskutera två olika forskares syn på relationen mellan språk, medvetande och självmedvetande senare i texten.

Att vårt fysiska tillstånd kan påverkas av ord har kanske de flesta av oss upplevt någon gång. Det kan till exempel inträffa om någon påpekar att vi ser trötta ut. En del av oss börjar då titta sig i spegeln och leta efter spår av en an nalkande förkylning, vi kanske till och med börjar känna oss hängiga! När man inom den kognitiva psykologin råder en människa att tänka positivt menas det oftast att personen ska föra en positiv inre dialog eller samtal med sig själv. Kognitiva psykologer som Seligman menar att vi till och med kan bli deprimerade av att tänka fel när vi möts av motgångar. Han lade fram den s.k. attributionsteorin som innebär att om vi tenderar att alltid skylla på oss själva när vi stöter på problem så kommer vi troligtvis att må dåligt. Om vi dessutom tror att det alltid händer just oss och att det händer var i världen vi än befinner oss, då ligger vi verkligen inom farozonen för depression (Seligman 1975).

Känslor kan kontrolleras bättre om vi har ord för dem, enligt Daniel Goleman i boken *Känslans intelligens* (1996). I boken beskriver han Hillel I Swillers fallstudie om alexitymi. Människor med alexitymi har svårt att visa och uttrycka känslor i ord. De saknar inte känslor och kan ha intensiva känsloutbrott men de vet inte alltid varför. Många söker hjälp för somatiska (kroppsliga) besvär för att de inte förstår känslan de upplever. Alexitymi kan bero på en hjärnskada. Forskning visar att människor som har svårt att förstå och kategorisera eller sätta ord på sina känslor ofta får problem socialt (ibid.).

Utöver språk är bilder, ljud och taktila upplevelser – alltså samtliga sensationer som vår hjärna tar emot, tolkar och omvandlar via varseblivning – viktiga element i vårt tänkande. En del kognitiva forskare hävdar att djur skapar kategorier som huvudsakligen byggs på bilder. Men utan det sammanhang som språkets grammatiska strukturer och begrepp ger blir informationen troligtvis osammanhängande över tid. Detta stöds bland annat av beskrivningar som dövstumma och döva personer gör av den pre-verbala perioden i sitt liv, alltså perioden innan de lär sig ett språk. Dessa beskrivningar visar på en värld som är präglad av "här och nu", en värld som är konkret, begränsad och ofta förvirrande, något som vi återkommer till senare i kapitlet.

Forskare går ofta i polemik angående vikten av språk kontra bilder, vilket är något missvisande eftersom båda är viktiga men har olika funktioner i olika medvetandenivåer. Nedan följer en presentation av Gärdenfors och Damasio's forskning.

## **Kärnmedvetandet – Gärdenfors och Damasio**

De flesta forskare delar upp medvetandet i en primär och en sekundär nivå. Det primära medvetandet, som även kallas för kärnmedvetandet, har vi gemensamt med djuren. Här spelar bilder, och förmågan att medvetet använda sig av bilder för att

planera sitt liv, en viktig roll enligt Gärdenfors. Däggdjur och människor har en förmåga att skapa inre representationer av den omgivande verkligheten, alltså inre kognitiva kartor. Något som kräldjur inte är förmögna till (Gärdenfors 2001). Många kräldjur använder t.ex. sin kapacitet till att lukta sig fram till sitt byte, men kan inte som däggdjur visualisera att bytesdjuret finns om doften är frånvarande. De visualiserar inte heller så vitt vi vet hur bytesdjuret kommer att bete sig, för att på så sätt själv skapa strategier för en lyckad jakt. Däggdjur kan visualisera och planera (ibid.). Detta är t.ex. tydligt hos vargflockar på jakt. Gärdenfors menar på att däggdjurs lek är just ett sätt att använda inre kognitiva kartor för att träna inför viktiga framtida aktiviteter. Det kan även vara kognitiva kartor som aktiveras i drömsömn, något som både däggdjur och människor har gemensamt.

Damasio diskuterar kärnmedvetandet i termer av känslor och vakenhet. Alla däggdjur har ett neurologiskt nätverk i hjärnan som reglerar vakenheten. I detta nätverk ingår en mängd cellkärnor som inte är större än ett nålshuvud. Det är just dessa kärnor som anestesiläkare manipulerar inför en operation. Nätverket som kallas för RAS (retikulära aktiveringssystemet) har förgreningar från hjärnstammen upp i mitthjärnan. RAS får information från alla kroppens organ och därmed är vakenhet beroende av det inre tillståndet i kroppen. Detta inre tillstånd kalibreras även mot den yttre miljön med hjälp av RAS anslutning till nätverk i hjärnbarken som tar emot information från den yttre världen. Delar av RAS lagrar information från kroppen i en kognitiv karta som motsvarar en virtuell kropp. Varje upplevelse som människor har av ting i den yttre världen kommer att kopplas till kroppens upplevelser av lust och olust i relation till tinget och lagras i minnet. Dessa minnen är till stor del omedvetna (Damasio 1999). Nätverket är en del av det limbiska systemet (känslornas säte i hjärnan), och därmed kommer även starkare känslor som rädsla, aggressivitet, ångest och glädje att kopplas upp mot upplevelserna. I limbiska systemet ingår även thalamus och gyrus cinguli som utöver RAS är involverade i kärnmedvetandet.

Kärnmedvetandet är grunden för upplevelsen av att vara här och nu, att vara i världen, en upplevelse som människor och djur delar enligt Damasio. Han menar också att människor och djur delar samma upplevelser av rädsla inför ett hot, saknad efter en förlust, lycka inför en återkomst osv. Däremot har djur inte samma tidsuppfattning som människor eftersom vi har begrepp som minuter, timmar, dagar och veckor. Vi människor har alltså ord och begrepp som påverkar vårt medvetna tänkande. Detta omfattar den sekundära nivån av medvetandet, självmedvetandet.

## **Two levels of self-awareness?**

Gärdenfors och Damasio beskriver även den sekundära nivån något olika. Damasio menar att den sekundära nivån karaktäriseras av autobiografiska minnet, språk och självreflektion som är kopplade till en medvetenhet om egna upplevelser, något som är unikt för människor (Damasio 1999). Han hävdar visserligen att det finns djur med begränsade autobiografiska minnen men deras medvetande liknar inte

människans. Gärdenfors delar upp det sekundära medvetandet i två delar. Utöver den nivån som Damasio presenterar lägger Gärdenfors till ytterligare en, som omfattar ett kroppsligt självmedvetande. Den sistnämnda delar vi med primater som dvärgschimpanser och gorillor, men även med delfiner.

Gärdenfors antagande grundar sig på att schimpanser, gorillor och delfiner har klarat Gallups test där ett rött märke placeras någonstans på individens kropp (ofta ansiktet) och att individen i konfrontation med en spegelbild snabbt förstår var på kroppen fläcken sitter, istället för att börja leta bakom spegeln efter en annan individ. Något annat som schimpanser har gemensamt med människor är förmågan att översätta sensationer från en sinnesmodalitet till en annan. Alltså, om schimpansen får känna på en banan med händerna så kan den peka ut en banan på en bild. En schimpans kan dock inte göra översättningar mellan alla sinnesmodaliteter. Människor har en mycket större förmåga att översätta sensationer mellan sinnesmodaliteter, vilket i sin tur innebär att vi har rikare kognitiva kartor eftersom olika modaliteter kan samspela (Gärdenfors 2001).

Den sista nivån är unik för människan och präglas av vår förmåga till att använda ett språk, något som både Gärdenfors och Damasio är överens om. Schimpanser som lär sig teckenspråk skapar t.ex. inte självbiografiska berättelser. Kommunikationen är oftast begränsad till det konkreta. Språket används i huvudsak för att kategorisera och systematisera upplevelser i den yttre omvärlden, medan människans kommunikation handlar ofta om den inre världen (Gärdenfors 2001).

Det självreflekterande jaget är beroende av ett språk, anser både Gärdenfors och Damasio. Men båda påpekar också att även kroppsmedvetandet är viktigt. Freuds teori om "självet" visar också på en nära relation mellan en kropp, språk och upplevelsen av ett "jag". Utan ord är det svårt att skilja mellan dröm och verklighet, menar Freud. Jag kommer att diskutera likheter mellan Damasios och Freuds forskning i nästa avsnitt. Freud var som bekant intresserad av relationen mellan det medvetna och det omedvetna i mänskligt beteende och tankar. Neuropsykologerna Turnbull och Solms (2005) menar på att endast fem procent av mänskliga kognitiva funktioner är medvetna.

## **Freud och Damasio**

Freud var en av de första teoretikerna som insåg hur nära psyke, kultur och kropp var förbundna genom språket. Freud var ursprungligen neurolog och studerade till läkare. Han menade att människans upplevelse av ett själv var nära förbundet med människans kroppsliga själv. Varje upplevelse som människan har av sin omvärld registreras i termer av lust och olust, bra och dåligt. Obehagliga upplevelser lämnar djupa minnesspår, enligt Freud, och människan rör sig bort från obehagliga upplevelser för att överleva. Varje upplevelse blir med tiden kopplad till språket, alltså bra, dåligt, ond, god osv. Så småningom byggs det upp ett helt register av upplevelser och dessa är så många att det är praktiskt omöjligt att hålla dem

medvetna. Men upplevelserna är ändå en del av människans personlighet eller ego (Freud 1895).

Moderna neurologer som Damasio stöder denna beskrivning av det gradvis framväxande självvet, och menar att den omedvetna banken av kunskap som byggs upp i relation till omvärlden hjälper människan att fatta snabba beslut i sitt liv. De flesta sociala händelser är mycket komplicerade och när vi ska välja mellan olika möjligheter i livet går det inte att sortera igenom alla eventuella positiva och negativa konsekvenser av ett val. En hel mängd dåliga val sorteras bort omedvetet och en mängd bra alternativ erbjuds det medvetna, vilket i sin tur möjliggör för oss att fatta snabba beslut.

Damasio beskriver patienten Elliott som på grund av en hjärntumör just inte kan få hjälp med omedveten sortering och gång på gång tar socialt olämpliga beslut som så småningom leder till förlust av arbete, livskamrat och vänner (Damasio 1994). Han menar att vår omedvetna kunskapsbank även påverkar det som vi normalt kallar människans personlighet. Phineas Gages skada är ytterligare ett fall som illustrerar personlighetsförändring till följd av skador i samma område som Elliotts tumör. I båda fallen så påverkades patienternas omedvetna förmåga att sortera mellan olika sociala val. Freud pekar på att omedvetna upplevelser av kroppen kopplade till ord kan påverka den medvetna upplevelsen kroppen och i vissa fall orsaka begränsningar, något som vi tar upp nedan.

## Omedvetet kroppsligt självmedvetande?

Freud utbildade sig till läkare under senare delen av 1800-talet. I början av sin karriär fick han arbeta med en grupp människor som var förlamade och upptäckte att alla förlamningarna inte var enbart neurologiska (Freud 1893). En av patienterna hade en förlamning i höger hand som motsvarade området av en handske och inte nervbanorna i en fysiologisk hand. Efter samtal med mannen förstod Freud att patienten hade förlorat funktionen i handen sedan han skakat hand med kungen (patienten var inte själv medveten om att händelsen var viktig i relation till förlamningen). Förlamningen var alltså orsakad av en omedveten dimension i psyket som mot patientens medvetna vilja stängt ner handens rörelseförmåga (hysteriska förlamningar förekommer än i dag). Den omedvetna delen av mannens psyke ansåg att handen var för fin för att använda efter att den hade berörts av kungen menade Freud. Om människor lever med en omedveten psykisk dimension som kan stänga ner kroppsfunktioner är det viktigt att kunna påverka denna dimension för att återge patienten sin rörelseförmåga igen. Freud upptäckte även att hos vissa patienter släppte deras förlamningar när de kunde komma ihåg händelser som föranlett förlamningen och prata om dem.

En av Freuds mest kända patienter var en ung kvinna som ägnat stora delar av sitt liv åt att vårda sin sjuka far. En kort tid innan faderns död förlorade hon rörelseförmågan i sin ena arm (Freud 1895b). En del av henne följde alltså med fadern i graven precis som en del av hennes liv hade offrats för honom under det att

han levde. Med hjälp av samtalsterapi blev patienten bättre. Bland annat med hjälp av denna upptäckt utvecklade Freud sin teori om det omedvetna, alltså att omedvetna processer kan få konsekvenser för den medvetna delen av personligheten, men även för människans medvetna upplevelse av sin kropp och sin värld.

Det finns annan neuropsykologisk forskning som tyder på att omedvetna aspekter i den språkliga bearbetning av yttre stimuli är viktiga för att människor ska kunna bli medvetna om sina upplevelser. Vidare finns det forskning som pekar på att bilder inte räcker för mänskligt medvetet tänkande, även om vi till vardags kan uppleva att vi ofta tänker i bilder. Sådan forskning har presenterats av nobelpristagaren Sperry och neuropsykologen Kaplan-Solms. Sperry har arbetat med split-brain forskning och Kaplan-Solms med patienter som fått hjärnblödning. Vi ska beskriva deras forskning mycket kortfattat nedan.

## Split-brain-forskning

På sextio- och sjuttioalet blev split-brain-forskning mycket inflytelserik inom neuropsykologin. Svår epilepsi behandlades genom att man skar av corpus callosum, fiberbunten som förbinder de båda hjärnhalvorna. Sperry arbetade inom hjärnforskning med patienter som varit genom split-brain operationer. Han presenterade information för höger hjärnhalva (i det här fallet pornografiska bilder som mycket hastigt blixtrade förbi på en skärm) hos en patient som varit genom en split-brain operation. Patienten i fråga blev mycket generad när bilderna presenterades men kunde inte ge någon förklaring till varför hon kände sig besvärad trots att den högra hjärnhalvans synbark var helt oskadd. Anledningen till detta menar Turnbull och Solms är att hjärnans språkfunktioner (nödvändiga för sekundärt medvetande) ligger huvudsakligen i vänster hjärnhalva. Om dessa är fränkopplade kan inte patienten reflektera över, medvetet förstå och kommunicera reaktionerna på sina synintryck (Solms och Turnbull 2005 s. 99). Däremot kan informationen bearbetas omedvetet. Alltså patienten visar på en 'socialt korrekt' reaktion inför de pornografiska bilderna på grund av att den högra hjärnhalvan fortfarande har tillgång till den omedvetna minnesbank av känslomässiga reaktioner på erfarenheter som gjorts under livets gång (den som Damasio beskrivit som oundgängliga för människors sociala liv och som Phinneas Gage inte längre hade tillgång till efter sin olycka vid järnvägen). Experimentet verkar alltså ge belägg för Damasio definition av sekundärt medvetande och Damasio beskrivning av hur människans omedvetna registrering och inlagring i minnet av lust och olust inför sina erfarenheter i världen, fungerar som ett omedvetet stöd för den sociala handlingsförmågan.

Ytterligare ett patientfall som belyser sekundärt medvetande har beskrivits av Kaplan-Solms. Patienten (fru K) hade drabbats av en hjärnblödning som ledde till skador på den mellersta delen av tinningloben på vänstra hjärnhalvan. Denna del

svarar för kapaciteten att behålla längre ordkedjor i korttidsminnet och fungerar som en buffert både för det vi hör och det vi vill förmedla semantiskt. När patienten vaknade på sjukhuset upplevde hon det som om hennes minne "läckte som ett såll". I början kunde hon inte förstå talat språk men efter en tid kunde hon förstå korta meningar och under en kort tid hålla kvar i minnet vad människor sa till henne. Det värsta, menade Fru K, var att hon inte kunde behålla sina egna tankar. Ibland upplevde hon det som om hennes medvetande var helt tomt. Ofta fick hon dra sig tillbaka till sängen och vänta på att tankarna skulle komma tillbaka igen, vilket de gjorde i sinom tid (Turnbull och Solms 2005).

Det är tydligt från båda ovanstående fall att språket är viktigt för mänskligt medvetet tänkande och att visuella kognitioner kanske inte räcker till för att uppnå självmedvetenhet, alltså en medvetenhet om egna uppfattningar, hos människor. Ett annat sätt att studera hur språk påverkar medvetet tänkande är att arbeta med människor som utvecklar språk sent i livet. Sacks har i sin forskning studerat just sådana fall.

## Tankar utan ord

Sacks, professor i neurologi, arbetade under en period med texter som beskrev döva patienter som efter en tid fått lära sig teckenspråk. Sacks förvånades över hur beskrivningarna antydde att dessa människor innan de utvecklat ett språk även hade intellektuella handikapp (Sachs 1989).

Sacks beskriver sitt möte med pojken Joseph i Braedfields skola för döva. Josef vara elva år när han kom till skolan och hade aldrig utvecklat ett språk. Han hade diagnostiserats med både begåvningshandikapp och autism. Josefs intellekt var begränsat, menade Sacks, men han var intelligent. Han kunde inte ställa frågor eftersom han inte förstod vad en fråga var eller hade någon idé som motsvarade frågor. Han hade knappt något begrepp om tid. Han kunde t.ex. inte skilja mellan en dag sedan och ett år sedan. Det fanns dessutom en känsla av historielöshet, att Josefs liv saknade en självbiografi. Hans visuella minne var gott och han kunde använda visuella kategorier, men kunde inte utveckla abstrakta idéer, reflektera, planera eller leka. Han använde inte sin hjärnas till dess fulla kapacitet, menade Sachs.

Sacks bestämde sig för att samla in forskning om människor som inte utvecklat ett språk förrän senare i livet, för att förstå vad språket innebär för tänkandet. Hans forskning ger i stort sett belägg för Hellen Kellers beskrivning av sitt liv innan hon utvecklade teckenspråk (Keller 1909).



## Hellen Keller

Hellen Keller blev döv och blind efter en allvarlig infektionssjukdom under sitt andra levnadsår. Hon utvecklade inte ett sammansatt språk förrän vid sju års ålder, i samband med att hon fick en specialpedagog. Keller beskriver i boken om sitt liv hur tillgången till ett språk hjälpte henne att tänka och känna igen komplexa känslor som t.ex. kärlek. Orden hjälpte henne att skapa mening i tillvaron och gav henne tillgång till en förståelse för relationer mellan ting och människor. I *Min värld* skriver Keller:

Innan min lärarinna kom till mig, visste jag icke, att jag fanns till. Jag lefde i en värld som icke var någon värld. Jag kan icke tilltro mig att på ett fullt korrekt sätt kunna beskriva denna omedvetna och likväl medvetna tid av intighet. Jag visste icke, att jag visste något eller att jag lefde och handlade eller att jag hade några önskningar. [...] Jag tänkte aldrig något i förväg eller gjorde något val (Keller 1909 s. 84).

Den viktiga förändringen i Kellers liv kom då hennes lärare Anne Sullivan lärde henne skriftspråk och teckenspråk. Keller beskriver själv att det var när hon förstod kopplingen mellan ting och ord som hon äntligen kunde skapa mening av sin omvärld. När det gäller självmedvetenhet skriver Keller:

Då jag fick lära mig betydelsen av jag och mig och fann att jag var någonting började jag att tänka. Då först fanns medvetandet till för mig. Det var således icke känselsinnet, som bragte mig kunskap. Det var min själs uppvaknande, som först gaf åt mina sinnen deras värde, deras kunskap om föremål, om namn, egenskaper och egendomligheter. Tanken gjorde mig medveten om kärlek, glädje och alla sinnesrörelser. Jag var ifrig att lära känna, därefter att förstå, och sedan att reflektera öfver hvad jag visste och förstod, och den blinda rörelsekraft, som hittills hade drifvit mig hit och dit på befallning af mina sinnliga förnimmelser, försvann för alltid (Keller 1909 s 86).

Sacks beskriver flera fall där människor utan språk har visat påtagliga intellektuella begränsningar. Han beskriver hur upptäckten av ett språk fungerar som ett intellektuellt uppvaknande där individen visar samma ivrighet och nyfikenhet inför sin nya värld som Keller beskriver i citatet ovan. Sacks menar att "uppvaknandet" bl.a. är orsakat av den generaliseringsförmåga som möjliggörs av språket (Sacks 1989), alltså att ordet hund kan användas på alla hundar oavsett ras och storlek. Bilden av en hund däremot motsvarar en speciell hund. Ord som hund, katt, träd och blomma ger oss en förståelse för släktskap men även en viss meningsinnehåll, alltså att hundar har bestämda egenskaper som skiljer dem från andra djur, t.ex. katter. De har speciella livsbetingelser, speciell geografisk spridning osv. Vår inre värld kan alltså fyllas med en mängd olika hundar när vi en gång förstår vad en hund är, oavsett ras och storlek. Allt detta är svårt att förmedla med bilder. Eller rättare sagt informationen skulle kräva en enorm mängd bilder och det är inte troligt att en dövstum person utan ett eget språk skulle få sådan information serverad till vardags.

Hitt in tills har vi presenterat forskning som visar att språk är nödvändigt för mänsklig medvetenhet. I kommande avsnitt ska vi undersöka om språket påverkar vissa sorters kognitioner och då speciellt abstrakt tänkande. Kan ord t.ex. sätta gränser för hur vi tänker och vad vi lär oss?

# Abstrakt tänkande

Språket hjälper människan att kommunicera specifika problem till omvärlden, som t.ex. var vi har ont i vår kropp, vilket i sin tur kan leda till att vi upplever språket som ett verktyg och bortser från hur andra egenskaper av språket påverkar vårt tänkande. En av språkets viktigaste egenskaper är enligt Sacks att generalisera, vilket utgör en höjning av abstraktionsnivån. Keller skriver i sin självbiografi:

Jag kan icke bättre än någon annan skildra de gradvisa och fina förändringarne från första intryck till abstrakta idéer, det vill säga idéer härledda från materiella föremål, först tyckas mig likna mina känsselförnimmelser. Ögonblicket därefter få de en intellektuell betydelse. Denna betydelse får sedan uttryck i hvad som kallas "det inre språket". (Keller 1909 s. 86)

Forskare har intresserat sig för hur människan utvecklar ett abstrakt tänkande och menar att detta är ytterligare en kognitiv funktion som skiljer oss från djuren. En del forskare anser att det är hjärnans utveckling som sätter en gräns för hur vårt abstrakta tänkande utvecklas, alltså att abstrakt tänkande är ett resultat av hjärnans stegvisa utveckling från barndomen fram till vuxen ålder. Andra forskare anser att utbildning och rätt sorts ordförråd skapar grundförutsättningar för mänskligt abstrakt tänkande, i samspel med hjärnans utveckling. Till den första gruppen hör Piaget och till den senare Vygotsky. Vi kommer att diskutera Piaget och Vygotskys syn på intellektuell utveckling och abstrakt tänkande i nästa avsnitt.

## Abstrakt tänkande och kognitiv utveckling - Piaget

Piaget var intresserad av barns intellektuella utveckling. Han menade att mänsklig utveckling går mot en allt större förmåga att tänka abstrakt. Piaget delade upp människans utveckling i flera steg. Under de första åren tänker barnet konkret. Först tillägnar sig barnet några grundläggande färdigheter så som förståelse för olika föremåls spatiala karaktär (klot, kuber, cylindrar m.m.), rörelsescheman, storlek och textur (grov, mjuk, hård m.m.). Mot slutet av denna fas lär sig barnet att använda representationer för ting, en kotte med fyra tändstickor blir t.ex. en ko, barnet visar alltså att det förstår symboler.

Barnet har problem med kvantitet och kvalitet fram till ungefär sju års ålder. En femkrona t.ex. anses vara mer värd än en tiokrona eftersom femkronan är större. Barn i denna ålder har även problem med metaforer som är en form av abstrakta begrepp. I denna ålder kan barnet verka vara en kreativ nytänkare, men inget i barnets tankevärld har uppstått utan en konkret upplevelse av något slag enligt Piaget, och detta fortsätter upp till tolv års ålder. Innan dess har barn dessutom problem med att räkna med okända storheter som X och Y. Enligt Piaget är språkutveckling knutet till kognitiv utveckling. Hjärnans utveckling sätter alltså gränser för vad vi kan säga och vad vi kan tänka, vilket vid första anblick verkar helt logiskt (Kroksmark 2003, Jerlang 2005). Men Lev Vygotsky var inte av samma åsikt.

Vygotsky menade att man inte kan se mänskligt tänkande enbart i termer av intellektuella utvecklingsfaser. Barnet är en social varelse och kan utöka sin intellektuella förmåga med hjälp av vuxna och med hjälp av språket. Han ansåg att språk utvecklar kognitiva funktioner såsom abstrakt tänkande. Det innebär att vissa sorters abstrakt tänkande inte kommer utvecklas om hjärnan inte stimuleras med hjälp av språk och utbildning (Säljö 2005). Tillsammans med Luria forskade Vygotsky på relationen mellan abstrakt tänkande och språk.

## **Abstrakt tänkande, utveckling av språk – Luria och Vygotsky**

Luria och Vygotsky genomförde ett elegant experiment tidigt förra seklet när de studerade en grupp bönder i Uzbekistan som aldrig tidigare gått i skolan, men som på grund av revolutionen och kolchossystemet nu skulle få möjligheten. De visade bönderna bilder av en trädstam, en kratta, en såg och en yxa och frågade vilken av bilderna som skulle utelämnas. Bönderna svarade krattan med motiveringen att sågen och yxan kunde användas på trä. De hade inte begreppet verktyg i sina ordförråd, och saknade alltså abstrakt tänkande i den här situationen. I ett påföljande experiment fick bönderna lyssna till uttalandet "England är ett kallt och fuktigt land" och därpå frågan "Går det att odla bomull där?" (bomull odlas i Uzbekistan och människor där är väl insatta i att det behövs ett torrt och varmt klimat för bomullsodling). Bönderna svarade att de inte visste om bomull kunde odlas i England eftersom de aldrig varit där! Dessa individer var alltså fast i ett konkret tänkande och därmed påverkades även förmågan till ett hypotetiskt resonemang. Finns det annan forskning som visar på att abstrakta begrepp är viktiga för tänkandet?

## **Ingvars**

Ingvars har studerat kognitiva funktioner hos åttio kvinnliga analfabeter i Portugal med hjälp av PET-skanner (Ingrid Atterstam i Svenska Dagbladet, 040113, 11/1). Det fanns inga fysiska handikapp som skapade hinder för dessa kvinnor att minnas och utveckla kunskaper med hjälp av bilder, de hade inga synfel. Ingvars fann trots detta att kvinnorna hade en nedsatt minnesförmåga när det gällde ord och siffror, men även en nedsatt förmåga att förstå tredimensionella bilder och abstrakta teckningar. Vidare hade kvinnorna en nedsatt förståelseförmåga av långa meningar, vilket i sin tur (enligt artikeln) påverkade förmågan till abstrakt tänkande och kapaciteten att omsätta viktig information i instruktioner. Resultaten stöds av Ong i boken *Muntliga och Skriftliga Kulturer* (1990) där han skriver att det är svårt för analfabeter att förstå skriftspråksbaserat talspråk, vilket han menar är det vedertagna språket i skolor, media och bland allmänheten i stort.

Abstrakta begrepp är alltså inte bara viktiga för abstrakt tänkande utan även för minne och förståelse. Abstrakta termer leder till ett mer effektivt

kategoriseringssystem eftersom ett ord, t.ex. verktyg, kan representera många ting, vilket troligtvis underlättar att hitta minnen snabbare. Skulle vi leta efter en bok i ett bibliotek som inte var uppdelat i ämnesområden (som är abstrakta) och systematiserade med hjälp av koder (också abstrakta) så skulle vi få leta i flera dagar. Detta får vi även erfara när vi lagt ett papper "någonstans". Har vi inkorgar, utkorgar och markerade pärmar som används ordentligt så kommer vi hitta vårt papper relativt snabbt. Läs- och skrivkunnighet borde enligt detta resonemang leda till ett större ordförråd och bättre minne. Språk och minne samspelar och skapar förutsättningarna för mänskligt tänkande. Neurolingvister har traditionellt sett studerat samspelet ur ett neurologiskt perspektiv för att bättre förstå problem som ibland uppstår i relationen mellan språk och tanke. Vi kommer att beskriva av dessa i nästa avsnitt.

## Språk och minne

Neurolingvistik är ett relativt nytt område inom lingvistik. Neurolingvister arbetar som tidigare nämnts med patientfall för att bättre förstå hur hjärnans språkfunktioner är uppbyggda. Två tidiga modeller för detta var lokaliseringsmodellen, enligt vilken man kunde hitta specifika områden i hjärnan som ansvarade för språk, och nätverksmodellen som ansåg att språkfunktioner utvecklades i ett samspel mellan olika delar av hjärnan. Två forskare som tidigt påverkade debatten var Brocca och Wernicke. Vi kommer att introducera deras forskning i nästa avsnitt.

Medvetet tänkande är beroende av både språk och minne. Därmed kommer neuropsykologisk forskning om episodminnet, den del av minnet som innehåller våra medvetna självbiografiska minnen, att presenteras här. Vidare kommer Lurias forskning om procedurminnet, som bl.a. är grunden för omedvetna kunskaper, att diskuteras, och likaså de neurologiska grunderna för minnet, alltså hur en nervcell fungerar i ett minnesnätverk.

Men det är inte bara minnet som är viktigt för tänkande och kunskap, glömska är också viktigt. Utan glömska kan gammal information ligga kvar och försvåra inlagring av ny information. Detta kan t.ex. hända om ett minne är starkt traumatiskt. De flesta som har varit med om en traumatisk händelse vet att man tenderar att gå igenom upplevelsen om och om igen. I vardagsspråk brukar det heta att vi ältar. De flesta människor slutar att ältar med tiden, men inte alla. Ovanligt starka minnen beror vanligtvis på inkodning eller inlagring av minnet (till dessa hör traumatiska minnen). Det finns enligt forskare tillfällen när bildminnen fastnar och enbart kan glömmas med hjälp av semantisk bearbetning (alltså verbal bearbetning med hjälp av det semantiska eller språkbaserade minnet). Detta drabbar människor med posttraumatiskt stresstillstånd, PTSD (en förkortning som kommer från engelskans Post-Traumatic Stress Disorder), vilket vi kommer att diskutera sist i

avsnittet. Människor som utvecklar PTSD har varit med om extremt traumatiska händelser i samband med t.ex. krig, naturkatastrofer, olyckor eller övergrepp.

## Brocca och Wernicke

Brocca, läkare och antropolog, presenterade sin patient Tan-Tan (Eugène Leborgne) i en rapport 1865. Leborgne drabbades av en neurologisk sjukdom som bröt ner språkförmågan successivt så att han tillslut bara kunde säga tan. När Lebornes hjärna obducerades upptäckte Brocca att stora delar av den vänstra pannloben var skadad och efter att andra forskare rapporterade liknande symtom hos patienter med samma sorts skador drog Brocca slutsatsen att detta område var hjärnans språkcentra (Kolb & Wishaw 1999, Solms & Turnbull 2005). Efter Brocca följde en rad upptäckter av "minnescentra" som bland annat berörde språkfunktioner. Men det fanns också forskare som inte höll med Brocca om att komplexa hjärnfunktioner fanns på en bestämd plats i hjärnan.

Wernicke (1833-1892) presenterade en sorts afasi (numera kallad Wernickes afasi) som gjorde att patienten pratade en hel del men orden blev hopblandade och personen i fråga kunde inte förmedla det hon ville. Patienten kunde däremot höra och förstå tal. Wernicke menade att detta visade på ett samarbete mellan två olika språkområden, Broccas område och Wernickes område. Det senare låg också i vänstra loben strax bakom Broccas. Andra forskare menade att hela hjärnan på olika sätt var involverad i minnesfunktioner. Det viktiga var inte var skadan fanns utan hur utbredd den var. Leborgnes skada omfattade t.ex. en tredjedel av vänstra hjärnloben (Kolb & Wishaw 1999, Solms & Turnbull 2005). Ekvipotens och lokaliseringsteorin togs upp av den ryske neuropsykologen Luria (den mest citerade forskaren på fältet enligt Turnbull 1996) som sammanförde båda teorier i sitt verk *Higher Cortical Functions in Man* (1966) sjuttio år senare. Han menade att funktionerna i hjärnan inte var skärskilt annorlunda än något annat av kroppens organ. Matsmältningen omfattar t.ex. aktiviteter i levern, bukspottskörteln och tarmarna och alla i sig är komplicerade system. Han menade alltså att det inte finns några "centra", bara komplexa system, men att det var viktigt att förstå komponenterna i systemet och var de var lokaliserade (dynamisk lokalisering). Denna modell är den vanligaste förkommande idag.

## Patientfallet H.M. och Scoville

1953 opererade kirurgen Scoville en ung man med epilepsi. Fallet blev en av de viktigaste i neuropsykologins historia och används ofta för att belysa explicit (medvetet) minne och implicit (omedvetet) minne. Scoville opererade bort delar av mellanhjärnan i båda hjärnhalvorna, och då speciellt ett område som kallas

hippocampus, eller "sjöhästen". H.M. (patienten i fråga) hade inga större problem med minnen från livet före operationen, men efter operationen verkade han oförmögen att lagra nya minnen. Hans IQ var normalt och hans tal var opåverkat. Han var även förmögen att lära sig nya procedurer som att t.ex. att rita. Även om han inte kunde minnas olika nya inläringstillfällen så blev han bättre och bättre på att rita (speciellt då att teckna av olika figurer som försöksledaren presenterade). Detta tyder på att H.M.s procedurminne kunde användas som ett stöd för nya inläringstillfällen där procedurer var centrala, t.ex. lära sig använda nya tekniska apparater (kaffe kokare m.m.)

Neurologen Claparède beskrev ett numera känt fall som liknar det ovanstående. Det handlade om en kvinna som hade samma sorts amnesi (glömska) som H.M. Claparède gömde en nål i handen och stack patienten då de skakade hand. När patienten vid ett senare tillfälle träffade läkaren vägrade hon att ta honom i hand. Hon kunde ge förklaringar till varför man inte alltid behöver skaka hand, men kunde inte komma ihåg händelsen som föranledde hennes försiktighet (Solms & Turnbull 2005). Scoville och Claparèdes patienter hade båda problem att minnas vardagshändelser. Deras självbiografiska minne var mer eller mindre obefintligt för allt som skett efter operationen. När H.M:s mor dog kände han sig nedstämd men kunde inte förklara varför. Båda patienterna hade alltså problem med sina explicita (medvetna) episodiska minnen men inte lika mycket problem med sina implicita (omedvetna) procedurminnen. Vi kommer att diskutera episodminnet kortfattat i nästa stycke och ägna lite mer tid åt procedurminnet.

## Episod- och procedurminnet

Efter flera operationer liknande dem beskrivits ovan konstaterade forskarna att hippocampus hade en central roll i lagring av långtidsminnen och explicita minnen. Idag anser man att långtidsminnen lagras i två steg. I det första steget lagras minnen med hjälp av hippocampus, och i nästa steg förläggs minnen till olika delar av storhjärnan. Hippocampus är till stor del ansvarig för episodminnet. I episodminnet finns alla våra självbiografiska "händelseminnen" såsom födelsedagar, semestrar, bröllop, begravningar osv. Vi återerinnrar eller minns medvetet när vi frammanar självbiografiska minnen.

Procedurminnen är hur vi gör saker. När vi en gång tränat in proceduren lagras den sedan ofta som omedveten information i lillhjärnan. Lillhjärnan har viktiga neurologiska nätverk för inläring av olika "så kallade" motoriska sekvenser i stereotypa aktionsslingor, till exempel att kliva på och av bussen, cykla eller köra bil. Pedagoger kallar ofta denna kunskap för tyst kunskap. Stereotypa beteenden finns lagrade som "paket" och skador i lillhjärnan efter en olycka kan innebära att man måste lära om en mängd beteenden som vi tar för givna i vår vardag.

Luria studerade minnesstörningar som uppstår när lillhjärnan skadas och diskuterar detta i *The Working Brain* (1973). Han beskriver ett möte med en ung man

som var rökare. Under mötet inträffade ett strömavbrott och Luria bad mannen att tända ett ljus. Mannen tog då upp ett stearinljus, satte det i munnen och tände det. Mannen var helt medveten om vad han gjorde men kunde inte förhindra beteendet, minnesslingan och beteendet kopplat till minnesslingan tog helt enkelt över. Vid ett annat tillfälle blev mannen visad till dörren efter ett avslutat möte med doktorn (detta var en del av ett experiment) och gick igenom anvisad dörr trots att han visste att den ledde till en garderob. När han en gång öppnat dörren kunde han inte låta bli att gå igenom.

Även om stereotypa minnespaket kan orsaka problem när de slår på utan att vi vill, eller när de slås ut efter en olycka, så är de oftast fördelaktiga. Inte bara sparar det tid och tankearbete att de lagras som automatiska aktionsringor, de hjälper oss även när vi blir gamla då andra viktiga minnesfunktioner börjar tryta. Det är troligtvis därför patienten H.M. fungerade relativt väl i vardagslivet. Både H.M. och tydligen även Claparèdes patient kunde lära sig nya procedurer, även om det för H.M. tog lite längre tid än för människor som inte förlorat sin hippocampus.

## Explicit och implicit minne

Skillnaden mellan implicit och explicit minne beror inte enbart på var informationen lagras och vilken sorts information som lagras, utan även på *hur* något lagras, enligt Kolb och Whishaw (1999). Om något lagras aktivt, genom att man t.ex. lär in något, så brukar det även kunna nås förr eller senare. Dessa forskare liknar den implicita minneslagringsprocessen vid förändringar som sker på ytan av en sanddyn om någon kastar en hink vatten över den. Vattnet skapar fåror som fördelar sig i ett finmaskigt ådringsnät (en analogi med det neurologiska nätet som aktiveras när minnen lagras). Om inget mer vatten hålls på samma ställe kommer ådrorna så småningom att försvinna, men om mer vatten hålls på samma ställe så kommer ådrorna fördjupas och bli mer varaktiga. Om små slussar sätts upp för att dirigera vattnet ner för vissa fåror så frammanas en modell för explicit minne. I det ena fallet är det vattnet som orsakar förändringen (den är alltså passiv) men i det andra så finns det en yttre agent som bestämmer vilka ådror ska fördjupas (aktivt).

Intressant är att Freud använde nästan samma analogi för över hundra år sedan i sin neuropsykologiska bok *Project for a scientific psychology* (1895). Nätet kan tänkas sträcka sig över flera regioner i hjärnan och just därför är minnet inte lokaliserad till ett bestämt ställe. Jag kommer att beskriva nerver och minnen i nästa stycke.

## Nerver och minnet – Hebb

Nervceller har en cellkärna och långa svansliknande utskott som kan ha massor av små grenar: dendriter. Dessa grenar har kontakt med andra nervcellers grenar. Nerver kommunicerar elektriskt och kemiskt med varandra. Processen påminner om det vi ser till vardags i våra elkablar, men istället för inre koppartrådar använder

nerven sig av potentialförändringar i sin yta, vilket orsakar en spänning som får elektroner att röra på sig. Liksom sladdar har ett yttre plasthölje har nerver isoleringshöljen, men istället för plast använder nerverna fett (myelin). Nerver har inte två små kontaktpinnar att sticka in i nästa förlängningssladd (nervcell) utan använder sig av kemikalier. Istället för ström så regnar transmittorsubstans ner i kontakthålen vilket orsakar en potentialförändring i nästa nervcells yta och så skjuter impulsen vidare. Nerver har många små mottagarenheter (kontakthål) på sina nervendar (Kolb & Wishaw 1999).

Den kanadensiska psykologen Hebb framförde 1949en inlärningsteori baserad på att individuella celler som aktiverades samtidigt kunde skapa nya synapser (kontaktpunkter) och stärka gamla synapskopplingar till andra celler så att dessa kom att utgöra ett litet nätverk. Han påstod att just en sådan enhet är minnets strukturella bas. Hebb lade dessutom fram förslaget att nerver som tillsammans utsattes för retning också fogades samman, "*cells that fire together wire together*", och på detta sätt kunde stora nätverk av nervceller uppstå (LeDoux 1996). Hebb ansåg att nervcellslingor eller kretsar som existerade i nätverk av nervceller kunde exciteras (påverkas) av andra nätverk, vilket i sin tur var grunden för mänsklig tankeverksamhet. Enligt Hebb kan varje upplevelse (av någon vikt) föreställas som ett flöde av aktivitet i ett kretslopp. Han förstod även att någon form av förändring i synapsstrukturen var nödvändig i samband med lagring av minnen för att synapsen skulle bli mer effektiv.

Hjärnforskningen är än så länge inte helt säker på hur en sådan förändring ser ut. En hypotes är att fler synapser utvecklas, en annan är att synapsen ändrar form och storlek (och kanske även innehåll) och att dendriterna ändrar storlek. Greenough och hans medarbetare har i djurförsök visat att när djur tränas till att utföra nya uppgifter eller sätta sig in i nya miljöer förekommer båda dessa typer av förändringar.

## Inkodning

Styrkan av våra explicita och implicita minnen beror på inkodningen (Kolb & Wishaw 1999). Det mesta av minnesinkodningen sker under natten och de påföljande dagarna (detta gäller alla minnen). En del episodminnen inkodas med ovanlig styrka och dessa är normalt sett kopplade till starkt känslomässigt laddade händelser, t.ex. när vi varit rädda.

Om jag ligger ensam hemma i min säng och hör ett konstigt ljud mitt i natten så kommer thalamus (ett litet igenkännings- och minnescentrum precis framför hippocampus), att skicka information till hjärnbarken som sorterar igenom sin minnesbank. Information skickas sedan till amygdala (en mandelformad struktur som fungerar som ett alarmcentrum och samarbetar med andra strukturer i mellanhjärnan). Amygdala skickar ut signaler till resten av kroppen och min uppmärksamhet skärps under det att hjärnan försöker förstå om ljudet är farligt och kräver en fysisk försvarsrespons eller om ljudet är ofarligt och jag kan somna om igen.



Bedöms ljudet som farligt så kommer information att gå till binjuremärgen där adrenalin och noradrenalin kommer att utsöndras i större kvantiteter. Blod dras från hud, mage och tarmkanaler och förflyttas till musklerna och kroppen gör sig färdig för aktion. Adrenalin och noradrenalin kommer att orsaka att minnet "överpotentialeras", alltså att inkodningen blir ovanligt stark. Hippocampus kommer att fungera som en första relästation för minnet som senare kommer flyttas ut till andra ställen i cortex eller hjärnbarken (LeDoux 1996, Goleman 1996).

Ett riktigt jobbigt explicit minne skapas om händelsen dessutom blir traumatisk som t.ex. ett inbrott eller en våldtäkt. I sådana fall kan minnet bli så starkt att det upprepas vid alla möjliga tillfällen och leder till störd sömn, koncentrationsstörningar, irritation mm. Det är detta som sker med människor som får PTSD, posttraumatiskt stressyndrom.

## Minne och PTSD

Posttraumatiskt stressyndrom eller PTSD (en förkortning som kommer från engelskans Post-Traumatic Stress Disorder), kan uppstå i samband med stora katastrofer, krig, tortyr, våld och sexuella övergrepp. Människor med PTSD plågas av ovanligt tydliga minnen av traumat, med minnesbilder som ofta inkluderar ljud, lukter och smak. Dessa minnen kan även "slå på" vid fel tillfälle när något i omvärlden påminner om den traumatiska händelsen. Under natten kan minnet spelas upp om och om igen (Herbert 2006a, 2006b). Minnet kan bli så påtagligt att vardagsaktiviteter förhindras och personen i fråga måste långtidssjukskrivas eller till och med gå i pension.

Posttraumatiska minnen är ovanliga på det sättet att de inte verkar förändras nämnvärt över tid. Ytterst få av våra minnen är statiska även om vi själva upplever dem som sådana. Minnen påverkas av tidens tand; små subtila justeringar och förändringar sker normalt över loppet av en livstid och många händelser glöms bort helt. Traumatiska minnen å andra sidan verkar frusna i tid.

Det är i och för sig inte bara människor som lider av PTSD som har ovanligt klara minnen. Luria beskrev i "The Mind of an Mnemonist" (1968) om en man som hade ett ovanligt starkt bildminne. Problemet för denne man var att han inte kunde glömma, hans minne hölls aktivt hela dagarna, vilket plågade honom mycket. Han försökte hitta på olika sätt att blockera minnena, vilket dock misslyckades. Det enda som slutligen fungerade för honom var att hålla minnena ifrån sig med viljan, men detta fungerar tyvärr inte för alla som lider av alltför tydliga minnen.

Forskare inom kognitiv psykologi hävdar att det traumatiska minnet i huvudsak är ett bildminne. Undersökningar med hjälp av PET-kamera har visat att de delar av hjärnan som lagrar bilder är aktiva när individer med PTSD återinrar sina traumatiska upplevelser. Lagring i det semantiska minnet krävs för att bilden ska lösas upp och sluta plåga individen. Det semantiska minnet innehåller vårt eget uppslagsverk. Här är minnen lagrade i tredje person, ofta som objektiva

informationsenheter: "Paris ligger i Frankrike", "kor producerar mjölk", "i skolan finns det lärare" osv. Detta är minnen som vi delar med de flesta människor med samma ålder och bakgrund. Dessa minnen bildar underlag för vår grundläggande kunskap om världen. Här finns även kunskap så som innebörden av matematiska regler, utsagor etc. (Schacter 1996). Det semantiska minnet är tydligen viktigt för vårt medvetna tänkande och minne, men även viktigt för vår kapacitet att glömma (Dalglish 1999).

Forskare inom kognitiv psykologi som Brewin och Dalglish skiljer mellan olika nivåer av semantisk bearbetning. Den första nivån innehåller faktaminnen medan den andra nivån innehåller minnen kring individens föreställningar om världen och sig själv. Det är här som meningsskapandet tar plats. Den traumatiska händelsen har enligt dessa teoretiker bearbetats på den första nivån men inte integrerats i den andra nivån. Dessa forskare vill visa på att semantisk bearbetning är nödvändig för att bildminnen som fastnar ska brytas ner och glömska börja träda in. Enligt Freuds teorier är traumatiska minnen tillräckligt semantiskt bearbetade när abstraktionsnivån höjs. Detta visar sig bland annat i att den traumatiska drömmen börjar ändra karaktär och så småningom blir bara en mardröm bland andra, alltså inte på något sätt lik sitt ursprung. En rik förekomst av metaforer är t.ex. ett tecken enligt Freud på högre bearbetning. En del psykologer brukar hävda att när en individ kan skämta om någon aspekt av sitt upplevda trauma så har personen kommit ett steg på vägen mot att bearbeta händelsen. Skämt involverar ofta metaforer. Vi kommer att förklara vad detta innebär inom ramarna för psykoanalytisk teoribildning i nästa avsnitt.

## Sammanfattning

Minne och språk samspelar och möjliggör mänskligt medvetande och tänkande. Språkfunktionen sitter inte på en plats i hjärnan utan flera olika områden samarbetar. Som vi har sett i Sperrys forskning så är vänster hjärnhalva den viktigaste delen för människans språkförmåga, men patientfallet H.M. visar att språkområdena i hjärnan är beroende av andra minnescentra som t.ex. hippocampus och episodminnet. H.M. hade inget problem med att förstå språk men kunde inte lagra semantisk information om sin vardag utan hippocampus. Människor lagrar minnen som procedurer, episoder, bilder och ord (semantiskt minne). Informationen lagras i minneskretsar som utgörs av en mängd minnesceller i anslutning till varandra. Styrkan i inkodningen av information bestämmer hur starkt ett minne kommer att bli. PTSD pekar på att bildminnen kan fastna, men att semantisk bearbetning kan hjälpa till att lösa upp låsningarna så att individen kan gå vidare och glömma. Vanligtvis associerar vi psykoanalys med försök att nå glömda barndomsminnen. Vi ska ta en närmare titt på varför ord kan hjälpa människor att både glömma och minnas, enligt psykoanalytiska teorier.

# Psykoanalytiska modeller av minnet och neuropsykologi – ett nytt fält inom neurolingvistik

Freud lade fram en modell för minne och tänkande som i stort sätt liknade Kolb och Whishaws modell redan 1895 i *Project for a scientific psychology*. Freud visste inget om synapsernas kemiska bas, men beskrev deras funktion och kallade dem "nervändar". Han pratade även om "mer effektiva nervbanor" i samband med minnen, neurologiskt flöde m.m. Neurologiskt flöde eller energi flöde var en term Freud använde för att förklara hur energi överfördes mellan nerver. Enligt Freud är minnen kopplade till ord, vilket hjälper människor att skilja mellan dröm och verklighet.

Perceptionen påverkas av ord enligt Freud i det att ord styr vad individen kommer att uppmärksamma i sin omgivning. De mest använda minnena tillhör egot, ett stort nervnätverk som hålls aktivt och till viss del medvetet via sina många associationer med vardagshändelser (detta motsvarar Brewins och Dalglieshs högre semantiska nivå). Det är egot som via sitt stora nätverk av nerver kan användas till att glömma obehagliga händelser, eller minnas. Vi kommer att beskriva lite av Freuds neurologiska minnesforskning i nästa avsnitt.

## Neurologiska nätverk och minnet

Freud beskrev alltså minnet som ett neurologiskt nätverk (liknande det Kolb och Whishaw presenterat) och hävdade att det finns en intakt ursprungsversion av våra erfarenheter någonstans i minnesnätet. Om bara minnet var tillräckligt obehagligt och minnesskårorna tillräckligt djupa så skulle det med tiden gå att nå tillbaka till kärnan. Det finns andra forskare som argumenterar för att det inte är möjligt att nå tillbaka till ett ursprungsminne. Några av dem avvisar även möjligheten för människor att plötsligt minnas gamla trauman i vuxen ålder, t.ex. incest. Flera undersökningar har gjorts av forskargrupper som valts ut för att de anses inte tillhöra några av grupperna som positionerat sig i debatten och resultaten har visat att det faktiskt går att nå ursprungsminnen (eller åtminstone något som ligger förhållandevis nära den ursprungliga händelsen). Det finns exempel där incestfall har utretts, men där den drabbade har förträngt minnet i vuxen ålder. Då har ursprungsutredningen kunnat utgöra bevis när individen återfått minnet många år efter händelsen.

## Kort- och långtidsminnet

Det neurologiska nätverket ingår i olika system, enligt Freud (1895.). Det finns olika grader av genomtränglighet i minnessystemen. Korttidsminnet är enligt Freud ett

lättnöjligt system som inte lämnar några spår efter sig, medan långtidsminnet präglades av svårnöjligt. Men när stimuli når en viss intensitet kommer spår att lämnas i långtidsminnets finmaskiga nätverk. Kolb och Whishaw (1999) använder en liknande metafor; de skriver att olika sorters minnen kan liknas vid att sanden i sanddynen är av varierande kvalitet och grovlek, vilket i sin tur kommer skapa olika former av nätverk. Obehagliga händelser, menade Freud, skickar en blixtnöjligt genom systemet och lämnar djupa spår som är lättnöjligt att aktivera. Det är därför negativa minnen kan ta tid att bli av med. Freud ansåg att egot är en ansamling av minnesspår som är djupa för att de används ofta. Alla spår som är aktiva präglas av en högre energinivå än andra kringliggande spår.

## Negativa minnen

Egots funktion är bland annat att häva effekterna av starka negativa minnesspår. Detta kan ske genom att de negativa minnesspårerna fogas in i det medvetna systemet genom att individen tänker på den negativa erfarenheten under det att hon gör vardagliga saker som att äta, dricka, städa eller liknande. Vardagserfarenheter tillhör egots nätverk och celler som stimuleras tillsammans fogas tillsammans, enligt Freud (precis samma tanke som hos Hebb, men ett halvt sekel tidigare). Eftersom vi tenderar att älta negativa minnen kopplas de med tiden till större och större delar av egots nätverk. Integrationsprocessen sker fortare om individen dessutom pratar med andra om sina upplevelser, och alltså finns det enligt Freuds modell god anledning att plåga sin omgivning med det som stör oss (Kolb och Whishaw 1999).

Effekten av att ett negativt minne kopplas mot andra nervbanor är enligt Freud att energinivån i minnesspåret försvagas. Det beror på att det neurologiska flödet alltid rör sig mot en nervanslutning, och många nervanslutningar kommer att göra många anspråk på energin eller på flödet. Till slut blir energinivån så låg att minnet är helt under kontroll, och därmed kommer det inte upp hela tiden som bilder eller tankar av den negativa händelsen (Freud 1895). Om något liknande den negativa ursprungshändelsen inträffar igen så får minnesskåran åter en hög energinivå vilket i sin tur kanske leder till ytterligare en period av ältnöjligt, men förhoppningsvis blir denna period mycket kortare än den första.

## Minnet, språket och talkuren

Minnet består alltså av nervansamlingar associerade med varandra via nervkopplingar i stora nätverk. Enligt Freud lagras observationen av ett ting först som en bild, men så småningom kopplas bildminnet ihop med en symbolisk representation, alltså ett ord. Med denna symboliska representation följer även en ljudbild och en kinestetisk rörelsebild – det vill säga beteendet som krävs för att skapa ordet, alltså att läppar formar sig på ett visst sätt, tungan som antar en viss

position i munnen, bröstkorgen som trycker ut en viss mängd luft från lungorna för att åstadkomma det nödvändiga ljudet osv.

Ord är enligt Freud ett sätt att säkerställa medveten perception och ge människan en känsla av ett yttre stimulus kvalitet. Annars blir yttre stimuli svåra att skilja från drömmar och hallucinationer (vilka kan upplevas som en verklighet). Ord är även nödvändiga för att människan ska förstå vad hon ser och söka upp det hon vill se i sin verklighet; tidigare erfarenheter och språket styr alltså vår perception. Våra ord tenderar att påverka minnet, enligt Freud. Associationer mellan ord gör att vi lätt (i vårt omedvetna) ersätter ett närliggande ord eller en mening med ett annat närliggande ord eller en mening och på så sätt förändras minnen. Denna process kallade Freud förskjutning och syns t.ex i drömmar. Jag ska ge ett exempel för att illustrera Freuds resonemang.

En natt drömde jag att jag var förkyld och hade tagit näsdroppar (Neseril) ur en plast pippet. Neseril gavs tidigare ut i små plast pippeter som satt i sammanhängande kartor. I drömmen läste jag en tidning och såg reklam för ett nytt superlim som kallades för Neosil. Jag insåg plötsligt att min näsa kändes mycket mer täppt än tidigare och rusade ut till förvaringsskåpet för att försäkra mig om att det verkligen var Neseril som jag använt. I drömmen tog jag fram plast förpackningen och på den stod det Neosil superlim.

Till denna historia hörde att min mor hade ringt mig dagen innan och berättat om en släkting (kvinnlig, i min egen ålder) som blivit beroende av näsdroppar. Själv hade jag samma morgon tagit alvedon och tänkt förbigående på om det var möjligt att bli beroende av alvedon. Om vi nu försöker använda oss av Freuds förklaringsmodell av förskjutning, så har 'beroende' ersatts av 'lim' och båda ord är associerade med varandra genom begreppet 'fastna'. Människor kan fastna i ett beroende men även fastna i lim.

Utöver förskjutning kan ord och meningar betyda olika saker (alltså kan ha flera olika meningar) detta kallar Freud för förtätning vilket också syns i drömmar. I mitt fall trodde jag först att jag drömde om min släkting men kom sedan på att drömmen lika väl kunde handla om mig själv. Det är t.ex. möjligt att min egen oro för alvedon spelat med i inskjutningen av ett o och omvandlingen av ordet Neseril till Neosil. Det var dessutom jag och inte min släkting som tog näsdropparna i drömmen. Förskjutning och förtätning kan förekomma i felsägningar och skämt. Dessa två möjligheter i språket (förtätning och förskjutning) ansåg Freud även vara orsaken till att det ursprungliga minnet så småningom förändrades och förvrängdes och ingår därför som mekanismer i vanlig glömska.

Enligt den psykoanalytiska modellen blir alltså minnet av ett trauma gradvis alltmer verbaliserat. Ju fler ord som binds upp mot erfarenheten desto fler associationer, och ju fler associationer desto större nätverk vilket innebär större möjlighet att mekanismerna av förtätning och förskjutning kan förvränga minnet

(Freud 1915). I stort sett liknar modellen den kognitiva modellen som beskrivits ovan med nervnätverk, olika former av minnessystem, hypotesen att trauma orsakar ovanligt starka minnesspår men att dessa integreras när de anslutits till egots nätverk som innehåller människans världsbild, trossystem m.m. Minnet måste även integreras på en verbal nivå som är högre än de rent semantiska .

## Det omedvetna och neuropsykologin

Enligt Freud har egot både en medveten och en omedveten del. Det omedvetna minnessystemet och möjligheten att nå minnen via psykoanalys är det som har väckt mest debatt i Freuds minnesmodell. Enligt modellen kopplas de flesta erfarenheter som en individ gör i sitt liv mot ord, och vi har hela associationskedjor av ord lagrade i våra minnesbanker. Vi kan enligt Freud följa dessa kedjor i ett medvetet tillstånd in i det omedvetna genom att snabbt glida längs associationsbanorna utan att tänka, eller via ett samtal (båda med hjälp av en psykoanalytiker). Kedjorna är relativt stationära och statiska enligt Freud, och därmed är det möjligt att nå in till en ursprunglig kärna motsvarande ett gammalt traumatiskt minne (Kolb och Whishaw 1999).

Neuropsykologisk forskning har givit vissa belegg för att tidiga och omedvetna minnen skulle kunna nås via det medvetna. Neuropsykologen och hjärnforskaren LeDoux gjorde en intressant upptäckt om utsläckta minnen när han arbetade med individuella nervceller hos djur (LeDoux 1996). Han fann att cellansamlingar som inte svarade på externa stimuli, som alltså stod utanför det medvetnas kontroll och därför kunde räknas som utsläckta, fortsatte att interagera. LeDoux menar att dessa skulle kunna aktiveras i relation till det medvetna igen, och att mycket av det så kallade omedvetna skulle kunna förklaras genom denna upptäckt. Han hävdar dessutom att amygdalas "snabbrespons" på fara och starka känslor är omedveten och att denna respons med förmågan att överpotentialisera minnen skulle kunna förklara existensen av tidiga preverbala barndomsminnen.

## Sammanfattning

I början av kapitlet diskuterade vi språkets funktion i relation till medvetenhet. Vi tog upp två forskare som på olika sätt beskriver mänskligt medvetande (Damasio och Gärdenfors). De är båda överens om att språk är en grundförutsättning för mänsklig självmedvetenhet. Kapaciteten att sätta ihop ord till meningar och meningar till stora språkstrukturer är så vitt vi vet ett mänskligt fenomen (schimpanser kan visserligen lära sig ett rudimentärt språk med substantiv, verb och prepositioner men än så länge har ingen lyckats föra några djupare resonemang med en schimpans). Forskning med dövstumma individer som utvecklat ett språk sent i livet pekar också på språkets centrala roll för mänskligt tänkande. Språket har givit

människan tillgång till en komplicerad värld där reella upplevelser kan omsättas i abstrakta begrepp, vilket underlättar ett metaperspektiv på det reella. Joseph Church skrev:

...language opens up new orientations and new possibilities for learning and for action, dominating and transforming preverbal experience. We must emphasize that language is not just one function among many. One does not speak in the same sense that he walks, or eats, or makes love. Language is an all-pervasive characteristic of the individual, such that he becomes a verbal organism, whose walking, eating, love-making, and the rest are altered in keeping with his symbolic experience (Church 1961 s 94).

Språket samspelar med minnet i mänskligt medvetet tänkande. Här är både medvetna och omedvetna aspekter av språk och minne viktiga. Neurolingvistik, neuropsykologi och neurologi är forskningsområden som beskriver hur olika delar av hjärnan samspelar i olika minnesfunktioner (inklusive språkfunktioner) så som t.ex. episodminnet, det semantiska minnet och bildminnet. Inkodningen av information bestämmer hur starkt ett minne kommer att bli. Traumatiska minnen t.ex. kan bli så starka att de fastnar och stör andra minnesfunktioner.

Psykoanalytiska modeller av minnet skiljer sig inte avsevärt från rådande neuropsykologiska. Förtätning och förskjutning med hjälp av nätverk av associerade ordkedjor (lagring av semantiska minnen) är det som underlättar mänsklig glömska enligt denna psykoanalytiska modell. Vi går nu vidare med att diskutera språk och kunskap i förhållande till pedagogik ur ett historiskt perspektiv.

# Kapitel 3. Kunskap, språk och pedagogik fram till modern tid

## Inledning

I de två föregående kapitlen har vi diskuterat hur vi når kunskap ur ett filosofiskt och psykologiskt perspektiv. Men det är inte enbart filosofer och psykologer som forskat kring kunskapsprocessen. Detta kapitel ska ägnas åt pedagogiken, ett ämnesområde som har utvecklat sina egna modeller för hur människan når kunskap. En del av tänkarna är filosofer, andra är teologer, psykologer och sociologer.

I sin bredaste mening kan pedagogik sägas vara kunskap och metoder kring bildning, utbildning och fostran. Här ingår ämnen som metodik och didaktik. Metodik beskriver olika metoder inom utbildnings- och bildningsaktiviteter och didaktik är läran om hur man kan förmedla och/eller lära sig kunskaper.

Bland pedagogerna har den gamla motsättningen mellan rationalister och empiriker visat sig i att rationalisterna ofta lyfter fram vikten av reflexion och förmågan att se samband mellan erfarenheter som grunden för att nå kunskap, och empirikerna betonar i första hand erfarenheterna och därefter reflektion. Tidigt skilde pedagoger på teori och praktik som olika vägar till kunskap. En del har även skilt på process och mål. I det första fallet talar man ibland något förenklat om bildning och i det andra fallet utbildning. Bildning syftar ofta på den inre "lärande processen" som pågår under hela livet samt på det sociala samspelet i den lärande miljön, medan utbildning ofta syftar på inläring av information som är kopplad till utbildningar, bl.a. inom institutioner som skolor och universitet.

Det som komplicerar bilden av pedagogik är den politiska dimensionen av ämnet. Filosofer som utvecklade filosofiska system hade ofta idéer om hur samhället borde vara och använde sin pedagogik som ett medel för att skapa just ett sådant samhälle. Viljan att studera och förmedla kunskap har dessutom många gånger gått hand i hand med demokratiska idéer och idéer om personlig frihet. Det var inte ovanligt att pedagoger var öppet kritiska mot makten och därmed blev pedagogik en farlig sysselsättning för en hel del tänkare. Sokrates t.ex. fick tömma giftbägaren när han vägrade att ångra sina pedagogiska aktiviteter. Den italienska munken Bruno brändes på bål för att han envisades med att sprida lärdomar som kyrkan inte godkände. Campanella, forskare och pedagog och samtida med Bruno dömdes till 30 års fängelse av en religiös domstol för att han bl.a. studerade naturvetenskapliga ämnen och ville förmedla sina kunskaper om dessa (Oreglia 2003). Gallileo jagades



av inkquisitionen för att han förde fram Kopernikus läror och påstod jorden rörde sig runt solen, inte vice versa.

Pedagoger har i alla tider haft det talade och så småningom det skrivna språket som verktyg. På liknande sätt som i tidigare kapitel kommer de språkliga och då i huvudsak de skriftligt förmedlade kunskaperna att lyftas fram i detta kapitel. Det som skiljer skriftspråket från talspråket är att skriftspråket har frigjort människan från arbetet att minnas själv, då det kan bevaras i sten, på lertavlor, pergament och i böcker (Ong 1990). De två senare kunde lagras i stora offentliga minnesbanker eller bibliotek. I stället för att läsa upp långa ramsor av traditionsbunden information från minnet kunde lärare och elever rulla upp några pergament och läsa innantill. Skriftspråket har även gett människan möjlighet att berätta om sig själv och sin egen existens för miljoner av efterföljande (bland annat via gravstensskrifter) och på så sätt påverka deras tänkande. Tänkare kunde sprida sina idéer i alla väderstreck och i alla länder där människor var villiga att ta sig tid att tolka tecken, oavsett kulturtillhörighet. Skriftspråket har också möjliggjort en effektivisering av kunskapsinhämtning i det att en stor mängd mänskliga erfarenheter har samlats i texter och bevarats i bibliotek som så småningom gjorts tillgängliga för allmänheten. Detta har i sin tur lett till ett minskat beroende av vise män, präster, ledare och pedagoger; med skriftspråket kan människan på egen hand ta del av del erfarenheter som annars förmedlades muntligt.

Kunskap är makt hävdade Bacon (Lübcke 1988), och övergången från talad till skriftligt förmedlad kunskap kan sägas ha gått hand i hand med en upplösning av traditionella maktstrukturer i samband med att information blivit tillgänglig för allt större grupper av människor i samhället. I Europa började människor tidigt ifrågasätta prästernas religiösa tolkningsföreträdare och med tid även den religion som prästerna företrädde. Detta skedde i samband med att boktryckarkonsten möjliggjorde en större spridning av kritisk litteratur. Tendensen att ifrågasätta andlig och världslig makt har med tid följts av revolutioner där stora delar av befolkningen har deltagit. Vi kommer i detta kapitel att diskutera ett par pedagoger i relation till historiska utvecklingsförlopp som kopplats just till samhällsförändrande aktiviteter av olika slag. Här ser vi t.ex. Luthers protest mot den dåvarande kyrkan, Rousseaus uppgörelse med den teoretiskt förankrade skolan, Wolstonecrafts feministiska pedagogik, Deweys pragmatiskt inriktade arbete för att höja kroppsarbetets status (eller handens kunskap som det ofta kallas) osv.

Vi kommer att dela upp avsnittet i historiska episoder där två eller flera pedagoger beskrivs och börja på samma sätt som i det första kapitlet, med det antika Grekland. Varje avsnitt inleds med en längre eller kortare historisk sammanfattning och avslutas med en analys av pedagogernas syn på kunskap och pedagogik. Beskrivningarna är korta och inte på något sätt heltäckande utan syftar till att ge en orientering i pedagogisk historia och ett metaperspektiv på varje historisk epok. I slutet på kapitlet sammanställer vi en kunskapsmodell byggd på forskning presenterad i de två föregående kapitlen och på analyserna genomförda i detta

avsnitt. I efterföljande kapitel att introduceras aktuell pedagogisk forskning och poststrukturell pedagogik.

## Det antika Grekland

Utbildning och pedagoger har funnits långt innan de gamla grekerna, men hur pedagoger arbetade har vi mycket lite information om. Från det antika Grekland däremot finns en mängd historiskt material. På 300-talet före Kristus kunde Athens manliga överklass få utbildning från en grupp kringresande privatlärare som kallades för sofisterna (Marc-Wogau 1991). Vi har inte mycket originaltext som vittnar om sofisternas aktiviteter men Platon (ca 428 - 347 f.Kr. ) beskriver bland annat hur Sokrates (ca 470-399 f.Kr.) kritiserade sofisterna och menade att de mest var intresserade av sina egna plånböcker. En något annan bild ger det engelska ordet *sophisticated* som något förenklat betyder förfinad och komplicerad.

Det som i stort sett skilde Sokrates pedagogiska metoder från sofisternas var (enligt Platon) att sofisterna reste runt och sålde sina egna kunskaper (kunskapsförmedling) medan Sokrates hävdade att han kunde "föda fram" redan inneboende kunskaper hos sina elever. Sokrates religiösa tro grundade sig på omfödelse och därmed ansåg han att människor hade inneboende kunskaper med sig från andra liv, kunskaper som kunde lockas fram med rätt sorts frågor. Platon beskriver i berättelsen om Menon hur en slavpojke som aldrig lärt sig någon matematik med hjälp av Sokrates frågor kunde utföra en mängd geometriska uträkningar. Sokrates arbetade oftast i små grupper av elever. Ett tillfälle med en större grupp beskrivs i Platons *Gästabud*. Mötet var informellt och Sokrates använder en blandning av deltagaraktivitet och liknelser. Varje person som närvarar ombeds att beskriva vad kärlek är, och själv berättar Sokrates om kärlek genom att beskriva sitt möte med ett orakel. Sokrates skarpa intellekt irriterade grupper av Athens ledande män som ansåg att han utgjorde ett hot mot ungdomen. Sokrates blev dömd till döden. Det vi vet om Sokrates metoder är framförda av Platon och därmed finns inga bevis för att Sokrates metoder inte var Platons egna framförda med Sokrates som språkrör (Kroksmark 2003).

### Platon

Platon startade en mycket framgångsrik skola, Akademin, som varade i nästan 1000 år och motsvarade dagens högskolor och universitet. Han utmärkte sig bland annat genom att hävda att även flickor kunde utbildas. Platons mor var filosof vilket kanske påverkat hans ovanliga inställning till kvinnor. Utöver detta var Sokrates (Platons lärare) mycket positivt inställd till grannstaten Spartas regeringsform där både män och kvinnor i överklassen utbildades.

Dialogen hade en central plats i Platons pedagogik. Dialogen kan sägas vara en del av den muntliga skoltraditionen som fanns i Grekland på Platons tid och som

förespråkades av Sokrates. Platon skilde sig från Sokrates i det att han även använde skriften som metod i sin kunskapsförmedling. Tidigare (innan skriften slagit igenom) hade studerande fått lära sig stora mängder material utantill; poesi, rytmer, rim och ramsor hjälpte till i inläringen. Deklamation var också en viktig pedagogisk metod. Skriften blev däremot Platons medium, något som senare togs upp av Aristoteles. Platon rekommenderade att studerande skulle introduceras till teoretiska kunskaper vid 20 års ålder. Innan dess skulle barn undervisas med hjälp av musik och litteratur, och även gymnastik och matematik var viktiga ämnen. Platons utbildningsmodell omfattade både fostran och utbildning. Målet med utbildningen inom Akademin var att individen skulle bli en moralisk och handlingskraftig medborgare som kunde ta sin plats i samhället och verka för allmänhetens bästa (Gutek 1997, Myhre 1967, Mark-Wogau 1991, Kroksmark 2003).

Platons Akademi drevs främst med hjälp av undersökande arbetsmetoder där ämnen som geometri, zoologi, astronomi, botanik och filosofi studerades. Enligt Platon var allt som kunde observeras i den yttre miljön endast dåliga kopior av inre idéer som var fullkomliga, gudomliga och medfödda. Platons idéer var grundade på hans tro. Han såg kunskapsdriften som förenad med Eros (kärlekens gud) och inre upplysning (själslig) vilket var den högsta formen av kunskap, alltså en kunskap förenlig med gudarna. Men all inläring var återerinring enligt denna modell – egentligen fanns det alltså inget nytt att lära. Platons mest kände elev Aristoteles var av en annan åsikt.

## **Aristoteles**

Aristoteles (384-322 f.Kr.) var empiriker. Verkligheten (eller det som vi måste anta är verkligt) är det som människan når genom sina sinnen. Under sin tid i Platons Akademi var Aristoteles mest intresserad av att systematisera flora och fauna på öarna runt omkring, och så småningom satte han upp en konkurrerande skola, Lykion, som överlevde i ungefär 500 år (Kroksmark 2003, Nordin 1995, Gutek 1997). Målet med utbildning var enligt Aristoteles lycka. Lycka kunde man bland annat uppnå genom att utveckla sina intellektuella och fysiska förmågor i harmoni. Aristoteles betonade även vikten av hälsa. Små barn skulle till exempel (liksom hos Platon) utöva gymnastik. Utöver detta skulle de utbildas med hjälp av litteratur, konst och musik. Dramatik var en viktig ingrediens i utbildningen eftersom människan lär sig om livet och får utlopp för sina känslor genom skratt och gråt, menade Aristoteles (Nordin 1995, Gustavsson 2004). Utbildningen skulle börja efter fem års ålder, innan dess skulle barn ägna sig åt lek.

Alexander den store (Aristoteles mest kände elev) spred den atenska utbildningsmodellen i sitt nyrövrade rike genom att upprätta ett gemensamt skolväsende grundat på denna modell. I Alexandria inrättade Alexander sin egen akademi, Museion, och i anslutning till detta ett stort bibliotek med ca 400 000 papyrusrullar där rikets forskare och filosofer samlades (Kroksmark 2003).

Aristoteles texter upplevs ofta som svårgenomträngliga och det beror bl.a. på att de är föreläsningstråk som är sammansatta i efterhand. Han skrev en mängd böcker

och texter som har levt vidare tack vare att de översattes till arabiska (Aristoteles blev en viktig filosof i det arabiska riket) och därefter kunde översättas till olika Europeiska språk (ibid.).

## **Jämförelse mellan Platon och Aristoteles**

Vad är då kunskap enligt dessa tidiga pedagoger? För att svara på den frågan måste vi förhålla oss till deras syn på "sann" kunskap. Enligt Platon var denna baserad på inre idéer som var medfödda och gudomliga, allt lärande var återerinring.

Aristoteles å andra sidan ansåg att det var möjligt att finna nya kunskaper och detta måste ske genom observation. Aristoteles skiljde på olika sorters kunskap: teoretisk kunskap, praktisk kunskap och teknisk kunskap. Platon beskrev lärandet som en process där föreställningar måste konfronteras med kunskapsstoffet genom reflexion och eftertanke. Aristoteles beskrev i stället lärandet som ett induktivt tänkande där kunskaper så småningom kunde generaliseras och grupperas för att verifieras som sanna. För Platon var kunskapssökande och intresse för kunskapen en drift som var förenad med Eros. En kärlek till det vackra och det sköna. Enligt Aristoteles drivs människor av viljan att uppnå lycka, och kunskap var en väg till lycka. Pedagogiken skulle ha till syfte att utveckla människors intellektuella och fysiska förmåga i harmoni.

Både Platon och Aristoteles hade en bild av hur samhället skulle styras, och ansåg att pedagogens uppgift var att bilda kommande generationer till att kunna vara delaktiga i detta samhälle. Båda rekommenderade också att barn skulle utbildas med hjälp av gymnastik, litteratur och matematik. Deras utbildningsmodeller tillämpades först och främst på vuxnas utbildning, alltså motsvarande vår tids högskolor och universitet. Här hade de båda relativt bestämda idéer om innehåll; studerande skulle arbeta med vetenskapliga ämnen som botanik, geometri, zoologi osv.

## **Rom – det första millenniet**

Från Rom finns en mängd med texter bevarade från olika filosofer, historiker och retoriker. Vi har valt att fokusera på två pedagoger under den här perioden som sätter språk i fokus. Den första är Quintilianus (38-96 e.Kr.) som var retoriker och därmed främst hade det talade språket som yrkesutövning. Men Quintilianus lyfte även fram vikten av att studera klassisk litteratur, däribland de gamla grekerna. Den andra pedagogen är Augustinus (354-430). Han hänvisar till bibeln som den viktigaste pedagogiska texten men skriver även egna texter som ska användas pedagogiskt.

### **Quintilianus**

Quintilianus var Roms första professionella pedagog som har beskrivit sina metoder. Han var retoriker, ett ämne som omfattade även juridik och pedagogik. Quintilianus

upprättade en skola för retorik där han arbetade med sönerna till Roms regerande familjer, och han fick den första professuren i Rom. Liksom Aristoteles betonar Quintilianus vikten av lek, men utvecklar den som pedagogisk metod där spel och tävlingar blir en viktig ingrediens. Målet var bl.a. att "lätta upp" retorikens tråkiga grammatiska övningar. Han skapade t.ex. ordspel med hjälp av bokstäver utskurna i elfenben. Utöver detta betonar han vikten av regelbundna raster. Barn, hävdade Quintilianus, ska alltid mötas med respekt (Gustafsson, 2004). Åga fick inte förekomma, vilket var en ovanlig åsikt för då tidens pedagoger. Quintilianus ville anpassa pedagogiken till barnets behov och utgå från barnets utvecklingsnivå. Han ansåg att det inte fanns någon bestämd nedre gräns för undervisning. En del barn är färdiga för att börja skolan innan sju (den föreskrivna åldern på Quintilianus tid). Det fanns inga barn som inte kunde lära sig, enligt Quintilianus, det fanns däremot en hel del olämpliga lärare. Quintilianus texter är lättillgängliga. Han skriver liksom Platon personligt och varvar pedagogiska och retoriska insikter med humor och privata händelser, som t.ex. i *Den Fulländade Talaren* (Quintilianus 2002).

## Augustinus

Augustinus delade också han med sig av personliga erfarenheter i skriftform. I sin bok *Bekännelser* använde han sitt eget liv som pedagogiskt exempel för framtida elever som ville nå "religiös upplysning" med hjälp av bibeln. Augustinus blev liksom Quintilianus en framgångsrik lärare i retorik i Rom (Augustinus 1990). Han fick stadsuppdrag vid hovet och blev tidigt religiöst sökande. Efter att under en period ha läst Platon och ägnat sig åt stoicism blev han kristen. I sin pedagogik blandade han Platons läror med kristendomen. Boken blev central för Augustinus, och inte enbart som ett pedagogiskt verktyg. Det är texten som ska tolkas och leda människor till inre sanning, vilket i Augustinus fall är Gud och själslig upplysning. Människan måste acceptera texten som auktoritet och lärandet sker genom andlig upplysning. Lycka och harmoni är inte det viktigaste här utan kärleken (Eriksen 2004, Myhre 1967). I detta påminner Augustinus om Platon. Det finns en kunskapsdrift och den måste ledas genom kärlekssträvan till Gud. Kristus är enligt denna modell lärare och vägledare.

## En jämförelse mellan Quintilianus och Augustinus

Quintilianus kunskapssyn påminner i mångt och mycket om Aristoteles, medan Augustinus ligger nära Platons, där inre sanningar ska sökas med hjälp av kärlek. Den inre sanningen i Augustinus fall är Gud. Quintilianus rekommenderar sina studerande att läsa romerska och grekiska klassiker, därmed är texten ett viktigt pedagogiskt medium. För Augustinus är Bibeln central, men han använder även sitt eget liv som pedagogiskt exempel, blandat med humor. Båda pedagogernas texter ger läsaren ett intryck av att få lära känna författaren personligen. Dessa texter var skrivna i undervisningssyfte och vi kan därmed dra slutsatsen att båda författare ansåg att en pedagog måste kunna dela med sig av sina egna livserfarenheter i undervisningssyfte. Aristoteles var inte lika generös 600 år tidigare, däremot anlade

Platon en personlig stil i sina dialoger. Många av dialogerna innehöll beskrivningar av olika situationer som Platon själv varit med om tillsammans med Sokrates.

## Europa från medeltiden till 30-åriga kriget

Pedagogiken i Europa under medeltiden kom att präglas av den humanistiska inriktning som Platon och Aristoteles förespråkade, och den kyrkliga som påverkats av den judiska traditionen med undervisning av gamla testamentet i synagogan (Kroksmark 2003). I skolorna ägnade man sig åt att debattera Gud, helgon och olika gudsbevis, utöver de ämnen som en gång i tiden rekommenderats av de gamla grekerna.

De många katolska grupperna i Europa spred kristen andlig kunskap. Det var kyrkans och universitetens uppgift att föra fram gudsbevis och bevis för sin egen religiösa inriktning. Jesuiter var aktiva utbildare där de drog fram med mobila bibliotek och satte upp utbildningscentra på olika platser i medeltidens Europa. De gav utbildning inte bara till borgarnas rika söner utan även till den fattiga befolkningen. Kloster blev viktiga utbildningsinstanser och skapade stora samlingar av böcker för sina bibliotek (Oreglia 2003). Det var alltså i huvudsak kyrkan som förmedlade kunskap i medeltidens skolor och universitet och oftast gjorde det i föreläsningssform. Inom kyrkan fanns många motsättningar, bland annat ifrågasattes kyrkans rätt till texten, att det endast var präster som skulle ha rätt att tolka och läsa Bibeln, och att Bibeln endast skrevs på latin. Konflikterna kulminerade först i Tjeckien där Jan Hus drev fram en religiös linje utan avlatsbrev och började översätta bibeln till tjeckiska för att ge en större del av befolkningen tillgång till texten. Hus avrättades 1415 och följdes sedan i sin protest av Luther nästan hundra år senare.

### **Luther**

Luther (1483-1546) var teologie professor i Wittenburg och var kritisk mot kyrkans sätt att sälja avlatsbrev och "göra affärer" med helgonreliker. Han vände sig även mot kyrkans sätt att läsa att Bibeln och mässan på latin. Luther ville att den vanliga människan skulle få möjlighet att läsa Bibeln på sitt eget språk. Det var föräldrarna som i hemmet skulle ansvara för att barnen kunde sin bibel. Både pojkar och flickor skulle lära sig att läsa och så småningom också skriva. Helst skulle barn även lära sig räkna, läsa litterära klassiker och kanske även lära sig ytterligare ett språk, något som Luther dock hade svårt att få gehör för (Asheim 2004). Luther ville inte bara förändra hur religionen bedrevs i kyrkor, han ville driva igenom en alfabetisering i Europa.

Luthers pedagogiska projekt var gigantiskt. Han använde gärna musik som pedagogiskt instrument (en väg till tro) och motsatte sig inte teater och uppförande av dramatiska verk som inte i huvudsak hade ett religiöst tema. Liksom Aristoteles ansåg han att drama var något som gav unga människor information om livet i

allmänhet (Luther 1957). Om boken *Bordssamtal* ska anses vara ett exempel på Luthers pedagogiska metoder (utöver föreläsningar från predikstolen) så kan vi utläsa att humor var ett viktigt pedagogiskt verktyg för honom precis som för Quintilianus, Platon och Augustinus. Luther var intresserad av psykologi. Han talade om olika utvecklingsfaser som människan går igenom, sju år i taget. Varje fas avslutas med en kris, som följs av en ny syn på livet (Asheim 2004). Från sitt eget liv delade gärna Luther med sig av sin husliga lycka (som pedagogiskt exempel) där han beskrev samtal och bråk med sin fru men även stunder av lycka, sorg och insikt tillsammans med sina barn.

Boktryckarkonsten medförde möjligheter att utveckla och sprida kunskap. När protestanterna opponerade sig mot den katolska kyrkans försök att kontrollera kunskapsutövning genom att motsätta sig översättning av Bibeln från latin till moderna europeiska språk brändes Luthers böcker på bål. Konflikter mellan protestanter och katoliker blossade upp under 1500-talet och ledde så småningom till det trettioåriga kriget på 1600-talet.

## Comenius

Comenius (1592-1670), en av Europas mest lästa pedagoger, gjorde sin karriär ungefär vid denna period (30-åriga kriget) och med honom kom nationellt och internationellt erkända läroböcker. Comenius genomlevde trettioåriga kriget, förlorade sin fru och sina barn och fick fly från sitt hemland Tjeckien (Gutek 1997, Kroksmark 2003, Myhre 1967). Han var Husit och tillhörde en religiös grupp som förföljdes under kriget. Comenius ville ha fred och ansåg att människan måste lära sig att leda sig själv så att hon inte blir ledd av "fel sorts" människor. Han var en erkänd pedagog under sin livstid och bjöds in av olika länder för att hjälpa till att bygga upp skolplaner m.m. Efter att ha producerat en "best seller" inom läroboksgenren, *Sinnevärlden i bilder*, blev han bland annat inbjuden av den svenska regeringen att skriva läroböcker för den svenska skolan, vilket han gjorde i åtta år. Comenius arbetade med didaktik, ett område som han diskuterade i *Didactica Magna*. Här ingick en detaljerad beskrivning av hur skolor bör drivas och se ut (Comenius 1989). Ingen diskriminering skulle få förekomma i skolor baserad på religiös härkomst, socioekonomisk bakgrund eller kön.

Comenius liksom Luther trodde på utvecklingsfaser och att undervisningen skulle utgå från barnets utvecklingsnivå. De skulle börja förskolan vid fem års ålder och allmän skola vid sex års ålder, där bland annat modersmål skulle ingå som ämne. Från tolv års ålder skulle ungdomar gå i formell skola fram till arton och sedan skulle den högre utbildningen påbörjas. Utbildningen syftade till att hjälpa människor att använda sitt förnuft, styra sig själva och leva i harmoni med naturen. Människan befinner sig i ett världssammanhang och måste ta sitt ansvar mot världssalltet och sina medmänniskor, menar Comenius. De skulle lära sig etik och moral, vilket i sin tur skulle leda till religiös tro och fromhet. Undervisningen skulle utgå från sinnen och börja med det specifika för att övergå till det generella. Dessutom skulle barn inte läsa för många ämnen samtidigt.

## En jämförelse mellan Luther och Comenius

Hur ser Luther och Comenius på kunskap? Luther pekar mot den inre sanningen, Gud som kan nås genom texten (Bibeln). I detta påminner han om Augustinus och till viss del Platon. Comenius å andra sidan lyfter fram vikten av erfarenheten. Utbildning ska utgå från sinnena, och i detta påminner Comenius teorier om Aristoteles. Likheterna slutar inte här; liksom Aristoteles skriver Comenius om harmoni som målet för utbildning. För Luther är det de inre processerna som är de viktigaste. Människan måste vilja finna Gud och undvika sitt ego som nästan alltid står i vägen. Utöver detta är teoretiska kunskaper viktiga, människor bör lära sig att läsa och räkna. Både Luther och Comenius är påverkade av hellenismens syn när det gäller vilka ämnen som är viktiga att läsa i skolan.

Comenius och Luther är både systemteoretiker. Det innebär att deras pedagogik ingår i en större modell för hur samhället ska se ut och drivas. I detta påminner de om de tidiga grekerna. Hos Luther förläggs den pedagogiska verksamheten bl.a. till hemmet. Skolan och kyrkan är inte längre de dominerande kunskapsinstitutionerna där teorier kan läras in och läras ut. Makten förskjuts delvis från läraren och prästen till husmor och husbonde, som får i uppgift att agera som pedagoger inom sitt eget hem. Därmed blir det varje man och kvinnas ansvar att sprida "ordet" inom hemmets väggar. Det personliga ansvaret inför "sanning" och kunskap och en förskjutning av den religiösa kontrollfunktionen från kyrkan till människans relation med Gud (Gud ser allt) skapar ett nytt förhållningssätt till synd och skuld, som tidigare kunde hanteras genom bikten och avlatsbrev. Det blir människans ansvar att söka kunskap, sprida kunskap och förhålla sig moraliskt korrekt till kunskap. Det finns inte längre någon yttre instans som kan ta "skulden" för misslyckande inom dessa områden.

Den kontroll som kyrkan en gång utövade internaliseras med Luthers teorier och blir en sträng intern läromästare som ser och vet när eleven inte uppfyllt sina åtaganden. Comenius å andra sidan arbetade åt centralmakten, alltså regeringar i både England och Sverige. Han såg skolan som den främsta pedagogiska instansen och läroboken som det främsta pedagogiska verktyget. Skolan blir i praktiken regeringens förlängda arm och är i högsta grad en yttre kontrollinstans. Skolan ska anpassas för att bättre svara upp mot de studerandes behov. Skollokalerna ska vara stora, ljusa och vackra. De ska innehålla bilder, blommor och böcker. Det ska finnas skolträdgårdar åt barnen där de kan leka men även lära sig om växter och örter.

## Revolution och upplysning

Det trettioåriga kriget ledde inte till den bestående fred som Comenius hade hoppats på. Karl XII tågade ut i fält 50 år senare, den amerikanska revolutionen skakade hela västvärlden cirka 70 år efter freden i Narva och den franska



revolutionen följde tätt därefter. Under upplysningen (som började något innan de två ovan nämnda revolutionerna) kom encyklopedisterna som försökte skapa stora uppslagsverk vilka skulle innehålla och systematisera kunskap. Upplysningen medförde ett uppsving för intresset av naturvetenskaperna. Det fanns även en mekanistisk världssyn och en tro på att naturvetenskapen så småningom skulle kunna förklara allt.

## **Rousseau**

Rousseau (1712-1778) var ett av de största namnen inom pedagogiken under den här tiden, med romanen om sin fiktiva elev Emile (Rousseau 1762). I den pläderar Rousseau för vikten av att människan ser sig som en del av ett sammanhang. Han ansåg att naturen är ett av de bästa klassrummen och att barnet ska lära sig via sin egen nyfikenhet fram till 12 års ålder, då en mer regelrätt undervisning ska ta vid för att hjälpa barnet att utveckla en god etik. Barnet ska vara avskilt från samhället under sin undervisning så att det kan bidra med nya impulser och positiva förändringar när det återvänder till samhället (von Oettingen 2004). Rousseaus teorier ansågs revolutionära eftersom han ifrågasatte den gamla skoltraditionen att läsa böcker i skolbänken. Han motsatte sig även föräldrarnas krav på regelmässig utbildning av små barn, vilket gjorde att hans böcker brändes på gatorna i Paris.

## **Macauley och Wolstonecraft**

Många gick i polemik med Rousseau, bland annat filosoferna Macauley (1731-1791) Wollstonecraft (1759-1797), två av 1700-talets feminister. De ansåg att Rousseaus utbildningsideal var alltför inriktat på unga män och att kvinnan sågs som en lägre stående, mindre kapabel varelse. Både Macauley och Wollstonecraft var erkända filosofer och skribenter i England. De var republikaner och tyckte att monarkin hade spelat ut sin roll. De brevväxlade även med tänkare vars teorier låg till grund för den begynnande revolutionen i Frankrike. Macauley brevväxlade t.ex. med George Washington. Båda kvinnorna förespråkade utbildning för flickor och pojkar. Macauley var historiker och tillhörde en krets radikala filosofer. Hon betonade friheten i sin pedagogik, men även relationen mellan politik, pedagogik och etik. Människor skulle utveckla medmänsklighet, bli goda samhällsmedborgare och kunna ta ansvar för sina handlingar. Utbildningen skulle utgå från sinnena men reflexion var också nödvändig. Sport och teoretiska studier skulle ingå i utbildningen för båda könen, så även utveckling av empati och medmänsklig kärlek (Wiestad 2004, Malmström-Ehrling 1997). Wolstonecraft var tidnings redaktör och ingick liksom Macauley i en krets radikala och liberala tänkare. Liksom Macauley betonade Wolstonecraft människokärlek i sin pedagogik och ansåg att modern var en förebild för pedagoger. Utbildningen skulle utgå från sinnena och erfarenheter från den yttre världen. Wolstonecraft diskuterade även vikten av social samvaro (Kroksmark 2003, Malmström-Ehrling 1997).

## **Kant, Pestalozzi och Idealisterna**

Immanuel Kants (1724-1804) pedagogiska teorier har många likheter med Macauleys och Wolstonecrafts. Han betonade människans kapacitet att bli fri och självständig och lyfte fram vikten av omvårdnad, empati och social samvaro. Johannes Pestalozzi (1746-1827) var en annan pedagog som lyfte fram modern som förebild. Dessa pedagoger följdes av en mängd andra som betonade samma dimensioner, till exempel Ellen Key (1849-1926) och Maria Montessori (1870-1952). De senare lyfte fram vikten av att de kroppsarbetande klasserna skulle få bättre utbildningsvillkor, vilket även varit en av Wolstonecrafts centrala teser. Pestalozzi satte upp skolor för landsortens barn i Schweiz, Montessori drev barndaghem för arbetarkvinnor i arbetarkvarter och Ellen Key slogs för barnens och arbetarkvinnornas rättigheter ute i Europa (Løvlie & Steinsholt 2004).

Som en motvikt mot det rationella i upplysningsfilosofin fanns det även pedagoger som ville betona känslans pedagogiska kraft. Bland dessa fanns flera som pekade på en muntlig kunskapstradition och det talade ordets betydelse för utbildning. Pedagogen skulle ses som konstnär och inte bara som trädgårdsmästare (en metafor som ofta användes av pedagoger som förespråkade att naturen kunde användas som klassrum). De ansåg att konsten hade en helande och inspirerande kraft som drev fram mänskliga stordåd. Konstnären kunde ses som en form av geni och hans konst hade nästan mystiska krafter på åskådarna. Till dessa hörde Schiller (1759-1805), Schleiermacher (1768-1834) och Humboldt (1767-1835) (ibid.).

## **En jämförelse mellan upplysningstidens pedagoger**

Många av pedagogerna under upplysningen kombinerade empirism och rationalism i sina modeller (Rousseau, Macauley, Wolstonecraft, Kant, Pestalozzi mfl). De menade att kunskap (både teoretisk och praktisk) som kunde nås via sinnen var viktig, men reflexion var också viktigt. Barn skulle ut i naturen, deras inneboende anlag skulle utvecklas snarare än återerinring av inneboende idéer, undersökande arbetssätt premierades och kunskap i kombination med rätt sorts frågor som skulle leda barnet in på en önskvärd väg.

Nya kunskapsområden premierades så som etik, moral, empati och omvårdnad. Hos de flesta pedagogerna (om vi bortser från Rousseau) lyftes gruppens (speciellt då klassens) samhälliga gemenskap fram som en god fostrans- och utbildningsmiljö. Läraren skulle vara kärleksfull och omvårdande – många hade modern och kvinnan som modell – i kontrast till Rousseaus vägledande handledare som skulle fungera som en trädgårdsmästare och tillföra vatten och ansning vid rätt tillfälle i dialog med eleven och avskilt från samhället.

Texten faller något i skymundan hos upplysningspedagogerna, naturen och mänsklig gemenskap ansågs ofta vara de bästa pedagogiska verktygen. Några som lyfte fram skriftspråket var Wolstonecraft, som menade att böcker och sagor var viktiga, och Kant som skilde på utbildning och bildning. Utbildning var en viktig civiliserande kraft och skulle genomföras i traditionell utformning, medan bildning var en förutsättning för utbildning och omfattade omvårdnad och empati.

Upplysningstidens pedagogik har i mångt och mycket påverkats av tidens revolutioner och centrala begrepp som frihet, jämlikhet och broderskap. Fostran till frihet lyftes ofta fram som en av pedagogikens mål, och nästan lika ofta fostran till broderskap i kärlek till sina medmänniskor. Jämlikhetskraven visade sig bl.a. hos de tidiga feministerna, men även hos pedagoger som ville förbättra kroppsarbetarnas utbildningsförutsättningar.

En grupp med pedagoger utvecklade modeller i reaktion till Kants teorier och intresserade sig speciellt för fenomen, perception och minne. Bland dessa kan nämnas Herbart (1776-1841) och James (1842-1910). Detta kan ses som en följd av att intresset för psykologi ökade under 1800-talet och början av 1900-talet, vilket resulterade i en mängd pedagogiska modeller som är verksamma än idag, vilket vi kommer att beskriva i nästa avsnitt.

## Industrialism och modernism

Europas ställning som ekonomisk ledare i världen stärktes under artonhundratalet. Kunskap om bakterier, hygien och vaccination förbättrade sjukdomsbekämpningen och Europas populationer växte i rask takt. "Spinning Jenny" och ångdrivna maskiner lade grunden för den moderna industrialismen som krävde stor arbetskraft. Kunskap började betraktas som en tillgång när ekonomiska intressenter snabbt insåg fördelen med arbetskraft som kunde utbildas till att använda ny teknik och stater insåg vikten av en välutbildad administration – både inhemsk och utländsk. I mitten på artonhundratalet infördes allmän skolgång där barn fick lära sig att läsa, skriva och räkna. Utbildningen hade ofta syftet att skapa lojalitet gentemot nationalstaten och kungahuset. I många skolor påminde utbildningen för pojkar mest om förberedelser inför soldatlivet. Flaggan hissades, barnen fick ofta stämma upp till nationalsång och historieböckerna var fyllda av forna nationalhjältar och kända slag (Hartman 2005).

## Pragmatismen- Pierce, Dewey och Mead

Genom socialdemokratins intåg i Europa kom även en klassteoretisk syn på kunskap att utvecklas. Kroppskultur och kroppskunskap fördes av en del pedagoger fram som en mer "sann" form av kunskap. Kunskap skulle användas praktiskt för att ha något värde och ge varaktig effekt. Gamla dammiga böcker och högtravande teoretiska seminarier hade historiskt visat sig bevara klasstrukturer där arbetarbarnens kunskaper undervärderats och lagts åt sidan. Grunden för kunskap var i stället människans handlingar och hennes reflektioner över dessa. Den syn på kunskap som är inriktad på handlingar och praktisk verksamhet brukar kallas för pragmatism, en tankeriktning som uppstod i USA på 1870-talet (Englund 2004, Gustavsson 2000).

Peirce (1839-1914) brukar kallas för pragmatismens grundare. Han diskuterar tvivlets roll i kunskapsbildning. Att tvivla, enligt Pierce, utmärker civiliserade samhällen som kan omfatta många olika trosövertygelser (Gustavsson 2000). Pierce sätter upp ett motsatsförhållande mellan tvivel och "övertygelse" eller tro. Det är via tvivel som vi ändrar vår övertygelse och ny kunskap uppstår. Detta uppstår i samband med att något som bryter mot vanor, något som överraskar oss. Kunskap är oviss och föränderlig. Vi ställer upp nya teorier och hypoteser, provar dem och ser om de leder till resultat, sedan uppstår nya vanor, övertygelser och trosuppfattningar.

En av dem som gjorde pragmatismen känd är John Dewey (1859-1952). Han var inspirerad av fenomenologi och intresserade sig för mänsklig intentionalitet; hur människan riktar sin uppmärksamhet något specifikt i sin miljö för att nå kunskap om det. Enligt pragmatikerna är det miljön som definierar kunskap och därmed är kunskap alltid kontextualiserad. Kunskapen får ett instrumentellt värde eftersom den först och främst är ett verktyg för problemlösning och vägledning för praktiskt handlande. Den bedöms efter vilka praktiska konsekvenser som olika lösningar har för ett problem. Det är i de vardagliga praktiska sysslorna, hemma och i arbetslivet som kunskap uppstår, oftast utan att vi tänker på det. Vi stöter på problem, försöker lösa dem, och provar oss fram. (Englund 2004, Gustavsson 2000).

George Herbert Mead (1863-1931), psykolog och pedagog, ingick i kretsen runt Dewey och har blivit viktig inom senmodern pedagogisk forskning. Mead arbetade med det inre språket, som han menade låg till grund för mänskligt tänkande. Människor är sociala varelser och står hela tiden i förbindelse med sin sociala omgivning via kommunikation. Människor internaliserar även denna kommunikation och för inre dialoger med sig själv. Detta är grunden för reflektion. Dialogerna hjälper oss att integrera nya kunskaper och nya attityder (von Wright 2004).

## **Kognitiv psykologi - Piaget och Vygotsky**

De båda världskrigen kom att påverka modernitetens pedagoger. Många ville förstå hur konflikter kunde uppstå där så många människor var beredda att offra sina egna och andras liv. Psykologin var ett område som verkade erbjuda en del svar. Krigen förde med sig en misstänksamhet mot auktoriteter och vuxna som modeller och förebilder för barn. Den vuxna världen hade tillåtit många miljoner människor att dö under andra världskriget. Kanske var det bra att låta barnen visa vägen ansåg en del pedagoger.

Till en början inspirerades många av Freuds teorier. De användes till antiauktoritära skolprojekt som Alexander Neils (1883-1973) Sommerville där barn skulle utbildas enligt sina egna förutsättningar och behov. Vill barn hellre t.ex. läsa tecknade serier än en skolbok så menade Neil att detta kunde fungera precis lika bra som vilken teoretisk bok som helst (Tuft 2004). Snart började pedagoger intressera sig för barns kognitiva kapacitet. Jean Piaget (1896-1980) är kanske den kognitiva

psykolog som har haft störst påverkan på dagens skola. Liksom Freud presenterade Piaget en utvecklingspsykologisk modell som fokuserade på barns kognitiva utveckling.

För Piaget beror barnets kognitiva kapacitet på hjärnans utveckling och denna kan beskrivas i separata faser. Han grundade sin teori på sin egen forskning om intelligenstester. Piaget hade arbetat med Alfred Binet som testade barns intelligens i olika åldrar. Han slogs av att barn i samma ålder gjorde samma sorts misstag. Piaget studerade misstagen och systematiserade dessa för att sedan skapa sin teori. Varje fas i Piagets utvecklingsteori karaktäriseras av bestämda kognitiva förmågor som inte hade funnits i de föregående faserna. Kunskap om dessa faser har använts av pedagoger för att anpassa skoluppgifter för barn i olika åldrar.

Piaget presenterade även en inlärningsmodell och menade att människor lär sig genom adaptation. Adaptation omfattar assimilation och ackommodation. Först lär barnet sig något nytt genom att integrera det nya objektet med gamla existerande kunskapscheman (ett barn får se en fågel för första gången och förstår sedan att fågeln är ett djur). Efter att objektet (fågel) har integrerats (assimilation) så förändrar barnet sitt beteendemönster (fåglar kan t.ex. ätas). När detta har skett så har barnet ackommoderat den nya kunskapen (Kroksmark 2003). För Piaget är språket ett socialt verktyg som används först som ett tyst inre tal och som sedan blir yttre genom barnets kunskapssträvande och genom sociala aktiviteter, alltså samtal och umgänge med andra (Jerlang och Ringsted 2005). Liksom allt annat är språkets användning beroende av hur långt barnet har kommit i sin kognitiva utveckling, enligt Piaget.

Vygotsky (1896-1934) är en pedagog (och kognitiv psykolog) som har fått allt mer inflytande under senmodern tid. Han levde och verkade i Ryssland och dog tidigt i tuberkulos, men hann trots detta lämna efter sig ett gediget skriftmaterial. Vygotsky utvecklade sin egen utvecklingsteori byggd på faser som avslutas med kriser och övergår till nya faser (liknande Luthers kriteori). Skillnaden mellan Vygotskys och Piagets fasteorer är att Vygotsky inte anser att faserna begränsas strikt till fasta åldersperioder. Piagets fasteori byggde på att barnet måste gå igenom varje fas steg för steg inom en viss tidsram för att barnets utveckling skulle anses vara normal. Vygotsky ansåg att hur barn går igenom sina faser och vad de lär sig beror på deras sociala miljö och språk. Barn behöver andra barn och vuxna som kan hjälpa dem att utöka deras utvecklingsfär. Barnet ska ha en pedagog som hela tiden höjer ribban men som inte sätter den över barnets förmåga.

Vygotsky ansåg att språket är en central kraft som driver barnets utveckling vidare. Språket är först externt, barnet lär sig språket av andra i sin omgivning. Så småningom internaliseras språket, och med det kulturen som språket existerar i och har skapats av (Jerlang och Ringsted 2005). Via språket lär sig barnet hur det ska förhålla sig till andra och förstå sin omvärld. Intellectuell och kognitiv utveckling, menar Vygotsky, är beroende av hjärnans utveckling men även av vilken stimulans barnet får. Språket påverkar barnets kognitiva funktioner och inte enbart tvärt om, som experimentet i Uzbekistan visar på (se föregående kapitel).

## **Empati och medmänsklighet- Buber, Levinas och Stein**

Empati, omvårdnad och medmänsklighet som också var centrala begrepp under upplysningen och togs upp av pedagoger som Buber, Levinas och Stein. Dessa lyfte fram relationen mellan lärare och elev som viktig för kunskapsutvecklingen. Buber (1878-1965) betonade vikten av att inte se eleven som objekt. Han menade att kollektivism i skolan riskerar skapa en form av egoism som motreaktion, och att detta kan motverkas genom att upprätta ett förhållande mellan elev och lärare där läraren ser eleven som subjekt och inte som objekt (Buber 1985).

Levinas (1906-1995) hade bland andra Heidegger som medarbetare. Heidegger (1889-1976) hade haft Husserl (1859-1938) som lärare och Levinas inspirerades av båda. Förhållandet till Heidegger förändrades dock efter att Heidegger temporärt gick nazisternas ärenden i högskolans värld och såg till att akademiker med judiskt ursprung inte fick fortsatt anställning på universitetet. Levinas betonade mötet med den andra och den etik som det innebär att inte försöka göra den andra helt förståelig. Vi ägnar för mycket tid åt att försöka integrera det främmande hos andra människor och få dem att likna någon vi förstår. Detta kallar Levinas för metafysiskt våld (Henriksen 2004). Vi måste kunna acceptera det främmande i andra människor även om vi inte kan förstå allt. Ett medmänskligt möte är ett möte med den andras ansikte, menade Levinas, alltså att man ser den andra som ett subjekt och inte som ett objekt. Dessutom måste den andra accepteras som han/hon är (det går inte att göra om ett ansikte utan våld).

Edith Stein (1891-1942) var Husserls assistent. Hon konverterade till katolicismen och hade moder Maria som förgrundsgestalt inom sin pedagogik. Stein betonade vikten av empati. Empati är vad som motverkar likgiltighet mot andras lidande. Den omvårdande relationen som kan observeras mellan mödrar och barn är förebild för det pedagogiska förhållandet mellan lärare och elev i Steins pedagogik (Svenneby 2004, Kroksmark 2003).

## **En jämförelse mellan modernitetens olika pedagogiska inriktningar.**

Precis som under upplysningen har industrialismens och modernitetens pedagoger präglats av de stora samhällsförändringarna som inträffade under 1800-talet och 1900-talen. Uppkomsten av kommunism och socialism samt revolutionen i Ryssland och två världskrig har satt sina spår i samtidens pedagogiska rörelser. Kunskap skulle vara praktisk, de kroppsarbetande klassernas kunskaper skulle lyftas fram och omvärderas i ljuset av den nya tidens behov. Reaktionen skedde i huvudsak mot en konservativ syn på utbildning där teoretiska ämnen var de allra viktigaste. En syn som cementerade gamla klasskillnader och maktstrukturer enligt många pedagoger. Revolutioner ansågs kräva nya pedagogiska system vilket ledde till att Marx utarbetade sin egen pedagogiska teori. Vygotsky var också präglad av det samhälle som han levde och verkade i och lyfte fram vikten av samhällig gemenskap och

språk som pedagogiska verktyg. Kunskap anses i dessa teorier vara ett verktyg i människans liv. Det är alltså huvudsakligen ett medel och inte bara ett mål i sig.

Upplysningens vetenskapsiver förstärktes under industrialism och representeras kanske bäst av Piaget bland de pedagoger som diskuterats hittills. Piaget var biolog i grunden och påverkades av både Darwin och Freud. Barnets kognitiva utveckling, menade Piaget, reflekterar mänsklighetens intellektuella utveckling. Barnet börjar sin kognitiva resa på det sensomotoriska stadiet där sinnen och kinnestik eller motorik är de viktigaste källorna till kunskap, men all kognitiv utveckling går enligt Piaget mot förmågan att tänka abstrakt. Abstrakt tänkande karaktäriserar oftast teoretiska kunskaper som i sin tur kan användas praktiskt. För Piaget är det först och främst individen som står i fokus. Buber, Levinas och Steins teorier är en reaktion mot att människans subjektivitet (och till viss del mänsklighet) riskerades att gå förlorade i de stora moderna projekten (t.ex. fabriker, metropoler, överfyllda klassrum) men även i världskrigen som följde.

## En gemensam syn på kunskap?

Inriktningarna som beskrivits ovan har påverkat postmoderna teoretiker som kommer att tas upp i nästa kapitel. Men först ska vi undersöka om det finns ett möjligt sätt att sammanställa pedagogernas syn på kunskap. I föregående kapitel har vi diskuterat information i termer av faktabaserad och minnesbaserad kunskap men även procedurbaserad, emotionellt baserad och socialt baserad kunskap.

För många professionella pedagoger (lärare och lektorer) är betygsättning av elevernas kunskaper en administrativ syssla som ger studerande möjlighet att gå vidare i sin utbildning, men också möjlighet att konkurrera med andra studenter om de mest attraktiva utbildnings- och arbetsplatserna. För att kunna sätta betyg har det skapats gemensamma riktlinjer som finns beskrivna i olika styrdokument. I Sverige har vi tagit beslut om vad kunskap är för att underlätta betygsättning. I Lpf 94 (läroplanen som används för gymnasiet) beskrivs kunskap som fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Inom skolans värld kallas definitionen för de fyra f-en och den ligger till grund för bedömningen godkänt till mycket väl godkänt. De fyra f-en kan även tillämpas på kunskaper som lärs utanför skolan. Vi kommer att använda denna definition för att beskriva kunskap i detta avsnitt och utveckla den till en egen modell grundad på forskning som presenterats i kapitel ett och två.

Med fakta menas ofta det som vi redan diskuterat i föregående kapitel; minneskunskaper som sedan kan återberättas på olika sätt. Förståelse brukar något förenklat syfta på förmågan att förklara kunskapen. Färdighetskriteriet bygger på båda föregående men med tillägget att kunskapen ska kunna diskuteras, analyseras och användas. I bästa fall vill man även att studerande ska kunna reflektera över sina kunskaper och ha egna åsikter. Förtrogenhet bygger på föregående steg men här bör eleven kunna sätta kunskapen i en bredare kontext och visa att han/hon förstår komplexa sammanhang också med hjälp av andra ämnesområden.

Reflexion är viktigt men nu ska studerande kunna reflektera kritiskt. Kritiken ska bygga på kunskaper om ämnet och ska inte vara ett allmänt tyckande. De fyra f-en beskrivs ofta på något olika sätt i olika ämnen och analyseras sällan utöver vad som behövs för att sätta rättvisa betyg, men vid en närmare granskning (om vi tillämpar ett fenomenologiskt perspektiv) visar det sig att varje f har olika evidensnivåer eller skikt enligt Husserl).

## Evidensmodellen

Kunskap, så länge vi håller den aktiv, byggs på över tid och är alltså en pågående process. Denna process leder till att olika associationskomplex bildas. Rent konkret syftar detta på att ny kunskap associeras till annan närliggande kunskap, och allt eftersom vi lär oss nya saker utökas dessa associationer till nätverk eller ett komplex av kunskaper som på olika sätt är relaterade till varandra (enligt kognitiva, psykoanalytiska och neuropsykologiska perspektiv som presenterats i kapitel 2). Människans kognitiva funktioner utmärker sig i det att vi lätt kan röra oss mellan olika sinnes modaliteter (bild, ljud, gestalt, lukt, smak osv). Om vi till exempel känner på ett objekt som vi inte kan se så bildar hjärnan en bild av objektet i huvudet. Är objektet ett instrument så kan vi även tänka oss hur det låter, osv. Detta är speciellt för oss människor. Apor kan t.ex. inte överföra information mellan lika många modaliteter som människor (Gärdenfors 2001).

Information som finns i komplexen är lagrade som ord och begrepp oavsett ursprunglig inlagringsmodalitet. Forskning som presenterats i föregående avsnitt visar att mycket av vår nya kunskap kopplas till ord och begrepp för att överhuvudtaget bli medveten (Damasio 1999, Gärdenfors 2000, Freud 1895). Dessutom är det mesta av informationen som lagras kopplad till omedvetna upplevelser av lust och olust, enligt Damasio's forskning. Om informationen ursprungligen är lagrad som text är det också möjligt att hjärnan associerar bilder eller gestalter till vissa begrepp även om vi inte ursprungligen fick information på detta sätt. Boktexter omvandlas t.ex. ofta till en inre film hos människor som läser.

Ord och begrepp är en speciell kategori av bilder som innehåller både visuell, auditiv och kinestetisk information, vi måste t.ex. röra på vår mun för att forma ett ord, skapa ett ljud som motsvarar ordet för att andra ska höra oss eller också skapa en ordbild med hjälp av händerna för att andra ska kunna läsa vad vi vill förmedla (Freud 1895). Ordet är dessutom en symbol, en ställföreträdande bild, som ingår i ett system av symboler som kan kopplas ihop på olika sätt enligt en mängd regler som kallas grammatik (Saussure [1916] 1970). I den mån ord i komplexen är sammankopplade till text så kommer det grammatiska systemet, som hjälper oss skapa mening i våra texter, troligtvis att påverka men inte nödvändigtvis begränsa hur information återerinnras enligt t.ex. Whorf. Det visar även forskning på PTSD som pekar på att traumatisk information återupprepas bland annat p.g.a. att den inte är tillräckligt verbalt integrerad och är dessutom först och främst lagrad som bilder.



Ett associationskomplex har ett motsvarande neurologiskt nätverk enligt neuropsykologisk forskning som har presenterats i tidigare kapitel. Nätverkets nerver måste aktiveras och samarbeta för att återerindra inlärd kunskap om ett visst ämne på ett medvetet plan. Olika delar av hjärnan involveras i detta samarbete beroende på vilka modaliteter som används och hur många modaliteter som används. Allt eftersom nya kunskaper läggs till i associationskomplexet fördjupas eller utökas innehållet (kunskap) vilket i sin tur kan beskrivas i termer av evidensnivåer (nivåer där kunskap visar sig).

## **Fakta**

Om vi tar ordet Paris som exempel på kärnan i ett associationskomplex som kommer att innehålla kunskaper om Paris, så kan namnet "Paris" sägas vara den första evidensnivån (den nominella nivån). Nästa evidensnivå blir "Paris är en stad". Denna nivå är både funktionell (människor lever i städer) och innehållsmässig (en stad innehåller bland annat hus och gator). "Paris är huvudstad i Frankrike som ligger i västra Europa" är den situationella nivån, alltså var staden är situerad i världen. "Jag har inte varit i Paris" är den subjektiva nivån. "Jag tycker om Paris" är den subjektivt emotionella nivån. "Jag gifte mig i Paris 1983" är den subjektivt episodiska nivån, osv.

Varje nivå har sina egna evidensnivåer eller kunskapskikt, som i sin tur är uppbyggd av ytterligare skikt osv (om vi tillämpar Husserls fenomenologiska perspektiv). Alltså "Paris är en stad" kan innehålla kunskapskikt där stadsdelar beskrivs, gator, torg, museer, Eiffeltornet osv. Eiffeltornet har sina kunskapskikt som kan beskrivas i termer av vem som byggt tornet, vilka material som använts osv. Är man själv ingenjör och intresserad av hur Eiffeltornet byggdes kommer fler kunskapskikt att läggas till runt Eiffeltornets konstruktion. I den funktionella nivån kan olika aspekter av stadsstyret, service, underhåll m.m. beskrivas. Den situationella nivån kan byggas på med var staden är i förhållande till Sverige, till Malmö, till Köpenhamn osv. Hur många evidensnivåer som finns och hur många skikt som existerar i varje nivå beror på hur mycket information som hämtas in över tid och som fortsätter att vara tillgängliga för minnet. Direkta erfarenheter med Paris att kommer att bygga på den subjektiva evidensnivån med visuell information (hus gator, träd, osv.) , auditiv information (bilar, fåglar, personer som pratar, musik och rytmer), kinestetisk information (promenader längs gatorna), olfaktorisk information (doften mat i Paris, doften av blommor etc.) och gustatorisk information (mat och dryck i Paris). Alla nivåer och skikt bygger på ett samarbete mellan nerver som motsvarar kunskapsinnehållet i associationskomplexet enligt neuropsykologisk forskning som presenterats i tidigare kapitel.

Modellen ovan kan kanske bäst visualiseras som ett rörligt rotsystem eller ett nätverk av rötter. Rotsystemet eller nätverket grenar ut med rejäla utskott för varje evidensnivå och på varje rot växer det nya utskott och rotsystem som motsvara nya kunskapskikt osv. Allt eftersom rotsystemet utvecklas blir kunskapen mer etablerad och lättillgänglig. En del av rotsystemet är medvetet och andra delar är omedvetna

beroende på hur mycket de används. Om kunskapen helt faller i glömska så kan vissa rotsystem förtvina, men de kan komma till liv igen om det finns anledning att återuppta kunskapsskikten som rotsystemet motsvarar. Har vi t.ex. läst en faktabok om Fransk historia kanske vi inte minns mycket om vi blir ombedda att försöka beskriva vad vi har läst, men öppnar vi boken och tittar på indexet eller några av bilderna kommer ofta mycket av informationen tillbaka igen. Rotsystemet är rörligt i och med att nya associationer hela tiden skapas mellan redan existerande kunskap, speciellt då vi försöker hitta samband mellan olika sorters information vilket sker i förståelsekriteriet.

## **Förståelse**

Förståelsekriteriet bygger på att faktakriteriets evidensnivåer är välutvecklade och innehåller även egna evidensnivåer. Dessa varierar beroende på ämnet. Paris kan förstås historiskt, geografiskt, demografiskt, politiskt, ekonomiskt, kulturellt, socialt etc. Förståelsen kan grundas på teoretiska eller/och praktiska erfarenheter. En praktisk förståelse för Paris kan t.ex. handla om att vi börjar förstå hur tunnelbanan fungerar eller hur man hittar i centrala delar av staden (detta innebär bland annat att vi lär oss bestämda procedurer som omfattar aktiviteter viktiga för livet i Paris). Varje evidensnivå har sina skikt, Paris historia kan t.ex. förstås utifrån medeltiden, upplysningen, stormaktstiden osv.

Många pedagoger anser att den subjektiva nivån är viktig för förståelsekriteriet. Det är först när ett ämne får mening i relation till subjektet som "äkta" förståelse har ägt rum. Alltså blir kanske 1700-talets Paris av större intresse för mig om jag är inläst och positivt inställd till historiska kunskaper om Gustav III och Linné, och jag sedan förstår att Gustav den III påverkades av fransk upplysning och att Linné var viktig för kunskapsutvecklingen under denna tid. Om jag dessutom är intresserad av natur och djur och Linné har en speciell plats i mitt hjärta, kommer förståelsen kanske att ökas ännu mer.

Förståelse nås inte bara genom att koppla kunskaper till något man tidigare kände till, eftersom detta inte alltid är möjligt. Förståelse kan också komma genom insikt, vilket i och för sig ofta kan ske på grund av att man hittar ett sätt att relatera kunskapen till något som man redan vet, men det finns också andra sätt att nå förståelse. Alla som vid första inläringstillfället har haft problem med andragradsekvationer vet säkert hur det känns när man plötsligt förstår hur problemet ska lösas. Populärt kallas känslan för aha-upplevelsen. Insikt kan vara en stark och omvälvande upplevelse. En del personer ändrar på livsföring, partner, hem och arbete på grund av en insikt. Ofta sker detta i samband med att kunskapen är idébaserad och ingår som en del av ämnena filosofi, politik, psykologi och eller religion.

Idéer är intressanta fenomen. De har kapaciteten att mobilisera människor. De mest framgångsrika exemplen på detta är bl.a. gamla och nya testamentet, Koranen och Vedaskrifterna, där historiska och mytologiska berättelser vävs samman med moraliska bud. Även om idéer i grund och botten är enkla, såsom "frihet" och

”jämlighet”, kan de förflytta stora arméer, orsaka förluster av miljontals människoliv och leda till uppbyggnaden av nya stater. Lidande, död och smärta kan motiveras av den stora idén, så länge människor tror att den är i grund och botten ”god” och har ett högre syfte, större och viktigare än individens enskilda liv.

Dawkins skrev boken *Den själviska genen* där han liknade den mänskliga idén vid en mem (Dawkins egen term för idé) som via språket frigjort sig från människokroppen (Dawkins 1983). En gen är en kod, en kemiskt baserad text, och dess bärare är kroppen. Idén är en kod, en symboliskt baserad text, och dess bärare är den medvetna delen av det mänskliga psyket, via språket. Medan genen försöker sprida sitt budskap från generation till generation och använder mänskliga kroppar som transport- och uttrycksmedel så sprids idén via ljudspråk, skriftspråk och bildspråk. En idé kan bete sig som ett virus om den är tillräckligt bärkraftigt. Kanske Tyskland under andra världskriget kan sägas ha drabbats av ett kraftigt idévirus där varken demokrati eller utbildning fungerade som ett verksamt vaccin på befolkningen. Ofta måste starka känslor kopplas till idéer för att de ska bli bärkraftiga, såsom skräck, kärlek eller glädje. Ett kraftigt idévirus som potentiellt skulle kunna förstöra hela världen är atombombsidén.

## **Färdighet**

Färdighetskriteriet bygger på de föregående kriterierna, deras evidensnivåer och kunskapskikt. Evidensnivåerna ska (efter reflexion) kunna analyseras och diskuteras – alltså användas. Liksom de föregående är detta kriterium beroende av det valda ämnet såsom historia, demografi, geografi, kultur, politik osv. En förståelse för Paris historia kan betyda att en individ kan beskriva de olika historiska epokerna eller förklara olika centrala historiska händelseförlopp. För att färdighetskriteriet ska uppnås kan individen t.ex. analysera händelseförloppen i relation till de föregående historiska epokerna och diskutera hur det påverkade de efterkommande epokerna.

Reflexion är ett sätt att få rotsystemet i rörelse och tvinga fram nya associationer mellan redan existerande kunskaper enligt både neuropsykologiska och psykoanalytiska modeller. Lärande i sig kan på därför sägas vara en rörelse och i bästa fall ett flöde. Sådana flöden har de flesta av oss upplevt när vi under ett prov lyckas svara på den ena frågan efter den andra. Till vardags kan vi uppleva ett liknande flöde när vi under en diskussion hittar det ena argumentet efter det andra för att framföra en egen åsikt, ofta byggt på kunskaper som vi inte trodde vi hade. Psykologer har kallat denna upplevelse för flow, men den är då även kopplad till att vi får våra behov uppfyllda och agerar på toppen av vår prestationskurva. Modellen som presenteras här visar på att vi inte måste vara på toppen av vår prestationskurva men troligtvis någonstans i mitten av vår inlärningskurva.

Reflexion som tvingar fram rörelser i rotnätet är också en skapande aktivitet. Alla nya associationer är inte medvetet kontrollerade enligt både neuropsykologiska och psykoanalytiska modeller som presenterats i tidigare kapitel. Detta blir speciellt tydligt under natten då vi drömmer. Hjärnan bildar gärna drömmar som innehåller nytt material som vi lärt oss under dagen, och skapar sammanhängande om än

ibland något bisarra bild- och ordsekvenser tillsammans med annat material. Vi kan bära på minnet av en dröm länge under dagen, speciellt om det var en mardröm. Ibland kan vi till och med få ny kunskap genom en dröm, om vi t.ex. löst ett pågående problem under sömnen vilket inträffar ibland. En del konstnärer och författare har använt drömmaterial till bilder eller till bokidéer. Edward Blake, en engelsk konstnär och poet, och Mary Shelley (Wolstoncrafts dotter), en engelsk författare, använde drömmar som källor till sitt arbete.

Den subjektiva evidensnivån i färdighetskriteriet är ofta kopplad till ett specialintresse hos individen. Om individen älskar Paris historia så kommer han eller hon att kunna diskutera, analysera och reflektera över sina kunskaper, men detta räcker inte för att uppnå den sista nivån: förtrogenhetsnivån. Praktiskt kan färdighetskriteriet syfta till att individen kan introducera en annan person för Paris och visa för en denne hur han/hon ska ta sig fram, var de kan hitta olika viktiga platser, hur polisväsendet fungerar och hur man kan få hjälp med olika problem om man ska bo i staden osv. En guide kan arbeta i Paris när han/hon har nått en viss färdighet. Intressant är att en del kunskaper utmärker sig genom att de måste vara omedvetna och automatiska för att färdighetskriteriet ska uppnås. Dessa kallar vi för tyst kunskap. Procedurer för att gå på en buss, betala vid kassan och sätta sig på ett säte är till en början medvetna men med tiden genomför vi dem automatiskt (enligt neuropsykologisk forskning som presenterades i kapitel 2). Färdighet inom olika hantverksyrken kan vara beroende av att en hel del kunskaper sköts automatiskt och omedvetet.

## **Förtrogenhet**

Förtrogenhetskriteriets olika evidensnivåer är relaterade till förmågan att se samband mellan de olika evidensnivåerna i föregående kriterier (ofta en form av abstrakt tänkande enligt Luria och Vygotsky). Teoretiskt kan vi prata om komplexa samband mellan t.ex. Paris historia och nuvarande politiska system, Paris ekonomi och nuvarande demografi osv. Praktiskt kan förtrogenhetskriteriet peka på att en individ kan leva och arbeta i Paris utan problem. De kan klara tunnelbanesystemet, deklARATIONEN, hyra eller köpa bostad, hitta dagisplats åt barnen och umgås med andra Parisbor. Ytterligare en aspekt av förtrogenhetskriteriet är kritisk reflexion. En person som är odelat positiv till all information om Paris kommer ha svårt att förstå många viktiga dimensioner av Paris som kunskapsobjekt.

I förtrogenhetskriteriet ingår i bästa fall att vara medveten om att man har lärt vissa sorters kunskaper och valt bort andra bl.a. på grund av tillgänglighet. Läraren (eller eleven) har t.ex. valt viss sorts litteratur grundat på sin egen kunskapssyn. Kunskapssynen kan vara holistisk istället för analytisk eller tvärt om, den kan även vara mer praktiskt orienterad än teoretiskt, eller tvärt om. En del lärare är mer intresserad av bildning än utbildning vilket i sin tur kommer att påverka de studerande (detta gäller även individen som lär sig något på egen hand). Många lärare är politiskt påverkade och kommer kanske att ge en utbildning påverkad av liberala idéer istället för konservativa eller socialdemokratiska eftersom de väljer

böcker som är mer inriktade åt det ena och inte det andra hållet (pedagogik har t.ex. diskuterats i termer av upplysningen och liberalismens inriktningar samt industrialism och socialdemokratiens pedagogiska inriktningar ovan).

Hela skolan är ett verktyg för den rådande regeringen att genomföra sina politiska visioner om hur ett samhälle ska fungera (därför planeras t.ex. skolreformer vid de flesta regeringsskiften). Kunskap produceras någonstans och forskning – som är en av de viktigaste källorna till kunskap och som lärs ut i skolan – är beroende av finansiering, både privat och statlig. Vilken forskning som får pengar är beroende av både privata intressenter och politiska intressen. Den kunskap som vi förmedlar i våra skolor idag har historiskt sett drivits fram under en hård censur från stat och kyrka. Jag har själv som lärare frapperats över hur historia lärs ut i våra skolor. Vi läser fortfarande om egyptier, greker, romare, det habsburgska väldet och stormaktstiden (och en del om det brittiska imperiet och industrialism), men nästan inget om Ryssland och Baltikum som ändå är våra närmaste grannar och ännu mindre om det arabiska storriket som vi (européer) har varit del av från och till under 1 000 år. Detta fortsätter trots att vi mer än någonsin behöver ha kännedom om dessa länders historia och har många elever som skulle tycka att denna information är värdefull och intressant.

## Motiv till kunskap

Kunskap byggs alltså på över tid och liknar med tiden en rörlig rotmatta eller en pulserande väv. Oftast byggs redan välutgrenade delar av våra rotsystem på ytterligare. Vad vi lär oss beror bl.a. på inre faktorer så som vem vi är, vilka erfarenheter och kunskaper vi redan har, våra behov, känslor, attityder, existerande stereotyper och fördomar enligt socialpsykologer och vissa pragmatiker som t.ex. Mead. Dessa inre faktorer är bl.a. beroende av vilka grupper vi tillhör. Kunskap är alltså inte bara beroende av de fyra f-en utan måste ses i ett socialt sammanhang. Den är t.ex. beroende av sina tillämpningsfärer så som den individuella sfären, den personliga sfären (familj och närmaste vänner), myndighetssfären, den arbetsrelaterade sfär m.fl. Dessa sfärer påverkar vad som anses vara kunskap, om kunskap är tillräckligt värdefull för att läras in, upprätthållas och utvecklas eller om kunskap anses vara onödig och glöms bort.

Här måste individen ha lärt sig rätt tid, rätt plats och rätt sammanhang att tillämpa sina kunskaper. Det finns alltså kunskap som är socialt gångbar och annan kunskap som inte är det. Kunskap kan dessutom vara socialt gångbar i vissa perioder och inte i andra. Det är till exempel för de allra flesta människor inte viktigt att idag veta vilka melodier var tio-i-topp sommaren 1985, men denna kunskap var troligtvis mycket viktig för tonåringar på 80-talet.

Alla dessa faktorer påverkar en människas intentionalitet, alltså vad hon fokuserar på i sin omvärld (enligt Husserl och James, den senare var både psykolog, fenomenolog och pragmatiker), vilket i sin tur kommer att påverka vad hon lär sig eller vill lära sig. Den allra vanligaste källan till att vi lär oss ny kunskap är det

oglamorösa vardagslivet (Dewey m.fl) som påverkas både av sociala och av individuella behov och omfattar t.ex. nya arbetsuppgifter (vi måste göra dem för att få ut en lön), nya produkter till hemmet (vi kanske blir tvungna att köpa nya saker om vi får barn, ny teknik, t.ex. Internet, tvingar oss att lära oss nya saker), förändringar i samhället (miljömedvetenhet har t.ex. lärt oss att sopsortera) osv.

Kunskap byggs ofta upp interaktivt, alltså tillsammans med andra, och är då resultatet av en social aktivitet enligt t.ex. Mead. Modellen ovan har t.ex. växt fram i samtal med andra forskare både rent konkret men även i mötet med andra forskares texter. Det är inte ovanligt att vi för interna dialoger med andra levande och icke levande människor (så som t.ex. forskare) när vi integrerar våra kunskaper. Kunskap är dessutom (som sagts tidigare) en skapande aktivitet eftersom människan skapar sig bilder av sin omvärld genom att sammanfoga information och upplevelser på olika sätt som sedan utgör kunskap om världen. Bilden vi skapar är helt vår egen och kommer inte exakt likna någon annan människas. Människan är inte inlåst i sin sociala och språkliga värld enligt Whorf. Med tid stöter hon på problem som hon inte vet hur hon kan lösa och måste tänka på nya sätt. Hon stöter på ny ovanlig information i sitt möte med främmande kontinenter, människor och ting som hon måste förhålla sig till. Det går t.ex. inte att ignorera en elefant även om man aldrig har lärt sig ordet elefant eller fått information om att elefanter finns.

Nya kunskaper lärs inte bara in på grund av att vi konfronterar problem, det finns en viss njutning i att bygga på våra gamla rotsystem (Platon t.ex. presenterade kunskapsdriften som även påverkades av Eros eller kärlek). Har vi t.ex. blivit förtjusta i en viss författare så läser många av oss gärna fler böcker av samma person. Har vi blivit intresserad av att samla på 30-talskeramik så läser vi gärna så mycket som möjligt om just keramik från 30-talet, osv. Tycker vi om en viss serie på tv ser vi kanske på alla avsnitt, läser böcker om serien och följer upp huvudrollsinnehavare m.m. Vi har våra intresseområden som vi kanske delar med andra och som driver oss till att samla på oss allt mer kunskap om just det utvalda området. Kognitiva psykologer brukar skriva om motiv som både kan vara inre och yttre. Många inre motiv är emotionella. Kärlek kan leda till ett nytt kunskapsintresse. Nyfikenhet är också ett motiv för att samla in mer kunskap vilket leder till att vi lär oss lite till, och lite till, och lite till. Missnöje kan vara kopplat till att vi upplever oss ha kunskapsbrister som måste fyllas ut enligt Lacan. Utöver dessa finns även intellektuella motiv, som t.ex. viljan att förstå vissa idéer och modeller eller motivet att själv skapa nya kunskaper, teorier och modeller som ska läsas av andra. Det sistnämnda karaktäriserar bl.a. akademiker som håller till på högskolor och universitet. Yttre sociala motiv kan vara att man vill kunna vad andra kan, uppleva social gemenskap, få betyg, få ett jobb, följa lagen för att undvika straffpåföljder, man vill kanske glädja föräldrar, imponera på presumtiva och faktiska partners, göra bra ifrån sig på jobbet, bli väl ansedd i samhället osv. En hel del människor har andliga och spirituella motiv vilket ofta beskrivs som viljan att komma till insikt, nå inre upplysning osv. Dessa kan även täckas av filosofisk reflexion och meditation eller psykoterapi. Inre insikt är ofta en drivkraft för människor som vill nå en ny syn på

världen. Alltså en förändring som påverkar hela personligheten och inte bara en del. Detta sker i de flesta fall tillsammans med andra som har samma motiv. Fysiologiska behov kan också driva våra motiv. Utvecklar vi t.ex. en allergi mot nötter så måste vi lära oss vad som är möjligt att äta och vad som är farligt.

En del sociala aspekter av inlärd kunskap ingår under fostransbegreppet för pedagoger. Detta begrepp omfattar t.ex. hur individer bör bete sig mot andra människor i gruppen. Här finns dessutom en mängd regler som är svåra för människor att läsa sig till rent teoretiskt. Barn får lära sig tala i tur och ordning, att inte söka omedelbar behovstillfredställelse, eller ge omedelbart utlopp för sina känslor och aggressioner. De får lära sig institutionsrutiner så som att komma i tid, att gå på rast, att köa i matsalen osv. De får även lära sig viktiga sociala färdigheter som att tala i grupp, argumentera för sin åsikt, göra anföranden, samarbeta i projekt osv. Här ingår även att lära sig tolerans inför andra, utveckla empati m.m. Det förutsätts att skolor ska kunna lära ut sociala färdigheter därmed betygsätts de i stort sett inte om vi bortser från vår kapacitet att använda språk.

## Sammanfattning

För att återkoppla till det som skrivits ovan är kunskap en skapande och interaktiv process som är beroende av individuella och sociala faktorer. Kunskap byggs på över tid precis som ett rotsystem som får allt finare förgreningar. Kunskap kan vara omedveten och medveten (ibland kallar vi omedveten kunskap för glömd kunskap men denna kan oftast återerinnas med hjälp). Damasio beskrev vikten av omedveten kunskap i relation till sociala aktiviteter, vilket diskuterades i föregående kapitel. Kunskap existerar i associationskomplex som innehåller en mängd evidensnivåer. Olika evidensnivåer och komplex samarbetar vilket kan leda till färdighet och förtrogenhet och inte bara inlagring av fakta och rudimentär förståelse. Inlärd information karaktäriseras oftast av modalitetetsflexibilitet, alltså att den lagras i olika modaliteter och därmed kan överföras mellan dessa. Det mesta vi lär oss lagras i ord och text oavsett ursprunglig inlagringsmodalitet för att kunna återerinnas medvetet. Det vi lär oss påverkas av vem vi är och vad vi redan vet (från föregående avsnitt kan även tilläggas att skillnaden mellan konkret och abstrakt tänkande verkar påverkas av ordkvantitet och -kvalitet, alltså om vi lärt oss abstrakta begrepp i någon större utsträckning eller ej).

En konsekvens av denna modell är att den kanske bäst visualiseras som tredimensionell och uppbyggd ungefär som en datorsimulering. När datorer används för att bygga upp tredimensionella bilder som går att vrida och vända i olika vinklar utgörs dessa ofta av ett finmaskigt rutnät. Rutnätet i denna modell kan sägas motsvara de olika modaliteterna som byggs upp på varje evidensnivå och som samarbetar med varandra. Det betyder att det skulle finnas ett rutnät som är uppbyggt av ord och texter (texter som vi har läst och ord som våra erfarenheter har associerats till). Ett rutnät som har byggs upp av bildminnen och/eller

sammanhängande gestalter osv. Rutnäten måste läggas ovanpå varandra för att bilden ska bli komplett, eftersom de gemensamt bygger upp den tredimensionella modellen av rotsystemet, lite som lager på lager av kalkyleringsblad vilka var för sig utgör en del av bilden men tillsammans skapar helheten.

Mycket av det material som motsvarar vår bild av oss själva eller vårt jag finns i detta rutnät (Damasio 1999, Freud 1895, Lacan 1966).

Denna modell sammanfattar, sammanställer och drar konsekvenser av forskning och teorier som presenterats i de föregående kapitlen inom områden som hermaneutik, fenomenologi, neuropsykologi, kognitivpsykologi, psykoanalys och poststrukturalism . Nästa kapitel kommer att diskutera några av dessa inriktningar inom aktuell pedagogisk forskning



# Kapitel 4. Pedagogik som vetenskap

## Inledning

I det föregående kapitlet gjorde vi en resa i pedagogikens idéhistoria och beskrev en modell för hur kunskap skapas. I detta kapitel ska vi fortsätta med att diskutera vad som menas med pedagogik. Vi inleder med att se närmare på begreppet pedagogik för att därefter diskutera vad som menas med pedagogisk vetenskap. Kapitlet avslutas med en genomgång av några av de vanligaste perspektiven som idag används inom pedagogisk forskning.

## Varför är pedagogik så svårfångat?

Vi har tidigare i boken träffat på flera olika definitioner av pedagogik. Det är tydligt att forskarna fortfarande har svårt att definiera vad pedagogik är. Om man nu inte kan ge en exakt definition så kan man välja en annan väg – att se till sin egen upplevelse. När upplevde jag första gången att jag kom i kontakt med en pedagogisk verksamhet? För mig är de starkaste minnena från skolan från de gånger då jag gjort motstånd mot lärarens sätt att undervisa. Ett av dessa tillfällen ägde rum i sjätte klass när vi på gymnastiklektionen spelade fotboll och läraren inte kände till reglerna. Jag kommer ihåg hur jag grät av frustration när jag efter lektionen skulle förklara mig på lärarrummet. En liknande episod inträffade på gymnasiet när jag fick matematikläraren att i förtvivlan slå sitt huvud mot den svarta tavlan. Vid båda dessa tillfällen gjorde jag motstånd inte bara mot läraren utan också mot pedagogiken som sådan, en motståndshandling som kan ha kommit att få stor betydelse för mitt eget kunskapssökande.

Nu skulle det heller inte dröja särskilt länge förrän jag själv intog positionen som pedagog. Jag tog initiativ till att starta en idrottsförening i kvarteret och lite senare också en studiecirkel i fotbollsspelets grunder. Det var som om en dröm gick i uppfyllelse när jag fick rita de första OH-bilderna och stå där som ledare för en grupp ungdomar som inte var många år yngre än jag själv. Då visste jag ännu inte att min morfar långt tidigare, år 1912, hade varit med om att starta den första studiecirkeln i Blekinge. Än mindre kunde jag tänka mig att jag senare i mitt liv skulle gå på folkhögskola och arbeta som folkhögskollärare och också skriva en

avhandling om folkhögskolans grundare, pedagogen N F S Grundtvig (Bergstedt 1998).

Jag kan fortfarande inte med bestämdhet säga vad pedagogik är, men jag tror att en del av svaret går att finna i mina motståndshandlingar, något som jag återkommer till senare. I vilket fall som helst är pedagogik något betydligt mer svårfångat än vad vi i vanliga fall tänker oss. I vardagssammanhang talar man ofta på pedagogik som en förmåga att förmedla ett budskap. En nyhets- eller väderleksrapport kan uppfattas som mer eller mindre pedagogisk. I forskningssammanhang däremot så har pedagogik en vidare betydelse, här handlar det om förändrings- och påverkansprocesser som är betydligt mer komplicerade.

Flera forskare har pekat på att begreppet pedagogik första gången användes om de slavar i Grekland på 600-talet f.Kr. som hjälpte till att undervisa fria mäns söner i Aten. Pedagog var helt enkelt en slav som hade till uppgift att följa sönerna till privatläraren och se till att hemläxorna gjordes (Sjöstrand 1968, Svedberg & Zaar 1993).

Idag ses pedagogik i första hand som en process, det är något som är i rörelse, en aktivitet som skapar förändring. Hur förändras och påverkas människor? Vill man studera detta så kan man välja att undersöka hur processerna ser ut på olika nivåer; de kan vara individuella, organisatoriska eller samhällsliga. Det kan handla om processer som äger rum i skolans klassrum men också på många andra platser i samhället. Pedagogik kan beskrivas som en vetenskap vars syfte är att beskriva, förstå och förändra processer inom fostran, undervisning, utbildning och bildning. Det innebär att man studerar hur människan lär, påverkas och förändras i samspel med sin omgivning, och hur samhällsliga och kulturella villkor påverkar dessa processer.

Ett exempel på hur man inom pedagogisk forskning strävar efter att fokusera på processer möter man inom den interkulturella pedagogiken. Till skillnad från begreppet mångkulturell, vilket innebär att ett samhälle eller skolan befolkas av individer som representerar skilda kulturer, etnicitet eller nationalitet så pekar begreppet interkulturell på handling, aktion och rörelser mellan individer. En mångkulturell skola som vill hitta ett nytt sätt att förhålla sig till varandra, ett sätt som ställer krav på alla i skolan till följd av den mångkulturella situationen, måste skapa ett interkulturellt synsätt, med interkulturell undervisning och ett interkulturellt ledarskap hos skolans ledare och lärare. Här står således "inter" i interkulturell för en interaktionsprocess där ömsesidiga kontakter sker mellan personer från olika kulturella bakgrunder (Lorentz, Bergstedt 2006).

Pedagogikprofessorn Willhelm Sjöstrand hävdade på 1960-talet att pedagogisk forskning ska behandla olika sidor av den s.k. edukationsprocessen. Detta är en pedagogisk process som innefattar allt det som vanligen beskrivas med begreppen fostran, påverkan och bildning. Sjöstrand pekade på att detta är en process som återfinns i varje samhälle och i varje kultur, vilket samtidigt innebär att det finns en ständig påverkan på människor i avsikt att de genom inläring på bästa möjliga sätt

ska formas i överensstämmelse med vad man inom det aktuella samhället och kulturen önskar göra dem till (Sjöstrand 1968).

Med ett sådant perspektiv på pedagogisk vetenskap blir frågor om makt viktiga. Vem har makt att sprida kunskap? Vem har tillgång till kunskaps- och informationskanaler? Många gånger behöver det inte vara någon uttalad aktör eller maktutövare, det kan vara individen själv som disciplinerar och kontrollerar sig i överensstämmelse med den rådande samhällsordningen. I detta sammanhang liksom i många andra pedagogiska sammanhang har språket en viktig funktion. Senare i detta kapitel ska vi se hur man inom pedagogisk forskning idag allt oftare studerar språkets betydelse i pedagogiska processer.

I vår postmoderna tid är pedagogik kanske viktigare än någonsin tidigare. Utbildning och kompetens efterfrågas var man än befinner sig i samhället och det ställs ständigt nya krav på att lära nytt för att kunna klara av förändring och utveckling. Pedagogik är den vetenskap som borde trivas allra bäst i kunskapssamhället eftersom den studerar just lärande, fostran, utbildning, bildning och andra former av kunskapsbildning. Men samtidigt med att pedagogik har blivit något som finns överallt i samhället så har också allt fler ämnen kommit att intressera sig för pedagogiska processer. Detta tillför nya perspektiv till pedagogiken, men utmanar den samtidigt att finna nya vägar. Innan vi ser närmare på de teoretiska och metodiska perspektiv som idag används inom pedagogisk forskning ska vi göra en historisk tillbakablick och se hur pedagogik har utvecklats som vetenskap.

## Pedagogik som vetenskap

Pedagogiken som vetenskap har vuxit fram i takt med att det moderna samhället har utvecklats. Det var utvecklingen inom psykologin som ledde fram till att man 1910 inrättade den första professuren i pedagogik. Man ansåg att psykologins kunskaper på så sätt skulle kunna tas tillvara inom lärarutbildningen. Det är därför ingen tillfällighet att pedagogik som universitetsämne redan tidigt kom att befinna sig i nära relation till utbildning av lärare. Det har länge funnits en föreställning om att pedagogisk forskning skulle kunna medverka till att skapa en teoretisk grund i lärarutbildningen (Lundgren 2002, Englund 1992, Säfström 1994). Under den första delen av 1900-talet kom utvecklings- och inlärningspsykologi att bli grundläggande för den pedagogiska forskningen i Sverige (Lundgren 2004). Det fanns under denna period även en sociologiskt inriktad forskning som var knuten till reformeringen av den svenska skolan (Lundgren 2004, Svensson 2004).

Pedagogik som disciplin har långa traditioner av att förhålla sig till makthavare. Både kyrkan och staten har velat använda sig av pedagogiken för att nå ut med sina budskap och intressen. Pedagogiken har svarat med att bidra med nyttiga och goda metoder för att kunna förmedla en rådande kunskapssyn till flest möjliga människor. De första lärarhögskolorna startade på 1950- och 1960-talen, en tid som samtidigt innebar en stark tillväxt av den pedagogiska forskningen. Nu fick också den

sociologiska inriktningen ett allt större utrymme (Bron 2004, Svensson 2004). I slutet av 1960-talet kom fler forskare att intressera sig för utbildningssociologi, där en viktig inriktning blev ramfaktor- och läroplansteori (Englund 2004, Svensson 2004).

Vare sig den pedagogiska forskningen varit inspirerad av filosofi, psykologi eller sociologi, så har en av de viktigaste kännetecknen varit dess pragmatism – att kunna medverka till en god och nyttig utbildning, främst då inom skolans område. Ända fram till 1970-talet präglades den pedagogiska forskningen av ett positivistiskt forskningsparadigm, även om man i slutet av 1960-talet kunde se en något mera splittrad bild än tidigare. Det ansågs då inte längre självklart att studera mänskliga beteenden utifrån naturvetenskapens ideal. Istället introducerades perspektiv som tog sin utgångspunkt i att människa och samhälle är något unikt som kräver egna metoder och teorier. Forskaren blev inte längre en kartritare utan snarare en resenär som gav sig ut på en resa utan att riktigt veta var den skulle sluta. Till de perspektiv som nu utvecklades hörde hermenutiken, fenomenologin och fenomenografin. På 1980-talet ökade intresset för undervisning, vilket gjorde att didaktiska frågor hamnade i fokus, och något senare kunde man också se att allt fler forskare ägnade sig åt pedagogisk filosofi (Englund 1992, Svensson 2004).

## Den språkliga vändningen

På 1980-talet blev det inom forskarsamhället allt vanligare att peka på språkets betydelse för kunskapsbildning. Istället för att enbart tala om människors attityder, värderingar, upplevelser och uppfattningar kom en del forskning att fokusera just på språket. Det började talas om den språkliga vändningen, vilket innebar att allt fler inom samhällsvetenskapen vände sig till litteraturen och litteraturteorin (Hauge 1995). Det har under lång tid i vetenskapens historia funnits en motsättning mellan logik och retorik, och mellan filosofi och litteratur. Vetenskap ansågs vara något annat än fantasi. Gränsen mellan förnuft och känsla skulle bevakas, vilket i sin tur innebar att skönlitteratur och konst marginaliserades. Inom vetenskapen har man därför försökt att undvika metaforen, figuren, bildspråket, tropen och retoriken. Detta har inte enbart gällt vetenskapliga texter utan också filosofiska och religiösa (ibid.).

Bakgrunden till ett ökat intresse för språk kan man finna i den kritik som efter hand blivit allt mer påtaglig mot det moderna samhällets ideal om framsteg, förnuft och framför allt mot dess strävan efter ett enhetligt och sammanhållet subjekt. Allt fler har kommit fram till att det vi kan veta om oss själva och världen bara kan formuleras i ett språkligt uttryck av något slag. Språk ska då inte ses som enbart text utan innefattar allt som finns i världen som kropp och ting, men också natur, allt är genomsyrat av språk. Det görs ständigt nya tolkningar av naturens språk, ett exempel är när det idag så ofta talas om växthuseffekten. Också en biolog och en läkare måste lära sig att läsa naturens och kroppens språk. Det pågår ett ständigt utbyte av olika språk i världen, ständiga läsningar och kommentarer till hur vi förstår oss själva och fenomen som finns runt omkring oss. Här utgör det

vetenskapliga språket inget undantag, det är ett språk som många andra, med vilket vi försöker förstå oss själva och vår omvärld (Lenz Taguchi, 2004).

Den språkliga vändningen gjorde att man upptäckte att förhållandet mellan språkliga begrepp och det de hänvisar till är långt mer komplicerat än vad man hittills hade föreställt sig. Följden blev att man började ifrågasätta förhållandet mellan å ena sidan vetenskapliga begrepp och teorier som alltid är inordnade i språket, och å andra sidan den verklighet de säger sig beskriva och förklara. Den språkliga vändningen pekar på att det inte finns någon på förhand fastslagen sanning, varken i den yttre omvärlden eller i människans inre. Istället utgår man ifrån att människan är något som blir till (skapas) av kulturellt konstruerade föreställningar om vad en människa är, kan vara och kan bli (Lenz Taguchi, 2004). Språket är det som skapar människans beteende.

Det är först i slutet av 1990-talet som den språkliga vändningen på allvar börjar få ett genomslag inom pedagogiken, främst i form av perspektiv som sociokonstruktivism, neopragmatism och poststrukturalism. Något som i sin tur innebär att det utvecklas metodiska perspektiv i form av olika slags textanalyser, de vanligaste är narrativs (livshistorier), diskursanalyser och dekonstruktioner. Vi ska senare se närmare på dessa tre perspektiv, men innan dess kommer vi kort att presentera de nya inriktningar som de senaste åren utvecklats i nära anslutning till pedagogik som vetenskap. Samtidigt som pedagogik har vuxit som ämne har det uppstått fler aktörer som har gett olika bud på vad de menar med pedagogisk forskning. I anslutning till pedagogik talas det idag om didaktik, pedagogiskt arbete och utbildningsvetenskap.

## Didaktik

Didaktikens historia är mycket gammal och det har under lång tid funnits en nära relation mellan pedagogik och didaktik. Den som kom att skapa en mera utvecklad didaktisk lära var Comenius, som redan på 1600-talet skrev sitt huvudverk *Didactiva Magna*. Här beskrev han ett filosofiskt system för hur undervisningen skulle bedrivas (Krooksmark 1991). Alltsedan dess har didaktik kommit att förknippas med läran om undervisning, eller undervisningskonsten. Något förenklat skulle man kunna säga att didaktiken handlar om planering, genomförande och utvärdering av undervisning, till skillnad från pedagogiken som behandlar undervisningens och lärandets historia samt sociala och psykologiska förutsättningar (Egidius 1995). I Sverige kom didaktiken att ha en undanskymd roll fram till 1960-talet då den började dyka upp i mindre skala, för att få sitt verkliga genombrott under 1980-talet (Bengtsson 1997).

Historiskt har didaktiken visat att den kan vara en självständig disciplin och idag förs det en debatt om huruvida den kan betraktas som ett eget ämne eller ingå som en del av pedagogiken. Oftast delas didaktiken in i allmän didaktik och speciell pedagogik. Den allmänna didaktiken tar sig an mer generella problemställningar

medan den speciella pedagogiken är ett samlingsnamn för ämnesdidaktik och stadiedidaktik (Bengtsson 1997, Holmqvist 2003).

## **Pedagogiskt arbete**

Den första svenska professuren i pedagogiskt arbete instiftades år 2000. Det som kännetecknar pedagogiskt arbete är att det ska ha ett praxisnära innehåll, vilket har kommit att betyda att det står nära lärarutbildningen. Man betonar närheten till lärarens praktik och profession och menar att man på så sätt svarar upp mot ett behov av en till praktiken bättre anpassad forskning.

På liknande sätt som när det gäller didaktik pågår det en debatt om hur pedagogiskt arbete förhåller sig till övriga inriktningar inom området (Holmqvist 2003, Englund 2004). De som argumenterar för att pedagogiskt arbete skall vara en egen disciplin menar att dess praktisknära forskning skiljer sig från didaktik och pedagogik där detta inte är lika tydligt. Andra menar att forskning som bedrivs inom pedagogiskt arbete redan finns inom pedagogiken och ställer sig frågande inför att det skulle vara en egen disciplin (Englund 2004).

Oavsett hur man vänder och vrider på forskning inom områden som utbildning, bildning och lärande så är det tydligt att det handlar om en tvärvetenskap där skilda discipliner, bl. a. sociologi, psykologi och filosofi, bidrar med olika perspektiv.

## **Utbildningsvetenskap**

Begreppet utbildningsvetenskap användes första gången i Sverige 1966 och då som en gemensam beteckning för pedagogik och didaktik. På senare tid har det inom pedagogisk forskning allt talats om utbildningsvetenskap. En viktig bakgrund till detta är att Vetenskapsrådet började använda sig av Utbildningsvetenskap som beteckning på ett nytt vetenskapsområde.

Detta har medfört en livlig debatt om vad utbildningsvetenskap är och hur det förhåller sig till pedagogik som vetenskap (Fransson och Lundgren 2003). Flera forskare har framfört synpunkter som bygger på att utbildningsvetenskap bör ha som mål att stärka den vetenskapliga grunden för lärarutbildningen. Andra pekar på en bredare definition som även innefattar former av lärande som äger rum på andra ställen i samhället. Det tycks idag finnas en tendens att se utbildningsvetenskap som ett samlingsbegrepp som innesluter olika former av forskning om utbildning, där t.ex. didaktik och pedagogik kan ses som två inriktningar (Fransson och Lundgren 2003).

# Perspektiv inom pedagogisk forskning

Inom pedagogisk forskning finns idag en rad olika forskningsperspektiv som alla på ett eller annat sätt tar sin utgångspunkt i de vetenskapsteoretiska inriktningar som har presenterats tidigare i boken. När vi här beskriver några av de vanligaste inriktningarna inom pedagogisk forskning så tar vi utgångspunkt i den debatt som under en längre tid funnits mellan en fenomenologisk och hermeneutisk inriktning och en strukturalistisk. En central frågeställning i denna debatt har varit om människan är en aktör som är medvetet, reflekterat och rationellt handlande eller om det finns bakomliggande faktorer som styr människan i sitt handlande? Vi inleder med de perspektiv som bygger på en humanistisk vetenskaplig grund och går därefter vidare med de perspektiv som kan sägas utgå från en strukturalistisk vetenskapssyn.

## Hermeneutik

Den hermeneutiska forskningen inom svensk pedagogik startades på 1970-talet av den s.k. IMFO-gruppen, gruppen för invandrings- och minoritetsforskning vid Stockholms universitet. Till de mest framträdande i denna grupp hörde Arne Trankell och Per-Johan Ödman. Intresset för hermeneutik ledde till att Per-Johan Ödman 1979 skrev den närmast klassiska boken *Tolkning, förståelse, vetande – hermeneutik i teori och praktik* (Ödman 1995). Att ett hermeneutiskt perspektiv kom att användas vid pedagogiska studier kring invandrare och minoritetsgrupper var ingen tillfällighet. När vi möter främmande texter och kulturer så kommer tolkning och förståelse att bli extra viktigt. Ju mer samhällsvetenskaperna kommit att intressera sig för språkets roll och betydelse, desto mer intressant blir det också med ett perspektiv som lyfter fram tolkningens roll i förståelsen och förklaringen av världen (Selander och Öhman 2004). Med åren har hermeneutisk metod kommit att användas inom flera områden, däribland pedagogikhistoria och pedagogiska livshistorier. (Ödman 1995)

För att fördjupa kunskaperna kring hermeneutik ska vi nu se lite närmare på dess utgångspunkter. Hermeneutiken utgår från att varje människa har ett inre liv som bl.a. består av känslor, vilja och medvetande. Med hjälp av detta inre skapar hon yttre handlingar och uttryck i form av språk, tecken och andra former av gestaltningar. Människans inre liv är inte indirekt tillgängligt och därför kan vi inte heller omedelbart förstå det. Det gör att det behövs en metod som kan tolka och förstå människans yttre handlingar. (Bergstedt 2005). Hermeneutik strävar därför att uppsöka människors uttryck historiskt, kulturellt och konstnärligt. Kunskapsobjekt blir helt enkelt människans olika uttryck, dvs. hennes tal, skrift och gestaltningar. Människan har förmåga att på egen hand skapa mening därför att hon identifierar sig själv som ett jag och med en egen självmedvetenhet. Här finns tydliga paralleller mellan hermeneutiken och en filosofisk humanism (Hyldgaard 2006).

Synen på människan som en aktör finns även när man inom hermeneutiken ska beskriva forskaren. Han eller hon ses som ett subjekt med en vilja att reflektera över hur man skapar ett kritiskt förhållningssätt till sig själv och sin egen förförståelse. Inom hermeneutiska studier är det vanligt att väsentliga delar av forskningsprocessen redovisas för läsaren och att man är tydlig med vilka förklaringar som har använts, samt vilka prövningar av tolkningarnas bärkraft som har genomförts. Under själva tolkningsprocessen strävar forskaren efter att uppöva en inlevelse så att man bättre kan förstå det som kan tänkas föregå i en annan människas inre. Samtidigt anser man inom hermeneutiken att en människans uttryck aldrig enbart är något individuellt utan en del av en större helhet. Därför studeras inte bara den enskilda författarens liv och samlade texter utan även samtida företeelser som kan sätta in det individuella i en vidare samhälllig kontext.

När det gäller att beskriva själva tolkningsprocessen utgår man oftast från den hermeneutiska cirkeln, vilken bygger på förhållandet mellan del och helhet inom ett verk. En förståelse av delarna förutsätter en förståelse av helheten och omvänt. Ord är del av helheten sats, satser är en del av helheten stycke, stycket är en del av helheten kapitel, kapitel är en del av helheten bok. Delarna kan inte förstås om inte den som läser har en uppfattning om innebörden i den helhet där de föregår. Men samtidigt står inte helheten över delarna, för utan delarna ingen helhet. Helheten växer fram ur delarna. Först när den rätta resonansbotten infunnit sig, uppnår vi en mer kvalificerad förståelse (Andersson 1986).

## Fenomenologi

Ett annat perspektiv som visat sig användbart inom svensk pedagogisk forskning är fenomenologin. Detta perspektiv har bl. a. introducerats av Jan Bengtsson vid Göteborgs universitet. Han har skrivit flera böcker om den fenomenologiska traditionens framväxt i Sverige. (Bengtsson 1991, 2001).

Fenomenologin utgår från att allt medvetande kännetecknas av att vara en intentionalitet, dvs. att medvetandet är riktat mot ett objekt. Med detta som utgångspunkt studerar fenomenologin sådana fenomen som omedelbart visar sig för medvetandet. Forskarens uppgift blir att beskriva hur objekt är relaterat till medvetandeakter av olika slag. För att lyckas med detta börjar forskaren med att skala av alla perceptioner för att slutligen nå en grundkärna i det som ses. Ett sätt att nå dit är att beskriva ett objekt från tillräckligt många håll, då kommer man så småningom till en punkt där det inte går att hitta fler beskrivningar och då hade man nått kärnan. (Lübcke 1988).

Syftet med dessa studier är alltså att utan förvrängning kunna beskriva upplevelsen av fenomenet så som det visar sig. Det innebär att man försöker undvika tolkningar av upplevelsena och i stället visa på de många variationer som presenteras. Genom att låta informanterna beskriva sina upplevelser av att vara lärare kan man till slut nå fram till den centrala essensen som kommer igen i alla informanters uppfattningar kring detta specifika fenomen.



## Fenomenografi

Den inriktning som fått störst genomslag inom svensk pedagogisk forskning under de senaste trettio åren har namnet fenomenografi. Perspektivet utvecklades på 1970-talet av Ference, Lennart Svensson m.fl. i den s.k. INOM-gruppen (IN-lärning och OM-världsuppfattning) vid Göteborgs universitet. Fenomenografien har använts för att belysa en lång rad pedagogiska frågeställningar.

Fenomenografien utgår från att företeelser i omvärlden kan ha olika innebörder för olika människor. Syftet är att studera vad och hur något erfars. Med detta som utgångspunkt strävar man efter att beskriva den variation som uppstår när människor uppfattar ett specifikt fenomen. Man skiljer på två former av uppfattningar, en uppfattning "av" något är en djupare uppfattning medan en uppfattning "om" något är en ytligare vardagsuppfattning. (Marton och Booth 2000).

På liknande sätt som inom hermeneutiken lägger fenomenografien vikt vid en individs förståelse. Vi uppfattar helt enkelt olika fenomen utifrån hur vi tänker oss att de kommer att visa sig. På så sätt konstrueras ett objekts mening utifrån hur vi tolkar det. Det fenomenografiska perspektivet bygger på teorier om kognitivt tänkande och grundar sig oftast på empiri i form av intervjuer som sedan analyseras genom kategorisering. Analysen går ut på att finna likheter och skillnader i uppfattningar hos olika individer. Under slutet av 1990-talet har det gjorts försök att utveckla fenomenografins teoretiska grund i det som idag kallas för variationsteorin ( Marton & Booth, 1997; Marton & Morris, 2001).

## Sociokulturellt perspektiv

En inriktning som fått ett ökat inflytande inom pedagogisk forskning på senare år är det sociokulturella perspektivet, i första hand företrätt av Roger Säljö vid Göteborgs universitet. Av namnet framgår att man här sätter fokus på det sociala och kulturella sammanhangets betydelse för lärandet. Mänskligt lärande bör förstås i ett kommunikativt och sociohistoriskt perspektiv. Kunskap uppstår i samspel mellan människor och blir först därefter en del av den enskilda individens tänkande och handlande. Det sociokulturella perspektivet hämtar sina teoretiska utgångspunkter från den ryske psykologen Vygotsky som presenterades i föregående kapitel (Säljö 2000).

I ett sociokulturellt perspektiv anses intellektuella och konkreta redskap ha stor betydelse för människors förmåga att förstå omvärlden och agera i den. Att lära sig att använda dessa redskap gör det möjligt att förstå och göra sådant som annars inte skulle vara möjligt. Till de intellektuella redskapen räknas t.ex. det svenska språket och det periodiska systemet (inom kemien) medan konkreta redskap kan vara en penna, en miniräknare eller ett lexikon (ibid.).

Det sociokulturella perspektivet pekar på det kommunikativa sammanhangets avgörande betydelse för lärandet. I det sociala samspelet förmedlas olika sätt att

tänka, resonera och handla som sedan blir en del av den enskilda individens tänkande och handlande. Det innebär också att språket blir centralt inom det sociokulturella perspektivet, där det får utgöra länken mellan individen och omvärlden.

## Strukturalism

De ovan nämnde forskningsinriktningarna lägger alla stor vikt vid människan som aktör. De utgår ifrån att subjektet, jaget och medvetandet sammanfaller, vilket gör att människan tillskrivs förmåga att på egen hand välja och handla. Även om hermeneutiken menar att det finns något dolt hos subjektet som man inte genast kommer fram till, så innebär det inte att man frånskriver människan förmågan reflektera och besluta om sina egna handlingar.

Inom strukturalismen utgår man ifrån att det finns något bakom det omedelbart givna; det finns alltid något som medverkar till att vi kommer att handla på det ena eller det andra sättet. Det som ligger bakom kan vi inte omedelbart förstå eller ens tolka oss fram till. Det finns hos strukturalismen ett motstånd mot att det skulle vara möjligt att skapa en omedelbar förståelse av världen, och man ställer sig därför också kritisk till den medvetandefilosofi och det subjektbegrepp som finns inom hermeneutik och fenomenologi (Hyldgaard 2006).

Inom dessa traditioner tänker man sig att människan är något eget, en självidentisk enhet. Strukturalismen vill ställa frågan om människan från ett annat håll, och riktar därför sitt intresse mot de strukturer som ligger bakom mänskligt tänkande (Hyldgaard 2006). Det är därför de lägger så stor vikt vid språkliga strukturer.

Upptäckten att språket är en struktur som bygger på skillnader gjordes av Saussure (som presenteras i kapitel 1). Han pekade på att ett lingvistiskt tecken ska ses som ett fenomen som består av både ett ljudmönster och en idé. Tecknets ljudmönster och idé utgör enligt Saussure en psykologisk enhet, där den ena inte kan finnas till utan den andra. Men eftersom de i grunden är åtskilda handlar det här om en villkorlig enhet som utgörs av en relation. Vad är det då som kan hålla ljudmönster och föreställning samman? Saussures poäng är att det här handlar om en struktur. Var för sig är ljud och tanke två helt formlösa och intetsägande fenomen, det är den språkliga strukturen som håller dem samman, det är här man finner tecknets enhet (Esmark m.fl. 2005).

Därmed bryter också Saussure mot den traditionella lingvistikens där mening knutits till ett ords innehåll, vilket lett till att man knutit meningen antingen till något objektivt (reellt) eller något subjektivt (imaginärt). I och med att Saussure pekar på att tecknet har både ett ljudmönster och ett innehåll ges möjlighet att ta sig förbi den dualism som präglat tidigare språkforskning (ibid.).

Att något skiljer sig från något annat måste inte innebära att de två enheterna står mot varandra. Inom strukturalismen strävar man efter att komma förbi en sådan fastlåst dualism genom att analysera de många kombinationer som uppstår i en text.

Mening skapas som ett resultat av kombinationen av ord där varje ord får sin betydelse i relation till andra ord.

Om man som forskare har en strukturalistisk utgångspunkt kan man inte enbart basera sina tolkningar av empirin på de föreställningar som informanterna har när de beskriver det man frågar dem om. Det räcker inte med att tolka en författares intentioner. Bakom subjektiva föreställningar finns alltid strukturella mönster som mer eller mindre styr tankar och beteenden och därmed också påverkar deras val. Hur tvingande dessa mönster anses vara varierar mellan olika forskare, här finns ett brett spektrum mellan dem som menar att det finns universellt strukturella lagbundenheter och de som utgår från att strukturerna ständigt befinner sig i rörelse och förändring och därmed inte låter sig beskrivas som låsta strukturer.

En strukturalistisk analys strävar efter att visa på den bakomliggande språkstruktur som medverkar till att mening och kunskap skapas på ett bestämt sätt. För att göra detta kan man dela upp ett givet område i grundläggande tecken eller ord och synliggöra de regler som styr dessa relationer. Oftast talas det i dessa sammanhang om två slags relationer, syntaxmatiska och paradigmastiska relationer. I syntaxmatiska relationer får enskilda tecken sin mening genom de tecken som de samspelar med inom en given sekvens. Att använda tecken kräver tid, vilket gör att de skrivs in i någon form av linjärt förlopp och på så sätt uppstår olika slags relationer. Paradigmastiska relationer kan också kallas för associativa relationer och uppstår när det finns en likhet mellan olika tecken som inte nödvändigtvis behöver inta någon särskild ordning (Esmark m.fl. 2005).

Det är tydligt att strukturalismen har varit ett uppror mot hermeneutik och fenomenologi, men det har samtidigt funnits en tendens till att strukturalisterna själva fastnat inom en mer eller mindre låst struktur, vilket i sin tur inneburit att man kommit nära den kunskap som producerats inom en logisk-empirisk tradition. Poststrukturalister har sökt vägar för att öppna upp strukturalismens låsta struktur och vi ska nu se flera exempel på hur detta kan göras.

## **Socialkonstruktivism**

Innan vi går vidare till hur den strukturalistiska traditionen används inom dagens pedagogiska forskning ska vi fördjupa oss i två perspektiv som tagit sin utgångspunkt i strukturalismen: socialkonstruktivism och poststrukturalism. Mellan dessa finns det många likheter men det är ändå tal om två skilda perspektiv. Något förenklat bygger socialkonstruktivismen i första hand på sociologiska utgångspunkter medan poststrukturalismen tar sin utgångspunkt i strukturell lingvistik.

Till de namn som brukar nämnas i samband med den socialkonstruktivistiska traditionen hör sociologerna Karl Mannheim och Robert E. Park, den symboliska interaktionismen med namn som George Herbert Mead (se kapitel 1) och Herbert Blumer. Till dem som lämnat avgörande bidrag till traditionen hör också Thomas Lukmann och Peter Berger.

Det socialkonstruktivistiska perspektivet utgår från att verkligheten är ett socialt konstruerat fenomen. Det i sin tur innebär att man ställer sig kritisk till den logisk-empiriska traditionens förståelse av verklighet och sanning. Verkligheten är inte något objektivt som finns oavsett kulturella och historiska omständigheter. Den fysiska verkligheten kräver helt enkelt inte att bli beskriven på ett speciellt sätt. Istället för att tala om en representation av verkligheten talar man inom socialkonstruktivismen om en konstruktion av verkligheten. För att ta sig förbi den logisk-empiriska dualismen mellan subjekt och objekt inför socialkonstruktivismen en tredje dimension, som är det sociala. Vad består då det sociala av?

Först och främst så består den sociala verkligheten av att mening och kunskap skapas i sociala relationer. När man talar om konstruktion av verkligheten så handlar det om det sätt varpå relationer skapar mening mellan människor, vilket kan ske genom avtal, förhandlingar, bekräftelser och på många andra sätt (Espmark m.fl. 2005).

Varje form för mänsklig aktivitet är bunden till den sociala verkligheten. Även om det finns en fysisk och psykisk verklighet så är det inte möjligt att överskrida den sociala verkligheten. Socialkonstruktivismen avfärdar inte att en fysisk och psykisk verklighet inte skulle finnas men säger däremot att det är omöjligt att nå fram till dem. Om man skulle vilja ta steget ut ur den sociala verkligheten så skulle man vara tvungen att göra sig av med alla sociala relationer och eftersom det inte är möjligt kommer man som människa att vara hänvisad till det sociala på ett eller annat sätt (Espmark m.fl. 2005).

Det som allra tydligast kännetecknar det sociala är språket. Socialkonstruktivismen har liksom poststrukturalismen inspirerats av Saussure och den strukturella lingvistik. Olika fenomen har studerats som myter, släktförhållanden, mode m.m. och forskarna har då tagit sin utgångspunkt i att dessa fenomen är strukturerade som språk. Socialkonstruktivismen vill emellertid inte låsa sig vid enbart språk utan vidgar sina analyser till att omfatta sociala konventioner, som vanligen ses som regler för interaktionen mellan människor och mellan människor och objekt. Därför har man också använt sig av en lång rad begrepp för dessa sociala konventioner som t.ex. kultur, kunskap, praktik, regler, institutioner, ritualer, traditioner, normer och roller. Även om språket är bland det viktigaste i den sociala verkligheten anser man inom socialkonstruktivismen att det är underordnat fenomen som interaktion och handling. Att så är fallet beror på att socialkonstruktivismen har sociologin som sin utgångspunkt (Espmark m.fl. 2005).

## Poststrukturalism

Poststrukturalismen har en tydlig utgångspunkt i strukturalismen, och då framför allt i Saussures bok *Kurs i allmän lingvistik* som utgavs 1916. När man talar om poststrukturalism är det viktigt att lägga märke till att det inte är fråga om något som kommer efter strukturalismen utan snarare om en vidareutveckling (Frank 1989).

Vill man beskriva utvecklingen av poststrukturalismen kan man som starta hos den strukturella lingvistik, hos Saussures och senare Levi-Strauss, och gå vidare till psykoanalysen hos Jacques Lacan och till litteraturkritik hos Algirdas Julien Geimas och Roland Barthes, fortsätta till sociologin och Francois Lyotard och Louise Althusser för att till sist komma fram till den grupp av forskare som idag främst ses som poststrukturalister, t.ex. Michel Foucault, Gilles Deleuze, Jacques Derrida, Julia Kristeva, Slavoj Zizek och Ernesto Laclau.

Det gemensamma för poststrukturalister är att man ser det symboliska och språkliga som den sociala verklighetens grundläggande nivå. På liknade sätt som inom socialkonstruktivismen så blir det symboliska det tredje som kan ta oss ur den dualitet som präglat olika former av subjekt-objekt tänkande. En uppdelning som också kan beskrivas i termer av det imaginära (subjektiva) och det reella (objektiva). Det reella är då det verkliga och det imaginära de mentala bilder, tankar och föreställningar som vi skapar när vi beskriver och försöker nå fram till insikter om det reella. Traditionellt har språket setts som ett instrument som mer eller mindre bra gett en fullständig bild av en förspårklar verklighet. När man inom poststrukturalismen använder begreppet symbol, vilket på grekiska betyder "att kasta samman", så är det ett sätt att visa på att man här vill förena det imaginära och det reella i en tredje symbolisk ordning. Det som skiljer poststrukturalister från strukturalister är att det symboliska inte längre betraktas som en sluten ordning utan snarare som en struktur i ständig förändring (Espmark m.fl. 2005).

När man talar om en struktur i rörelse så utgår man ifrån en kritik av den metafysiska traditionen. Derrida (se även kapitel 1) pekar på att denna tradition genomsyrar vårt språk och därmed också är invävd i vårt sätt att tänka. Ett metafysiskt tänkande som bygger på att vi delar upp världen i två delar, den värld som vi varseblir och handlar i får mening från en annan och sannare värld. Den "riktiga" världen kan t.ex. vara kristendom, humanism eller vetenskap. Utgår man från ett sådant tänkande finns det i varje struktur ett centrum som visar hur det kan skapas mening och sammanhang. Strukturens centrum blir på så sätt den instans som garanterar och ger mening men det blir samtidigt något som kommer att stå utanför strukturen, något ursprungligt som t.ex. Gud, människan, ett föremål eller en vetenskaplig teori.

Vill man förändra den metafysiska traditionen måste man enligt Derrida kritisera den inifrån. Det kan ske genom att t.ex. blottlägga dolda förutsättningar eller möjlighetsbetingelser och på så sätt förskjuta den grund som metafysiken vilar på, t.ex. metafysiska idéer om "struktur", "ursprung" och "väsen". På så sätt kan man lyckas vidga strukturen och få en möjlighet att se den som utspridd och öppen. Derrida använder sig av begreppet diskurs för att peka på en sådan öppen struktur och menar att detta begrepp markerar själva övergången mellan strukturalism och poststrukturalism (Derrida 1978).

Utan ett centrum sätts strukturen i rörelse och det kan uppstå en massa olika relationer mellan de tecken som ständigt kan skapa ny mening i samspel med nya tecken. Även om det är tal om en flytande mening så handlar det inte om någon form

av total meningslöshet. Helt utan centrum klarar sig heller inte poststrukturalismen, men den skiljer sig från strukturalismen genom att peka på att centrumet är något som det gäller att sträva efter att ta sig förbi. Någon form av centrering finns alltid i språket men det gäller att kritisera dessa tendenser för att språket skall kunna röra sig fritt.

Därför gäller det att öppna strukturens centrum för att på så sätt kunna få syn på strukturens andra tecken. Inom diskursanalysen som vi senare ska återvända till används t.ex. begreppet nodalpunkt för att peka på strukturens centrum. (Espmark m.fl. 2005).

# Kapitel 5. Pedagogiska analysmetoder

## Inledning

I föregående kapitel fördjupade vi oss i flera olika perspektiv som kan vara av intresse inom pedagogisk forskning. I detta kapitel ska vi se närmare på några aktuella forskningsmetoder som används inom pedagogisk forskning idag. Det gemensamma för dessa är att de använder sig av socialkonstruktivistiska eller poststrukturalistiska utgångspunkter. De utgår från språket och menar att språkliga konstruktioner är viktiga för att skapa förståelse och mening. De pekar också på hur viktigt språket är för att kommunicera och handla, och inte minst för att lära sig ny kunskap. De tre analysmetoder som kommer att presenteras är narrativ (livshistorier) som metod, diskursanalys och dekonstruktion. Senare i kapitlet ges en beskrivning av dekonstruktion och hur man kan lära sig att läsa på ett dekonstruktivt sätt.

## Narrativ metod

Under de senaste 15-20 åren har begreppet narrativ kommit att användas allt mer inom samhällsvetenskaplig forskning. Bakgrunden till detta kan vi finna i det vi tidigare i boken benämnt den språkliga vändningen. Vi människor använder oss av berättelser och språkliga konstruktioner inte enbart när vi skriver böcker eller filmmanus eller håller ett politiskt tal, vi gör det hela tiden när vi vill förklara, förstå och beskriva oss själv och omvärlden. Att använda narrativ är helt enkelt ett sätt för oss att tänka, förstå och kommunicera, men också ett sätt att lära oss på.

Inom psykologin används uttrycket "narrativ" för att beskriva hur människan förstår sig själv och sin omvärld genom olika slags tolkningsscheman och meningsstrukturer som ofta har en berättande form. Dessa olika berättandeformer kallas för det mesta för narrativ men man kan också stöta på begrepp som "story-lines" eller diskurser. Med hjälp av sådana scheman ordnar vi och skapar mening i tillvaron. De har inte bara betydelse för hur vi förstår oss själva utan också för hur vi handlar gentemot andra människor.

Den narrativa metoden har vuxit fram ur hermeneutik och fenomenologi men kan idag sägas höra närmast hemma under ett socialkonstruktivistiskt perspektiv. I sitt konkreta genomförande är en narrativ intervju ett samtal mellan intervjuaren och

den intervjuade som syftar till utveckling av en muntlig historia om den intervjuade personens liv (Clandini & Connelly, 1994). Strategierna för att erhålla muntlig historia kan variera från användning av en uppsättning strukturerade frågor, där forskarens intentioner kommer främst, till att be personen att berätta sin egen historia på sitt eget sätt, där deltagarens intentioner kommer främst.

En narrativ intervju kan delas in i tre faser:

- 1) En inledningsfas, där intervjupersonen åter orienteras om ändamålet med intervjun och där intervjuare och intervjupersonen presenterar sig lite närmare för varandra, så att själva levnadsberättandet kan inledas;
- 2) Huvuddelen, där det berättas och lyssnas (samt skrivs och/eller bandas); och slutligen:
- 3) En "utfrågningsfas", där man söker reda ut oklarheter och kan ställa fördjupande frågor.

## Diskursanalys

Diskurs är ett begrepp som används allt oftare såväl inom forskning som i andra sammanhang. Det finns idag olika teoretiska ansatser och skillnader i hur man förstår och definierar diskursbegreppet. En vanlig bestämning av begreppet diskurs innebär en idé om att språket är strukturerat i olika mönster som våra utsagor följer när vi agerar inom olika sociala domäner, man nämner t.ex. en "medicinsk diskurs" eller en "politisk diskurs". Diskursanalys är då sättet att analysera dessa mönster (Winther Jørgensen och Phillips, 2000).

Utgångspunkten för diskursanalyser är att vi spelar en aktiv roll i skapandet och förändringen av våra sociala relationer. Vårt tillträde till världen går genom språket. Med hjälp av språket skapar vi representationer av verkligheten som aldrig enbart är speglingar av den redan existerande verkligheten, snarare är det så att representationerna bidrar till att skapa verkligheten. Det betyder inte att den fysiska världen inte finns, utan att den får betydelse genom diskursen.

Diskursanalysen har sitt ursprung hos den franske idéhistorikern Michel Foucault. För honom var det viktigt att ta reda på vad som är möjligt att säga eller tänka inom en viss epok eller kultur. Vem som har möjlighet att tala, när och med vilken auktoritet (Foucault, 2003)? Foucault ville beskriva hur sanning produceras i ett specifikt socialt och historiskt sammanhang, för att på så sätt få verkligt sanna konsekvenser. I sina texter har Foucault undersökt vansinnet, brottet, vetenskaperna och sexualiteten, och varje gång frågar han sig varför man talar om just detta, varför man problematiserar och hur man gör det. Han frågade sig t.ex. hur det gick till när människan tog sig själv som objekt för kunskap, genom vilken slags rationalitet och under vilka historiska betingelser kan människan uttala en sanningen om sig själv? Och vilket pris får människan betala som konsekvens av denna kunskap om sig själv? (Bergstedt 1995)



Diskurser är en samling språk- eller talhandlingar som talar om hur vi bör tala och tänka om verkligheten, inte hur den är. Diskursen talar om för oss hur vi ska förstå oss själva och hur vi ska skilja ut det som är bra från det som är dåligt.

Foucault utgick ifrån att språket inte har några gränser men att människan ändå väljer att tala på ett bestämt sätt i ett visst sammanhang. Boken *Orden och tingen* kretsar kring just orden och tingen och hur de förhåller sig till varandra. Här visar Foucault hur humanvetenskaperna från 1700-talet och fram till idag varit fångar i en föreställning där orden i form av språk och de lingvistiska reglerna ansetts representera tingen. Detta har lett till en uppdelning av världen i två delar, den värld som vi varseblir och handlar i får mening från en annan och sannare värld, något som Foucault kritiskt granskar i sin forskning.

Detta slag av kritik strävar efter att oroa, bryta upp och skapa kris i samtiden. Foucault kallar detta tillvägagångssätt för "genealogi", ett begrepp som han hämtat från Nietzsche. Genealogi eller den "etnologiska blicken" är ingen ny teori eller vetenskap men en väg att se det vi redan vet på ett nytt sätt. Foucault är medveten om att alla teorier har en totalitär tendens, när de strävar efter att skapa ordning så utesluter de andra former av vetande. Det gäller naturligtvis också hans egna tankar, men genom att välja en "permanent revolution", är syftet att upplösa och inte förverkliga någon egentlig motbild. (Beronius 1987)

Framför allt kom Foucault att intressera sig för relationen mellan makt och vetande, och pekade på att allt vetande är oupplösligt förbundet med makt och sociala relationer. Han kom därför att intressera sig för de processer som formar den språkliga kommunikationen och började analysera denna. I sina analyser urskiljer han olika former av utestängningsprocedurer då han beskriver hur diskurser formas och reglerar sig själva, till dessa procedurer hör förbudet, uppdelningen mellan motsatser och viljan till sanning.

Efter Foucault har det skapats en mängd olika varianter av diskursanalys. Det har blivit vanligt att urskilja tre skilda perspektiv till vilka det går att knyta olika forskare. I samband med diskursteori nämns namn som Ernesto Laclaus och Chantal Mouffes. Den kritiska diskursanalysen har utvecklats av Norman Fairclough medan diskurspsykologi hittar sina företrädare hos Jonathan Potters och Margaret Wetherells. Alla tre perspektiven säger sig vilja bedriva en kritisk forskning som strävar efter att utforska och kartlägga maktrelationer i samhället. De liknar också varandra vad gäller att utgå från en strukturalistisk och poststrukturalistisk språk teori. Det finns samtidigt en hel del som skiljer dem åt.

Diskursteorin fokuserar på den diskursiva kampen. Här menar man att diskurser hela tiden kämpar mot varandra för att låsa språkets betydelser på sitt eget sätt. En diskurs etableras genom att betydelse ges kring några nodalpunkter som då kommer att bli ett privilegierat och centralt tecken. Exempel på nodalpunkter i diskursen "Sverige" kan vara "nationalitet", "nationalstat" etc. Andra tecken knyter an till dessa nodalpunkter och skapar något som man kallar för en ekvivalenskedja. (Laclau och Mouffes, 1985)

Den kritiska diskursanalysen är inriktad mot förändring och intresserar sig särskilt för intertextualitet, dvs. hur en text bygger vidare på redan existerande texter. När man sammanfogar språk från olika diskurser kan det konkreta språkbruket förändras hos enskilda diskurser och därmed också den sociala och kulturella omvärlden (Winther Jørgensen och Phillips, 2000).

Diskurspsykologin undersöker hur människor strategiskt använder diskurser för att framställa sig själva och omvärlden på ett bestämt sätt. Här studeras såväl individers och grupperas meningsskapande som bredare samhälliga strukturer och processer (Winther Jørgensen och Phillips, 2000).

På senare tid har det inom den pedagogiska forskningen kommit flera doktorsavhandlingar som bygger på diskursanalys. Olika områden har analyserats som t.ex. läseböcker (Båtshake 2006), "En skola för alla" (Assarson 2006), elevplaner (Andreasson 2007) och talet om det mångkulturella inom skolan och samhället (Lorentz 2007). Tillsammans har dessa och andra avhandlingar bidragit till en ökad och fördjupad förståelse för de diskurser som idag används inom utbildningsområdet.

## Dekonstruktion

En inriktning som än så länge är relativt liten inom svensk och nordisk pedagogik är dekonstruktionen. Den bygger delvis på liknande utgångspunkter som diskursanalysen och har sin grund i strukturalistisk och poststrukturalistisk teori, men använder sig av denna på ett något annat sätt. Den amerikanska dekonstruktionisten Barbara Johnson har definierat dekonstruktion som "ett omsorgsfullt framlockande av motstridiga betydelsekrafter i texten" (Johnson 1994). Det är en typ av analys som fäster enorm vikt vid att hitta och blottlägga motsägelser - motsägelser som dekonstruktionisterna hävdar är grundläggande för texten. Dessa motsättningar försöker texten dölja genom att presentera sig som en konstruktion, som ett arkitektoniskt byggnadsverk.

Den mest kända företrädaren för dekonstruktionen är den franske språkfilosofen Jacques Derrida (se kapitel 1). Som vi tidigare har sett så bygger han vidare på strukturalismen genom att pekar på strukturernas sändiga förändring och rörlighet. Derrida använder sig av ett metaforiskt språk när han skall beskriva utgångspunkterna för dekonstruktionen. Han utgår från sätter människan i en bräcklig farkost. Under brusar havet, döden, frånvaron och oron. Här finns det inte någon mening bakom eller utanför strukturen, det som finns är ett ständigt pågående spel av betydelseskillnader. Det handlar om att ingenting någonsin är i sig själv. Varje element, vad det än är kan endast konstitueras genom att det relateras till andra element. En kedja av hänvisningar som varken har en yttersta instans eller ett absolut ursprung. Dekonstruktionen kan tyckas skapa kaos och ångest men samtidigt hjälper den det rinnande vattnet från att inte frysa till is. Den tar språket vidare och gör att vi inte fastnar. (Derrida, )

Det betyder att det också, som vi redan har sett, att det finns en motsättning i förhållande till en hermeneutisk tradition, som strävar efter att uppnå en övergripande meningsstruktur med hjälp av en yttersta idé och en dekonstruktion som söker sig bortom sådana principer (Olsson 1987). En kritik kan också riktas mot diskursanalysen, vilken ofta resulterar i gestaltningar av fastlåsta diskurser som när de beskrivs inte längre förmedlar någon form av förändring eller rörelse. Hos dekonstruktionen finns inte något som kan sägas "garantera" tolkningen, ingen objektiv yttre verklighet som kan vara domare. Det enda som kan begränsa den är den retoriska form som består av olika stil- och genrelagar (Reeder 1996).

Enligt Derrida så tänker vi ofta linjärt, progressivt, i motsatser och i hierarkier, vilket också gör att våra tankestrukturer och språkbruk följer en viss logik. Det gör att det är svårt för oss att förstå på något annat sätt. Om man använder sig av att "kryssa över" vissa ord så kan man försöka behålla rörligheten i tanken. Det gäller då inte att komma fram till någon sann eller riktigt förståelse utan den första förståelse som dyker upp kryssas helt enkelt över, när nästa dyker upp så kryssas den också över, osv. Det handlar inte om att helt och hållet göra sig av med en dominerande innebörd men att hitta nya sätt att tänka. På så sätt kan dekonstruktionen hjälpa oss att se att orden kan ha en mängd olika innebörder (Lenz Taguchi 2004).

## Dekonstruktiv metod

En dekonstruktiv metod kan beskrivas i två steg, det första steget fokuserar på motsatspar och det andra på förskjutning. Kortfattat går det att beskriva den dekonstruktiva metoden översiktligt på följande sätt.

- (1) Texten (förstått i en vid bemärkelse) närläses med speciellt avseende på dikotomier (motsatspar) som exempelvis kultur/natur, liv/död eller sant/falskt, vilkas stabilitet sedan undersöks och ifrågasätts; en av termerna i dikotomin är positiv, varför? Derrida menar att detta är godtyckligt och när motsatsparen har identifierats så gäller det i nästa steg att skapa en förskjutning som gör att de kommer i rörelse.
- (2) Hierarkin kastas om; dekonstruktivisten tar dock inte "parti" för den underprivilegerade termen.
- (3) En av termerna i dikotomin ersätts.

Ett begrepp som ofta används i detta sammanhang är "metonymi" som betyder namnbyte. En metonymi är en stilistisk figur där ett uttryck ersätts av ett annat, och där det finns en viss relation mellan det nya uttrycket och det gamla. När det sker ett sådant namnbyte av ett uttryck ändras begreppets ursprungliga prioritet och identitet. Kvar fanns inte längre de enheter som höll samman motsägelserna. På detta sätt öppnar det sig möjligheter för nya sätt att skapa rörelse och spel med de skillnader som strukturerar språket. I och med att språket på detta sätt ständigt kan sättas i rörelse blir det också tydligt att det inte finns någon form av given enhet, vare sig det nu är förnuftet eller Gud, nationen eller könet (Dahlerup, 1991). För att ge

exempel på hur dekonstruktionen kan användas i praktiken skall vi se närmare på hur den idag används inom pedagogisk forskning.

Den pedagogiska forskning som arbetat med dekonstruktionen pekar på möjligheterna att tänka nytt och på så sätt överskrida invanda och etablerade tankemönster. Oftast används dekonstruktion i samband med meningskonstruktioner kring kön, etnicitet, makt etc. Dekonstruktionen kan medverka till att förändra föreställningar om hur vi är som flickor, pojkar, män och kvinnor.

Hillevi Lenz Taguchi beskriver i sin doktorsavhandling *Emancipation och motstånd* (2000) hur man hos förskollärare kan förändra förgivet tagna och dominerade innebörder och praktiker. Hon arbetade med att kryssa över begrepp som "trygghet" i förskolans och skolans sammanhang. Vad menas med trygghet? Vilka är möjlighetsvillkoren för trygghet? En varm kvinnofamn eller en barnsäker miljö? När man kryssat över den dominerande innebörden av "trygghet" ska denna inte kastas bort, men däremot ska den hjälpa oss att försöka tänka i en motstridig logik.

För att få syn på vad det är man menar så hjälper det ofta att göra en "switch", det är då man försöker formulera vad trygghet inte är. Med otrygghet kan man tänka sig dåliga kamratrelationer, brist på mobbingförebyggande arbete, närhet till en farlig motorväg, etc. Nästa steg blir att fundera över hur synen på trygghet kan förändras. För att lyckas med detta kan man använda sig av material från andra skolor i staden eller från skolor i andra länder. När man lyckas tänka något helt nytt eller annat har man lyckats förskjuta förståelsen av den förgivet tagna betydelsen av trygghet. (Lenz Taguchi 2004).

I Jenny Steinnes doktorsavhandling *Den andre SKOLEPORTEN - om institutionalisering av den pedagogiska handling, et møte med Jacques Derridas språkkritiske perspektiver* (2006) beskrivs hur språket hotas av inflation; dels håller det på att gå i upplösning och dels håller det på att mista sin mening. Om språket ska överleva behöver det helt enkelt dekonstrueras. För att lyckas med en sådan process behöver man använda sig av såväl av sinnen som av intellektet. Idéer och begrepp visar sig vara en produkt av dessa båda yttre punkter och har skillnaden mellan dem som sin förutsättning. Det gör att språket kommer från två håll, det inre och det yttre flyter samman i språket. Jenny Steinnes pekar på att pedagogen borde känna sig utmanad att lyfta fram det antagonistiska elementet i språket. Det gör varken staten eller markanden och just därför är det pedagogikens uppgift att göra detta, vilket samtidigt innebär att man intar en öppen och kritiskt utövande position mot det etablerade samhället. Återigen handlar det om att ställa frågor och tänka annorlunda, även om man befinner sig innanför en utbildningsinstitution. Att förmedla ett budskap som på sätt och vis ligger utanför alla budskap. En didaktik som öppnar.

I min egen doktorsavhandling *Den livsupplysande texten. En läsning av N F S Grundtvigs pedagogiska texter* (Bergstedt 1998) så utgår jag från en dekonstruktiv läsning. Att ta sig an Grundtvigs kan förefalla lite speciellt då han förespråkade att man bör lägga mindre vikt vid boken och det tryckta ordet för att istället lyfta fram "det talande" och "det levande ordet". Den muntliga kunskapstraditionen stod

närmare folket, vars uppgift det nu var att bygga ett nytt samhälle. Samtidigt kom Grundtvig att skriva mer än någon annan nordisk författare under 1800-talet och var inte motståndare till skiften som sådan. Hans texter bygger på mångfald i symboler och bilder och blandas med växande associationer, hopp mellan olika betydningsnivåer, snabba skiftningar och ett medvetet användande av mytologi och historia. Genom texten sprids på så sätt en rörelse som rubbar den fasta strukturen.

Det är tydligt att språket inte är en avbild i Grundtvigs texter, språket är och verkar genom sin egen kraft. Insikten som texten vill förmedla går inte att nå utan att man läser texten på ett särskilt sätt. Det är i mötet mellan text och läsare som man kan nå fram till det som Grundtvig kallade för livsupplysning. Hur ska man då läsa Grundtvigs texter? Jag valde att försöka utveckla en läsart som hämtade inspiration från dekonstruktionen, just därför att jag ville bevara och utveckla det rika språk som jag mött hos Grundtvig men som i vår tid ofta har stelnat och förtvinat. En nyläsning av Grundtvig skulle sträva efter att ge nytt liv åt hans döda tecken.

Till att börja med försökte jag upptäcka vilka motsatspar som tydligt framträdde i Grundtvigs pedagogiska texter. Några av dessa motsatspar var t.ex. munnen – pennan, livets skola – dödens skola, ny dansk vetenskap – romersk-italiensk vetenskap, folket – ämbetsmännen, Danmark – Tyskland, kvinnan – mannen, samtalet – föreläsningen, folkmunnen – populärkulturen, eleven – läraren, frihet – tvång, ungdomar – äldre.

Det andra steget i läsningen fokuserade på retoriska och strukturella inslag i texten som pekade på möjligheten till gränsöverskridanden och förskjutningar i texten. Exempel på sådana retoriska inslag var bl.a. tilltal, bindestreck, perspektivbyte, metatext, liknelse, ordspråk, utrop och kursivering. Min poäng var att dessa retoriska inslag kan användas för att sätta språket i rörelse och undgå att det låses i givna motsatspar. Det fanns alltså en redan inskriven möjlighet till dekonstruktion i Grundtvigs pedagogiska texter, det gällde helt enkelt att få upp ögonen för den. När man väl fått det ser man att dekonstruktion ligger nära Grundtvigs egen pedagogik och det han själv kom att kalla för livsupplysning, därav titeln på avhandlingen "Den livsupplysande texten".

Mitt eget intresse för dekonstruktion startade någon gång på 1980-talet och har sedan dess tagit sig många och ibland något krokiga vägar. Helt klart är det emellertid att vägen till dekonstruktionen gick via poesin. Sånär gick det till.

## **Vägen till dekonstruktionen - en personlig betraktelse**

Det hela startade för många år sedan i Ronneby, en stad med en stor fabrik där min pappa arbetade. Varje morgon när jag cyklade till skolan kunde jag se hur arbetarnas cyklar stod uppradade utanför fabriksporten. När jag första gången fick ett sommarjobb var det på fabriken. Omklädningsrummet, stämpelklockan, ackordet. Maskinerna som tungt sänkte sig ned och pressade mönster i stora metallbitar. Pauserna när jag gick ut i solljuset och drack en kall läsk.

Vid den tiden fanns det en lapp i mitt pojkrum. På den hade jag skrivit upp mina personliga mål som simmare. Där stod en tid för 100 meter bröstsim, en annan för 200 meter frisim osv. Längst ned på lappen hade jag skrivit med stora bokstäver TRÄNA. När jag idag återuppväcker minnet av denna lapp från tonåren är det för att se hur jag själv den gången lärde mig ett förhållningssätt till mig själv och till omvärlden.

Jag lärde mig att skapa ny kunskap genom att sätta upp mål som det var min uppgift att nå. När jag blev lite bättre, kunde jag pressa mina personliga rekord ännu lite mera. På så sätt fick jag samtidigt ett kvitto på min egen utveckling. Men det var hela tiden "jag" mot "något", mot ett synligt och medvetet mål, mot rekord, mot bättre och bättre tider. Idrotten blev ett symboliskt medel för att träna upp en väg till kunskap.

När jag flera år senare arbetade på Riksidrottsförbundet i Stockholm, steg jag en vårdag av tunnelbanan några hållplatser för tidigt, gick upp bland några koloniträdgårdar, satte mig på en stentrapp och skrev en dikt. Från den dagen började jag att skriva poesi och upptäckte att det inte längre var samma väg till kunskap som jag använde mig av. Jag kunde inte sätta upp ett klart och tydligt mål för vad jag skulle skriva. Det gick inte längre att mäta kunskapen i sekunder och tiondelar. Nej, det handlade om något annat, om att lära sig att lyssna och öppna sig för något som till en början tycktes dolt och omedvetet. Jag upplevde det som om det diktades i mig. Som om orden bara kom utan någon större ansträngning. Det var snarare frågan om att vara öppen för intryck och upplevelser. Öppen för den situation som jag var i. Det poesin visade mig var att det finns flera vägar till kunskap. Det jag lärde mig var att vara känslig och öppen för något omedvetet och att försöka gestalta det med ord och uttryck.

Idag är den stora fabriken i Ronneby borta och i byggnaderna finns ett kulturhus. På en annan plats i staden finns en högskola. De tunga oljiga maskinerna har ersatts av datorer. De nya högskolehusen är ritade i spännande arkitektur, i mitten ett åttkantigt torn. Från fabrik till högskola, från metall till ord, från en maskin till något annat. På högskolan finns inga stämpelur. Forskare, lärare och studenter bestämmer till stor del sin egen arbetstid. Tidsstudiemän, tidtagarur och skift har bytts ut mot projekt, hemarbete och digitala nätverk. Denna samhällsförändring har naturligtvis påverkat såväl människan som hennes sätt att lära.

Staden där jag en gång växte upp har fått långa armar, långt ut i världen. Mycket ser annorlunda ut men paradoxalt nog så kan den poetiska kunskapsvägen göra att något ändå tycks vara detsamma. Den lilla ån rinner lika stilla som den alltid har gjort. Och havsljuset kittlar mig i ögonen som när jag var barn. Vad är det som visar sig mitt i förändringen? Det är något som talar till mig och jag försöker höra vad det säger. Det är något omedvetet samtidigt som det i högsta grad är något verkligt och reellt.

Vad var det i poesin som fick mig att se något nytt? Hur kunde det komma sig att jag upplevde det som att det diktades i mig? För att få ett svar på den frågan kom jag att intressera mig inte bara för poesi utan också för poetik, där poeter själva

reflekterar över sin kunskapsprocess. En av dem som skrivit om poetik är den danska poeten Pia Tafdrup (1997) i boken *Över vattnet går jag*. Här pekar hon på att det inte är världen i sig som är poetisk, utan ett särskilt förhållningssätt hos poterna som medverkar till att det poetiska uppstår. Poesi skrivs inte för att man ska komma bort från världen utan snarare för att utveckla ett sätt att "stiga in" i den. När Pia Tafdrup ska beskriva detta förhållningssätt så använder hon sig ofta av dubbelheter. Hon skriver t.ex. att stränghet och vildhet ska förenas i processen, på samma sätt som livshunger och dödsångest, känsla och tanke och språk och tystnad.

Poesin strävar efter någon form av förlösning. Ett kännetecken är att man söker ett språk för det som inte kan sägas; att skriva in det osägbara i det sägbara. Skapelseprocessen handlar om att ge det namnlösa ett namn, om att artikulera det oartikulerbara, finna vägen till det ställe där ljuset ligger begravet. Vad menas med detta? Inte i första hand att det skulle finnas en plats eller ett fenomen som är osägbart, men däremot att jaget och självmedvetandet öppnas av ett förhållningssätt som inte på förhand är låst. På så sätt är det möjligt att också vidga språket och skapa en relation till språkets omedvetna struktur.

Det finns en hel del i Pia Tafdrups poetik som påminner om dekonstruktion. Hon har ett särskilt intresse för relationen mellan det som bygger upp och det som river ner, och menar att det är två sidor av samma sak. Något blir inte till utan att något annat samtidigt går under. Hon anser att det som är mest fruktbart är att förmedla en insikt om att våra självmedvetna bilder av världen aldrig blir färdiga, utan att vi måste arbeta vidare på det i en oavslutad process och med en rytm som liknar förhållandet mellan att skapa och att upplösa. Det finns också ett begär i hennes beskrivningar och hon återkommer ofta till att längtan och hopp finns där som den kraft som driver själva processen. Denna längtan kan ta olika uttryck men den finns där som en rörelse och ett begär som sätter igång själva sökandet.

För poeten handlar det om att kunna ta emot, att någonstans i processen kunna glömma bort sin egen personlighet. Det är som om poesin strävar efter att uttrycka något som ligger bortom poetens egen individualitet. Här finns en tydlig strävan hos Pia Tafdrup att vidga självmedvetandet och därmed också språket, för att nå fram till något som kan sägas ligga gömt i språket. En slutsats man kan dra av detta är att poesin på samma sätt som psykoanalysen är vägen att ta sig dit. Varför är det så viktigt? Här finns en möjlighet att nå sådant som tidigare inte visat sig därför att det varit omedvetet och gömt inom språkets rådande struktur. Om man vill använda sig av en metaforisk bild skulle man kunna säga att bristen varit övertäckt av språk och att den nu ges möjlighet att visa sig.

## Konsten att läsa

Mötet med poesi och poetik fick mig att börja ställa frågor inte bara om skrivandet utan också om läsandet. Sättet att läsa kan präglas av en liknande rörlighet som den poeter eftersträvar när de skriver en dikt. Vi vet ju att man kan läsa på olika sätt. Man

kan göra texten till ett objekt genom en bokstavstrogen läsning, där det yttre ordet speglas av en inre tanke. Man kan också möta texten med betoning på en inre fantasi, där det snarare är fantasin som speglas utåt mot de ord som man möter. Man läser helt enkelt på ett visst sätt därför att man utvecklat och tränat upp ett speciellt sätt att läsa.

Hur kan man då nå fram till en läsning som strävar efter att ge språket nytt liv? Till att börja med gäller det att lösa upp vårt invanda sätt att läsa en text. De flesta av oss har lärt oss att läsa tyst. Vi låter blicken göra jobbet, på så sätt kan vi snabbt sluka en massa information. För att närma oss ett annat sätt att läsa kan vi börja med att läsa texten högt. På så sätt blandas fler sinnen i läsningen. Perceptionen vidgas och ögat låses inte lika lätt vid en spegling av ordet.. Det skapas en rörlighet av att ögat ser tecknets innebörd och örat hör tecknets ljudbild. Tanken kan på så sätt lättare röra sig, vilket kan skapa utrymme för sådant som vi i vanliga fall inte reflekterar över.

Vi kommer nu att beskriva tre råd som kan vara användbara när det gäller att läsa en text på ett nytt sätt. Det första rådet handlar om att vara uppmärksam, den andra om att lyssna och den tredje om att låt detaljen visa sig (Bergstedt 1998, 2006).

## Uppmärksamheten

I texten *Om uppmärksamheten* gör Horace Engdahl (1988) en intressant beskrivning av uppmärksamhetens betydelse. Att uppöva en förmåga till uppmärksamhet har inte att göra med kunskap i klassisk mening. Det är inte fråga om ett tänkande som steg för steg vinner insikt om olika fenomen. Istället är det snarare tvärtom, bristen på uppmärksamhet visar sig när man uppfattar en teori eller vetenskap som fullkomlig, som om att allt stämmer.

Uppmärksamhet är något tillfälligt som fastnar i blicken. Det visar sig. Och för att jag ska kunna ta det till mig så måste det finnas något slags öppenhet och mottaglighet som gör att ögonblicket berör mig. Uppmärksamheten låter sig inte så lätt infångas. Det är fråga om att rikta uppmärksamheten mot något, och när uppmärksamheten är som intensivast är den samtidigt en slags uppenbarelse. Något visar sig som jag inte förstått, en insikt som drabbar mig.

För att denna insikt ska kunna äga rum så kan jag inte på förhand veta vad det är jag letar efter. Först efteråt vet jag vad det var som jag sökte. Horace Engdahl kallar uppmärksamheten för "det omedvetnas öga". Han menar att någon del av psyket måste styra blicken mot den kritiska punkt där det omedvetna ges tillträde att visa sig. På så sätt kan det uppstå ett samspel mellan omedvetet och medvetet som kan få mig som läsare att se sådant som jag tidigare inte lagt märke till. Det gäller då att sträva efter att vidga läsningen för kritiska punkter, istället för att påtvinga texten en särskild tolkning.

Horace Engdahl föreställer sig uppmärksamheten som ett bindeled, som något som för det ena till det andra. "Jag föreställer mig uppmärksamheten som en samling



veck i tänkandet, som hindrar en förhastad klarhet, som avbryter språkets automatiska rörelse genom invanda termer”, skriver han.

Det är alltså varken frågan om ett enbart passivt mottagande eller ett aktivt viljestyrt handlande, utan något däremellan. En dubbel rörelse som uppstår mellan dess öppenhet och slutenhet, destruktion och konstruktion och mellan närvaro och frånvaro. Denna dubbelhet framträder fullt ut i en förändrad praktik. I ett nytt sätt att läsa och att skriva.

Dekonstruktion är ett bra exempel på hur man strävar efter att uppöva en dubbel rörelse. När man strävar efter att hitta och blottlägga motsägelser i en text så uppövar man samtidigt ett nytt sätt att läsa på.

Horace Engdahl citerar Jacques Derrida och ställer frågan om det konstnärliga skapandet är uppmärksamhetens konstruktion. För konsten står enligt Derrida ”bara i förbindelse med det absolut förflutna – det vill säga det ur-minnes eller oihågbara, med ett arkiv som inget förinnerligande minne kan förfoga över.” (Derrida 1986)

Uppmärksamheten ger läsarens tanke en riktning som gör att texten blottar sina innersta drivkrafter och sin retoriska kropp. Ett rus som dekonstruktören kan uppleva när koderna på ett spöklikt sätt blir tydliga. När man upptäcker de marginaliserade elementen i en text så kan man inte göra sig av med dem, det är något som inte stämmer. Uppmärksamheten hjälper oss att se vad som är rätt eller fel sten, menar Derrida, och det är den som vi först trodde var den rätta som oftast visar sig vara den felaktiga.

*Den kritiska punkten* är de ställen i en text när det sker ett brott eller förskjutning av något slag. Det kan vara en detalj som plötsligt bryter fram, att texten byter samtalsform eller något annat. I kapitel 3 talade vi om metaforer som något som kan skapa förtätning i en text, och tidigare i det här kapitlet har vi nämnt betydelsen av metonymier. Vad är det som händer i en text när den förtätas? Texten pekar på en brist och därmed visar den samtidigt upp grunden för sin egen existens. Istället för att hålla ihop texten som en sammanhållande enhet, används retoriska strategier som bryter upp en förgivet tagen mening. På liknande sätt som vi tidigare sett att man kan kryssa över ett begrepp i en text kan den kritiska punkten få oss att ifrågasätta ett invariant tankemönster och utmana oss att tänka nytt.

Den kritiska punkten kan samtidigt komma att fungera som en övergång hos läsaren, en dörr som öppnar till hittills omedvetna minnen. Dessa omedvetna minnen som av olika skäl har lagrats i hjärnan som spår i ett nätverk kan nu komma att aktiveras av en kritisk punkt i texten.

Uppmärksamheten rör sig över gränsen mellan aktivt och passivt, inre och yttre, språk och värld och lyckas på så sätt skapa en tillfällig förbindelse mellan medvetet och omedvetet. När ordet fungerar som ett märke i uppmärksamheten så bryter det sin isolering. Det blir något annat. Att förmedla uppmärksamhet är att skapa en slags ”andra språkgrundning”. Det inte är frågan om att uppfinna nya glosor utan att ”med hjälp av bilder och bibetydelser och skärpta sammanställningar på nytt uppfinna språket i språket” (Engdahl 1992).

## Rösten

Vi har tidigare sett hur man inom strukturalismen har visat att varje tecken och ord i språket har en ljudsida och en innehållslig sida. Ofta tänker vi inte på ljudsidan när vi läser en text, särskilt inte om vi läser den tyst. Men i varje text finns en röst och denna hörs om man läser texten högt. Då kan man ofta upptäcka sådant som man inte tidigare lagt märke till. Textens röst medverkar till att texten inte blir en ren avbild av en yttre verklighet. Rösten gör det lättare att markera och understryka språkets dubbelhet. Vad säger denna röst? Hur låter den?

Horace Engdahl skriver i boken *Beröringens ABC* (1994) om hur han gång på gång lyssnat på kassettband med Gunnar Ekelöfs egna uppläsningar av sina dikter. Det är något märkligt med rösten. Den är inte vädjande eller undertryckande, knappt alls inriktad mot lyssnaren. Mera låter det som ett lyssnande i talad form. Det är ett slags avtolkning, i kontrast till vad vi vanligen tänker oss när en skådespelare läser en dikt. Rösten är nästan sömning eller slumrande. Andningen är långsam och lätt. Gunnar Ekelöf är inte frånvarande men han färglägger inte texten med sin personliga närvaro. Det är som om rösten vikarierar för hans jag och hans kropp, som om den talade ur sig själv, skriver Horace Engdahl.

Engdahl pekar på att återkommande tema hos Gunnar Ekelöf är medvetandets eller jagets upplösning. Men det intressanta här är samtidigt att något blir kvar, något fortsätter att tala även om jaget upplöses, detta något är rösten. Som om Gunnar Ekelöf strävar efter att få stämmor ur jagets egen underjord att komma till tals, fossila rester av tidigare livsformer. Den personliga stämman är otillräcklig för att uttrycka den egna existensen. Engdahl upptäcker att Gunnar Ekelöf söker efter springan mellan motsägelserna. Rösten tycks för honom bli något som är det varaktiga och personerna det tillfälliga. På så sätt strävar Gunnar Ekelöf efter att befria rösten från det mänskliga talets ändlösa rollspel.

I texten finns en röst som försöker förmedla en insikt om hur det skrivna är menat. En röst som gör sig hörd under läsningen och som säger oss något som går utöver textens egen betydelsestruktur. Det som rösten strävar efter är att förmedla ett spår av det som finns där samtidigt med skriftens innehåll. En rörelse som föregår texten och pekar på det reella ur vilket språket en gång har skapats. Rösten kan på så sätt medverka till att det uppstår en öppning i det självcentrerade meningsskapandet. Den kan hjälpa till att föra människan "tillbaka" till ett förspråkligt tillstånd, ett tillstånd där närvaro och frånvaro spelar med varandra i ett öppet spel. På så sätt kan rösten ta jaget utanför sig själv och på samma gång låta det vara kvar i sig själv. Med hjälp av rösten hörs lättare den grund som språket är uppbyggt av.

Att läsa en skriven text högt är ett möjligt sätt att ge texten röst. När ögat och örat ges möjlighet att samspela så understödjer det läsandet. Man undgår då den ensidighet som lätt uppstår när enbart tanken ges företräde. Detta kan i sin tur underlätta för möjligheten att vidga läsningen för det omedvetna. Genom att läsa

högt kan man som läsare lättare upptäcka hur spelet av motsägelser rör sig genom texten. Rösten fångar in den rörelse som likt en osynlig tråd rör sig framåt. En rörelse som hela tiden medverkar till att språkets motsägelser hålls i rörelse. Det finns inget slut varken på texten eller på rösten, läsningen slutar den dag som rösten tystnar.

## Detaljen

Ett uppmärksamt lyssnade kan leda till att man upptäcker spår av sådant som bryter textens sätt att skapa mening. Det har visat sig att det ofta rör sig om detaljer som ibland befinner sig i marginalen. Ett bra sätt att upptäcka dessa är att uppmärksamma det som är skenbart perifert eller marginellt såsom tillägg, metaforiska underströmmar eller skikt som hittills ingen har upptäckt.

I litterära texter som tar sin utgångspunkt i att vilja gestalta spår som pekar mot något andligt eller omedvetet kan det i texten finnas sådant som markerar just detta, t.ex. en språklig förskjutning, en detalj eller en avsiktlig felskrivning. Detta bryter jagets och språkets enhetskapande meningsproduktion. Läsaren ställs inför möjligheten att möta texten på ett sätt som gör att medvetandet inte längre har full kontroll över kunskapssituationen. Detta möjliggör ett möte ur vilket det kan uppstå en mening som bygger på mångtydighet snarare än ensidighet. I språkets kropp kan dessa detaljer skapa "hål" i meningsskapandets kedja, en slags icke-mening, som finner sin genklang i läsarens egen omedvetenhet. Detaljen kan på så sätt understödja läsningens möjlighet att skapa en förbindelse mellan omedvetet och medvetet.

Hur ska man förklara att vissa fotografier bekräftar den rådande kunskapen och förblir konventionens slavar, medan andra utövar en större dragningskraft och förmåga att framkalla nya insikter? I sin bok *Det ljusa rummet* urskiljer den franske filosofen Roland Barthes (1986) två plan i det intresse som ett foto väcker. Den ena nivån kallar han för stadium, det är en kulturell delaktighet i den information eller de känslor som bilden är bärare av; i egenskap av medlemmar i en kultur förstår man fotografiet. Den andra nivån kallar han för punctum, det ofrivilliga, stickande överraskningsmomentet som vissa bilder innehåller. Det bryter igenom och drabbar betraktaren direkt och känslomässigt. Det är ofta fråga om fysiska detaljer som händer, naglar eller något i klädedräkten som är annorlunda.

Stadium är ett slags allmänt engagemang men utan någon särskild skärpa, medan punctum kommer in som en brytning av stadium och därför kan ses som "ett stick eller litet hål", "en fläck eller skåra", skriver Barthes. Dessa detaljer, punkter och fläckar gör tolkningen av fotografiet till något annat än en avbild. Detaljen säger något om en omedveten erfarenhet, en form av seende som inte kan beskrivas i ord, vilket kan innebära att tolkningen kan gå utöver konvention och ordning. Poängen skulle då vara att öppna upp för en annorlunda form av rörlighet mellan fotografiet och betraktaren. Att med hjälp av detaljen bryta igenom vanetänkandets upprepning.

Roland Barthes ser också litterära texter som utmärkta exempel på liknande fenomen – ögonblick – då något upplöser textens sammanhang. Dessa ögonblick kännetecknas av att texten reflekterar över språket. Detta att en text resonerar kring språkliga fenomen får konsekvenser för läsningen. Dessa illusionsbrott kan ses som ett försök att bryta den meningsproduktion som äger rum mellan texten och läsarens jag. Plötsliga ögonblick skapar avbrott då texten rör vid villkor som gör den till vad den är. Läsaren vet inte riktigt vad som sker i texten och denna osäkerhet tycks i någon mening vara inskriven i texten. Upplevelsen av dessa ögonblick blir en slags märklig paradox, "en blixtn som svävar", skriver Barthes.

När jag som läsare strävar efter att vidga min egen självmedvetenhet i syfte att ge utrymme för det omedvetna kan det skapa genklang i mötet med texten. I språket kan det omedvetna endast gestaltas indirekt, som något som står där istället för något annat. Men när jag läser texten med en vidgad självmedvetenhet kan det skapas en relation mellan dessa inslag av det omedvetna i texten och det omedvetna som jag bär på som läsare.

Detaljen påminner inte bara om att språket inte är något enhetligt utan även om att jagets uppbyggnad vilar på lös grund. Själva erfarenheten av något omedvetet tycks ha en märkligt genererande kraft på hur vi läser en text. Insikten om det omedvetna gör att en grundläggande begär blir synlig, en begär som utmanar oss att söka nya insikter.

Vi har tidigare sett hur det i hjärnan skapas spår av det vi upplever; medvetna och omedvetna minnen bildar nätverk av olika slag. För att nå fram till omedvetna minnen gäller det att vidga och ge plats i självmedvetandet för sådant som vi ännu inte är medveten om. Vi kan lära oss att läsa på ett sätt som gör att vi kan få tillträde till våra omedvetna minnen. I detta kapitel har vi bl. a sett hur detaljen i en text kan hjälpa till med att skapa en relation till det omedvetna. Vilket i sin tur kan leda till att vi konstruerar nya ord och tecken som ett resultat av vår strävan efter att gestalta omedvetna minnen.

# Kapitel 6. Poststrukturalistisk pedagogik

## Inledning

I förra kapitlet beskrevs olika analysmetoder som används inom dagens pedagogiska forskning. I detta avslutande kapitel ska vi se närmare på det som kallas för en poststrukturalistisk pedagogik. Vad kan känneteckna den? Hur skapar den relationer mellan medveten och omedveten kunskap? På olika sätt försöker vi här koppla ihop och diskutera delar av det som tidigare behandlats i boken.

Låt mig börja med att återvända till mina egna tidiga upplevelser av pedagogik. Vad var det som visade sig när jag gjorde motstånd mot lärarens sätt att undervisa? Det som ifrågasattes var en given ordning, i ett av tillfällena handlade det om vilka regler som gällde vid en fotbollsmatch. Varför är det så viktigt att den etablerade ordningen ifrågasätts? Är det först då vi verkligen förstår vad pedagogik handlar om? I boken har vi gett en rad exempel på den nära relation som under lång tid har funnits mellan skola och politik. Utbildningen har setts som ett utmärkt redskap för att föra ut den etablerade maktens budskap. Så snart en ny regering bildas så kan man vara säker på att det kommer nya reformer inom utbildningsområdet. Det är helt tydligt att pedagogik i de allra flesta fall handlar om att överföra sådan kunskap som redan existerar men att göra det på ett så bra och pedagogiskt sätt som möjligt.

Men följer man pedagogikens idéhistoria så finner man också många pedagoger som strävat efter att bryta den dominerande ordningen och finna alternativa och nya vägar till kunskap. Vi har i denna bok börjat med att beskriva hur vi med hjälp av jaget, självmedvetandet och språket skapar kunskap. När vi lär oss ny kunskap associeras denna till annan och närliggande kunskap. På så sätt skapas ett nätverk där ett komplex av kunskaper är relaterade till varandra. I hjärnan motsvaras detta av ett neurologiskt nätverk som innehåller nerver som måste aktiveras och samarbeta för att man ska kunna minnas inlärd kunskap om ett visst ämne. Olika delar av hjärnan involveras i detta samarbete. I kapitel 3 har vi visualiserat hur en sådan modell av hur kunskapsbildning kan se ut, det kan liknas vid ett rörligt rotsystem eller ett nätverk av rötter.

I detta rörliga rotsystem finns också omedvetna strukturer och det mesta av det textbaserade rotsystemet är troligtvis omedvetet. En fråga som följt oss under arbetet med boken har varit hur vi ska kunna använda oss av dessa omedvetna strukturer när vi skapar kunskap. Hur skapas relationer mellan medveten och omedveten

kunskap? Frågeställningar som lett till att vi blivit allt mer intresserade av de tillfällena när något bryts, när något får oss att ifrågasätta en given ordning.

## Lacan och det omedvetna

Psykoanalysen har lärt oss att vi inte alltid säger det vi tror oss säga. Ibland pratar vi om något annat. Att det är så beror på att det finns någon form av struktur (enligt Lacaniansk psykoanalys) som föregår oss och som gör att allt inte kan sägas. Hur mycket vi än undersöker språket och dess tecken finns det något som faller utanför och som istället visar sig som felsägningar, pauser, tonfall eller på något annat sätt (Munk Rösing 2005).

Vad kan då psykoanalysen hjälpa oss med? När vi blir utsatta för någon psykiskt obehaglig händelse kan vi klara av situationen genom att tränga bort den från det medvetna. Men det betyder inte att händelsen inte kommer att påverka oss. På liknande sätt som ett plåster täcker över ett sår som vi fått på kroppen kan ett symptom ibland uppstå som försöker täcka det psykiska sår som har skapats. Enligt Lacan är symtomet strukturerat som ett språk. Därför är också språket en framkomlig väg för att komma tillrätta med symtomet. Hur ska man nu kunna göra något åt symtomet? För att kunna svara på denna fråga börjar vi med att se närmare på vad Lacan menar med det omedvetna.

Vad det omedvetna är för någonting är inte helt lätt att beskriva eftersom det ju redan från början är givet att det inte är något medvetet. Enligt Lacan så visar sig det omedvetna först och främst som en frånvaro. När det sätter spår så pekar det på något annat, något som saknas. Det kan t.ex. vara när vi inte minns namnet på någon person, när vi inte kommer ihåg om det var på det ena eller andra sättet, när vi tvivlar eller när vi gör en felsägning. Det omedvetna visar sig som något oregelbundet, som något som bryter in och skapar diskontinuitet i vårt tal. När det sker kan vi vara säkra på att det är något annat på gång, en annan form för tänkande än den vi vanligen utövar med hjälp av medvetandet. Eftersom det omedvetna är strukturerat av språket och kommer det att visa sig som de effekter som språket utövar på oss. Vi är och lever i dessa överraskningar och tillfälligheter även om vi inte alltid vill lägga märke till dem.

Det omedvetna är en kunskap som vare sig siktar framåt eller bakåt. För Lacan är det omedvetna snarare etiskt. Den viktiga frågan är inte vad det är utan vad det kräver. Det som krävs är att man går in och analyserar dess effekter. Det är viktigt att man inte ger upp vid att säga att det är något tillfälligt och banalt som inträffar i språket. Tvärtom, handlar det om att ha tålamod för att inse att det bakom det tillfälliga finns en struktur för tänkande och språk som det är möjligt att upptäcka med hjälp av en analys (Hyldegaard 2006).

När vi börjar lägga märke till de effekter som det omedvetna skapar för oss i språket har vi satt igång en process som kan leda till att vi upptäcker symtomet och därmed också så småningom lyckas sätta ord på den händelse som blivit bortträngd.

Men detta är ingen enkel process som vi enbart kan tänka oss fram till genom någon form av enkel reflektion. För att vi ska kunna upptäcka språkets struktur gäller det att upptäcka hur det omedvetna visar sig. Därför kan det vara fruktbart att använda sig av associativa samtal, där tankar, drömmar och fantasier får lov att uttryckas fritt. I det fria uttrycket skapas det plats för det omedvetna.

Det omedvetna är alltså något som struktureras av språket och är på så sätt ett språk i sig själv, ett system av uttryck som skapar mönster och form för en egen "grammatik", vilket i sin tur kommer att reglera individens föreställningsvärld (Munk Rösing 2005). När en individs språkliga nätverk inte längre kan röra sig fritt så beror det på att det har uppstått låsningar och blockeringar av olika slag. För att lyckas komma åt dessa och på nytt sätta den språkliga strukturen i rörelse, gäller det att skapa nya språkliga konstruktioner. Till vår hjälp har vi då såväl nätverkets omedvetna som medvetna strukturer.

Genom att följa ordens associativa banor i t.ex. ett samtal kan vi nå delar av minnet som bär på omedvetna spår. Inom psykoanalysen är det genom terapeuten som det omedvetna tillskrivs betydelse och mening. De betydelser som terapeuten ger oss kommer att medverka till att forma vår egen medvetenhet om oss själva. I andra sammanhang kan terapeutens roll intas av någon annan person, t.ex. en lärare. En hel del av det som sker i terapi kan också ske i klassrummet om än med något andra förtecken. Det viktiga här är att den andre är någon annan än jag själv. På samma sätt som mitt eget omedvetna är mer eller mindre dolt så är och förblir den andre en gåta för mig. Det innebär också att en annan människa ständigt kan påminna mig om det omedvetna och inta dess ställföreträdande roll. Genom att tala och lyssna kan han eller hon vrida och vända på mina imaginära bilder av mig själv. När någon talar (eller skriver) till mig nås jag av ett meddelande som inte direkt är styrt av mina egna åsikter eller av min vilja. Jaget kan inte helt och hållet kontrollera vad den andre kommer att säga (Reeder, 1988).

I ett kreativt och associativt samtal kan en annan människa medverka till att ändra på ordningen i mitt tals logik och medverka till att öppna för det omedvetna. När samtalet lyckas kan ord komma att gestalta erfarenheter, minnen och känslor som varit dolda, glömda eller gett sig till känna som kroppsligt "stumma" meddelanden och upplevelser. Samtalet kan göra det dolda talbart. Den mur som jaget har byggt upp faller samman. Det är dessa blockeringar som gjort att det språkliga nätverket inte kunnat röra sig fritt i ett flöde. För Lacan är det inte fråga om att bota subjektet med djupsinniga utredningar av dess förflutna. Snarare upprätthålls samtalet i själva analysen med syfte på de ögonblick när någonting framträder som inte är tillgängligt för metodiskt resonemang. Ögonblick då man lyckas sätta ord på det som tidigare varit uttalat och dolt. Det är i dessa ögonblick som människan, sig själv ovetande, berör sitt begär och sin egen dolda sanning. Det tomma pratandet har gått över i "sant tal" och på så sätt kommer vi åt symtomet.

# Pedagogikens vägar till omedveten kunskap

Vi har i boken gett flera exempel på hur viktigt språket är när vi skapar kunskap. Språket är rörligt och dynamiskt och har hela tiden möjlighet att ombilda sitt nätverk. Den språkliga strukturen blir aldrig färdig utan förändras och skapas när den används. Det är mycket som kan flätas samman med hjälp av språket, här kan perception möte tanke och känsla. För att språket ska kunna hållas levande och rörligt gäller det att även ta med dess omedvetna strukturer. Foucault har visat oss hur varje historisk epok påverkades av underliggande omedvetna strukturer, vilka kan förstås genom en speciell form av analys. Liknande former av diskursanalyser kan vara användbara när vi i pedagogiska sammanhang vill utveckla en förmåga i att kunna lägga märke till betydelsen av omedveten kunskap.

Dekonstruktionen har visat oss hur man kan lösa upp de blockeringar som språket har skapat i form av olika dualiteter, där det ena ledet i ett motsatspar ges företräde gentemot det andra. I pedagogiska sammanhang har dekonstruktion visat sig vara särskilt användbar när det handlar om meningskonstruktioner kring kön, etnicitet, makt etc. Hur kan man ändra på förgravet tagna och dominerade innebörder och praktiker? Här kan dekonstruktionen bl. a. medverka till att förändra föreställningar om hur vi är som flickor, pojkar, män och kvinnor. Vägen till dessa förändrade föreställningar går via språket och även om dekonstruktion inte primärt talar om omedvetna strukturer så kan man knappast undgå dem i sin strävan efter att sätta språket i rörelse.

Ett annat exempel som vi belyst i boken är möjligheten att utveckla ett sätt att läsa på som ger tillträde till såväl medvetna som omedvetna språkstrukturer. Det finns alltid något i varje text som inte passar in eller som har utelämnats. Indirekt pekar sådant tillbaka på den omedvetenhet som vi alla bär på, både som läsare och skribenter.

När jag som läsare strävar efter att vidga min egen självmedvetenhet och inte skapar mening enbart utifrån mitt eget jag får texten möjlighet att röra sig mera fritt. Då upptäcker jag lättare att texten rör sig i ett språknätverk som både består av medvetna och omedvetna strukturer. Med det vi nu vet om det omedvetna kan vi också säga att dess strukturer visar sig indirekt i texten som något som står där istället för något annat.

I boken har vi också stött på exempel från poeter som strävar efter att blanda medvetna och omedvetna strukturer i sina språkliga gestaltningar. Det poetiska språket tillåter en förändring av det symboliska genom att man gör sig öppen för omedvetna strukturer. I det poetiska språket sker det en upplösning av språkets regler och koder. Kreativa kunskapsformer som t.ex. poesi, musik och dans kan hjälpa oss att vidga jaget och självmedvetandet och blir därmed också viktiga inslag i en poststrukturalistisk pedagogik. På liknande sätt visar oss den interkulturella pedagogiken att mötet med andra kulturer kan medverka till att våra egna språkmönster utmanas. Mötet med det annorlunda och främmande hos andra



människor kan bidra till att vi upptäcker att vi själva bär på omedvetna strukturer (Bergstedt 2006).

En poststrukturalistisk pedagogik strävar efter att förmedla ett budskap som kan sägas gå före alla budskap. Det handlar om att skapa en didaktik som öppnar upp för att man ska kunna se något nytt, och för att lyckas med detta behöver medvetna och omedvetna strukturer kunna mötas. Det handlar om att skapa nya relationer mellan medveten och omedveten kunskap. Dessa möten äger rum i språket och därför gäller det också att öva sig i språkliga färdigheter. För att kunna skapa nya relationer mellan medvetna och omedvetna strukturer så gäller det att kunna röra sig längs ordens associativa banor, vilket i sin tur innebär att man behöver träna sig i kreativa kunskapsformer. I pedagogikens idéhistoria träffar man på många pedagoger som har strävat efter att skapa olika former av kreativitet, flera har pekat på estetikens betydelse i form av konst, poesi, musik och lek. Kreativitet kan medverka till att vidga jaget och självmedvetandet och har därför en framträdande plats inom den poststrukturalistiska pedagogiken. Men hur gör man då när man som lärare står i klassrummet och vill använda sig av omedveten kunskap i sin undervisning? Hur kan jag som lärare göra mina elever uppmärksamma på relationen mellan medvetet och omedveten kunskap?

## **När något oväntat händer**

Det omedvetna kan framträda när något ovanligt ges möjlighet att bli synligt. Det kan vara något som överraskar oss i klassrummet eller när vi läser en text. När det i språket (det samtalade eller lästa) uppstår en öppning är det som om meningsskapandet stannar upp för ett ögonblick och pekar på något annat. Händelsen bryter igenom språket och meningskonstruktionen och visar oss att det finns omedvetna strukturer.

Om man som pedagog utgår från att det även finns omedvetna strukturer strävar man efter att peka på dessa och att använda sig av dem i sin undervisning. Låt oss fortsätta med att förflytta oss till skolan och se om vi här kan hitta något som kan få oss att närma oss en poststrukturalistisk pedagogik. Om vi för en stund tänker oss att vi lägger örat mot dörren till klassrummet så kan vi höra hur det pratas. Än hit och än dit, en längre monolog avbryts av frågor, synpunkter, inlägg, kommentarer. Det är sällan kommunikationen i ett klassrum följer något särskilt mönster, snarare är det så att det ena mönstret avlöser det andra och det mest intressanta kanske händer i övergångarna mellan olika mönster.

En vanlig bild av skolan och klassrummet är att det som föregår där till största delen handlar om planerad och organiserad kunskapsförmedling. Det skrivs kurs- och läroplaner om vad denna kunskap ska innehålla. Utgångspunkten är att redan färdig kunskap ska förmedlas från läraren till eleven. Ändå vet vi som arbetat som lärare och haft vår vardag i ett klassrum att det händer så mycket mer. I klassrummet möts människor, och eftersom människor inte går att programmera så uppstår de

mest oförutsedda händelser. Klassrummet skapar möjlighet till möten och situationer som varken lärare eller elever någonsin har upplevt tidigare.

De flesta av oss har varit med om tillfällena när klassrummet har lyft och man har upplevt en dimension som bokstavligen inte har funnits där tidigare. I kommunikationen uppstår det vändningar i språket som i sin tur kan leda till plötsliga upplevelser av ett helt nytt slag. Vad kan det vara som får ett samtal och en dialog att ta en annan väg? Ofta kan det vara något helt obetydligt som en felsägning, ett plösligt infall eller en fråga som inte alls passar in i sammanhanget. Något som i vanliga fall skulle anses vara helt fel blir plötsligt det rätta, då det bryter in som en tjuv om natten. Inbrottet sker i den medvetna strömmen av ord och tankar och plötsligt öppnar sig en dörr till något som man tidigare inte lagt märke till. En fjäril sätter sig på insidan av fönsterrutan och tittar ut. Det ringer ut fast klockan visar att det är en kvart kvar till rast. En elev som tidigare sällan sagt något öppnar plötsligt munnen och ställer en filosofisk fråga om vad tid är. Plötsligt går det att höra en knappål falla. Tiden stannar upp och alla i klassrummet tittar förvånat på varandra. Vad var det som hände?

För många år sedan var jag kursledare för en helgkurs på Hotell Stenungsbaden som ligger i Bohuslän, vid brofästet mellan fastlandet och Tjörn. Jag inledde kursen med att läsa en dikt av den finske poeten Pentti Saarikoski (1977) som vid den här tiden flyttat till Tjörn. I dikten stod det följande:

på den höga bron tvivlar jag på dess hållbarhet  
farleden muddras för större båtar  
fabrikernas rök över staden är stadens ande  
som talar utan att öppna munnen

Det märkliga var att en kort tid före kursen hade det hänt en svår olycka då Tjörnbron rasat samman och flera bilar kört rakt ut över brokanten. Jag kommer fortfarande ihåg hur tiden i klassrummet stannade till, vem var denna poet som kunde förutse denna svåra olycka? För en stund var det som om verkligheten öppnade sig och alla tittade förvånat på varandra.

På liknande sätt kan man som lärare använda sig av en verklig upplevelse i klassrummet, något som drabbar och utmanar. Det kan vara en elev som gör motstånd eller jag själv som lärare som gör ett misstag. Poängen är att dessa situationer visar oss något som vi vanligtvis inte tänker på. Det som var fel, det som inte passade in, det som bröt mönstret, visar oss något. Det pekar på att allt inte är medveten kunskap utan att det också finns en annan dimension som har stor betydelse för den kunskap som vi är med om att skapa tillsammans med elever och studenter.

Det som fick oss att se något nytt var att något bröt in i vårt invanda sätt att se och uppleva världen. Vi tänker oss vanligen att allt ska vara rätt. Det finns en föreställning hos lärare och elever att man i skolan ska lära sig den rätta kunskapen. Men vill vi verkligen få syn på vad som föregår kunskapen, också den som säger sig

vara objektiv och sann, så ska vi lyssna till det som bryter kunskapens ordning. Då blir det som är fel minst lika intressant som det som är rätt.

Händelsen i klassrummet påminner oss om två saker, dels att vi arbetar med en struktur som föregår oss och som pekar ut för oss vad pedagogik är, och dels att allt inte är medveten kunskap. Händelsen utmanar oss att gestalta den pedagogiska strukturen på ett nytt sätt, det finns andra vägar till kunskap och just detta synliggörs när något bryter in i det invanda mönstret. Vi kan inte sluta att skapa medveten kunskap, den kommer att behövas minst lika mycket i framtiden, men det är viktigt att vi som pedagoger når fram till en insikt om att det också finns omedvetna strukturer som föregår oss och påverkar vad vi uppfattar som kunskap.

Här kan det vara fruktbart att återvända till brytpunkter i ett samtal eller en text. För att vi ska kunna öppna upp för omedvetna strukturer så krävs det att vårt medvetna språkbruk vidgas, och det gör det oftast genom att något ovanligt bryter in och stör den vanliga ordningen. På så sätt kan vi mitt i språket erfara något som kan upplevas som mer än språk, helt enkelt därför att det känns så rätt när det inträffar. Om vi i dessa situationer nås av en känsla av igenkännande så har vi gjort hela resan tillbaka och känner oss hemma. Vi vet att vi har kommit rätt. Men vad det är som är rätt, det vet vi inte. Det är och förblir något mycket verkligt som inte helt och fullt går att greppa.

## Sammanfattning. Språk och kunskap

### Inledning

I boken har vi gjort en resa som tagit oss till många olika platser och personer, där vi bl. a besök det antika Grekland, medeltidens pedagoger och vår egens tid forskning inom neuropsykologi och poststrukturalism. För att samla ihop trådar och intryck från skilda tider och perspektiv kan det vara på sin plats att i ett sista kapitel sammanfatta bokens innehåll. Här ges en kortfattad genomgång av varje kapitel.

### Vetenskapsteori och språkfilosofi

I bokens första kapitel inledde vi med att se närmare på hur filosofer, psykologer, lingvister, antropologer och andra forskare har svarat på frågan hur människan skapar kunskap. Hur har den vetenskapsfilosofiska debatten sett ut genom tiderna?

Vad har ansetts vara äkta och sann kunskap? Hur har man sett på relationen mellan språk och kunskap?

Långt tillbaka i vetenskapens idéhistoria har det funnits olika svar på frågan hur människan skaffar sig kunskap. En del har hävdats att det sker genom erfarenheter av den yttre världen och att man då främst använder sig av varseblivning och perception, medan andra menar att det handlar om inre processer där idéer och tankar är viktiga förutsättningar. Åter andra menar att vi får kunskap när vi kombinerar dessa båda förhållningssätt.

Följer man den idéhistoriska debatten om hur människan skapar kunskap kommer man snart in på språkets betydelse. I bokens första kapitel beskrevs den språkfilosofiska debatt som kommit att handla om i vilken utsträckning språket ses som ett hinder eller en möjlighet när det gäller att nå fram till kunskap. Flera filosofer har pekat på att språket låser in oss i bilder av verkligheten, vilket kommer att styra vår perception. Om det nu är så att språket skapas genom en social överenskommelse, hur kan vi då vara säkra på att språket verkligen ger oss tillgång till en kunskap som vi kan lita på? Genom att språket är så komplicerat blir det svårt för oss att nå fram till säker kunskap om hur verkligheten fungerar. Istället för att strida om vad som är sann kunskap kan man göra som den tyske filosofen Immanuel Kant och fråga sig hur kunskap skapas. Men hur man än vrider och vänder på debatten kan man inte komma ifrån språkets betydelse och påverkan när det gäller att skapa kunskap.

En viktig grund för förståelsen av språk lades av språkforskaren Ferdinand de Saussure som under tidigt 1900-tal påstod att det är skillnaderna mellan orden som gör att språket kan skapa mening. Tidigare hade man inom språkforskningen mest ägnat sig åt att beskriva släktskap och likheter och inte brytt sig särskilt mycket om skillnader och olikheter. Saussures tankar om språket kom att ligga till grund för den inriktning som fick namnet strukturalismen. Att se språket som en struktur bestående av olikheter kom att vidareutvecklas till att gälla även sociala sammanhang. Språkets struktur ansågs påverka människans beteenden och upplevelser. Människan ser och upplever det som hon har ord för.

Det har etablerats olika inriktningar när det gäller att förklara hur språket påverkar kognitiva färdigheter så som tänkandet, uppfattningsförmågan och minnet. En del forskare har pekat på att människans förmåga att skapa kategorier är neurologiskt medfödd och avhängig av hjärnans utveckling, medan andra menar att språket kan utveckla tänkandet även om det finns begränsningar när det gäller hjärnans utveckling.

I boken har vi framförallt intresserat oss för de forskare som studerat relationen mellan medveten och omedveten kunskap. Tron på att kunna nå omedvetna språkstrukturer genom att studera språket som ett system var något som påbörjades av Saussures efterföljare. En av dem var den franske idéhistorikern Michel Foucault som studerade hur en historisk epok påverkades av underliggande omedvetna strukturer, vilka kunde förstås genom en speciell form av analys. För Foucault var det viktigt för att fokusera på sättet att tänka under skilda historiska epoker;

olikheterna mellan epokerna blev därför mer intressant än likheterna. Hos varje människa finns det omedvetna strukturer som påverkar oss på ett sätt som vi vanligen inte tänker på. Det finns hos varje människa något som är unikt och oersättligt och som därför gör henne till ett levande subjekt. Och det är just detta subjekt som visat sig vara i fokus hos en del pedagoger. Hur ser en pedagogik ut som utgår från att människan är ett subjekt? Hur ser en pedagogik ut som ta sin utgångspunkt i människans omedvetna strukturer?

## Språk, medvetande och minne

För att kunna närma sig det omedvetnas roll i skapandet av kunskap diskuterades i bokens andra kapitel medvetandets, minnets och hjärnans betydelse för språket. Tydligt är att språket är en grundförutsättning för mänsklig självmedvetenhet. Det har gett människan möjlighet till en komplicerad värld där reella upplevelser kan omsättas i abstrakta begrepp. Olika delar av hjärnan samspelar i olika minnesfunktioner och här avgörs också hur starkt inkodat ett minne kommer att bli. Neurolingvistik är en av de forskningsinriktningar som pekat på relationen mellan språk och hjärna och vilka delar av hjärnan som är viktiga för språket. Utgångspunkten är att självmedvetandet är centralt för mänskligt medvetande och att detta kan delas in i två nivåer, en som är beroende av bilder och en annan som bygger på språk.

Helt klart är att språket har stor betydelse för oss när vi ska förstå oss själva och vår omvärld. Att vårt psykiska tillstånd kan påverkas av ord har de flesta av oss märkt när vi fått höra av någon annan att vi ser trötta och hängiga ut. Viktigt är också att kunna sätta ord på våra känslor om vi ska klara vårt sociala liv. Flera forskare pekar på att djur antagligen kan skapa kategorier som bygger på bilder, men utan språkets struktur blir dessa bilder osammanhängande över en längre tid. Djurs kommunikation blir därmed också begränsad till det konkreta.

Psykoanalysens grundare Sigmund Freud var en av de första forskare som såg hur psyke, kultur och kropp var sammanbundna med språket. När människan upplever något i sin omvärld så registrerar hon det som något bra eller dåligt, lustfyllt eller olustigt. Riktigt obehagliga upplevelser sätter djupa minnesspår som människan skyddar sig emot, helt enkelt för att hon strävar efter att överleva. Språket hjälper människan att sätta ord på sina upplevelser, men allt kan inte hållas medvetet. Det som väljs bort kommer att tillhöra en omedveten bank av kunskap. Freud upptäckte hur kroppsliga förlamningar hos vissa patienter kunde släppa när de började minnas den händelse som föranlett förlamningen. Flera forskare pekar på att det inte räcker att tänka i bilder, vill vi verkligen ta oss förbi ett kroppsligt symtom oss så gäller det att använda sig av språket. Språket tycks vara överlägset visuellt tänkande på flera sätt, bl. a när det handlar om möjligheten att skapa generaliseringar och att tänka abstrakt.

I bokens andra kapitel framgick det klart att medvetet tänkande är beroende av språk och minne, här visas också hur det s.k. procedurminnet utgör grunden för omedveten kunskap. Vad händer när en starkt traumatisk händelse fastnar som ett bildminne, t.ex. ett inbrott eller en våldtäkt? Dessa minnen har en tendens att upprepas och återkomma om och om igen. När minnet upprepas kan det leda till sömnstörningar, aggression, koncentrationssvårigheter m.m. Det fastnar som ett bildminne och kan upplösas och sjunka undan först med hjälp av en språklig bearbetning.

När det gäller den semantiska bearbetningen skiljer forskare på två nivåer av minnen. Den första nivån innehåller faktaminnen medan den andra nivån innehåller individens föreställningar om sig själv och omvärlden. En traumatisk händelse kan bearbetas på den första nivån men har inte integrerats förrän den nått den andra nivån. Enligt Freud var ett traumatiskt minne bearbetat när det nått en tillräckligt hög abstraktionsnivå. Det som då händer är t.ex. att en traumatisk dröm börjar ändra karaktär och inte längre är lik sitt ursprung. När det förekommer många metaforer i beskrivningen av ett trauma kan det enligt Freud bero på att man nått en högre nivå av bearbetning. Metaforen förtätar språket och gör på så sätt att den ursprungliga erfarenheten förändras och förvrängs.

Det är tydligt att språket är viktigt när det gäller att bearbeta minnen som på ett eller annat sätt fastnat i kroppen och som återkommer och upprepas utan man lyckas att bli av med dem. En poäng i det här sammanhanget är att det handlar om bildminnen, vilka upplöses med hjälp av en semantisk bearbetning. Inom neuropsykologin talar man idag om att minnet består av nervsamlingar som är sammankopplade med varandra i stora nätverk. Observationen lagras först som en bild som kopplas till ett bildminne, vilket i sin tur kopplas ihop med en språklig representation. Den språkliga representationen kommer att kännetecknas av både en ljudsida som säger hur ordet låter och uttalas och en innehållslig sida som säger vad ordet betecknar. Ordet stol bär både på ljudbilden s-t-o-l samtidigt som det hänvisar till en verklig stol med fyra ben. Att det finns två sidor hos det språkliga tecknet är något som har utnyttjats av flera forskare när de strävar efter att sätt ord på omedvetna minnen. Denna åtskillnad i språkets struktur gör det möjligt att nå fram till omedvetna strukturer genom att rör sig längs språkets associationskedjor. Då kan man nå fram till det som fastnat och som på ett eller annat sätt låser nätverket.

## Kunskap, språk och pedagogik fram till modern tid

I bokens tredje kapitel flyttades fokus till pedagoger och hur dessa under historiens lopp har beskrivit olika vägar för människan att nå kunskap. Inte heller här är det tal om någon avgränsad vetenskaplig disciplin utan här möts filosofer, psykologer,

sociologer, teologer och många andra. Kapitlet gav en översikt över pedagogikens idéhistoria.

En viktig fråga inom pedagogiken är hur människan skapar kunskap. Det har gjort att begrepp som bildning, utbildning och fostran varit vanliga inom pedagogiken. Frågan kring hur kunskap skapas har lett vidare till utvecklandet av olika metoder för hur man kan förmedla och/eller lära sig kunskap. Detta är ett stort och brett område och det har också under årens lopp utvecklats många olika inriktningar inom pedagogiken. Det har t.ex. funnits de som pekat på reflexion och förmågan att se samband mellan erfarenheter som grunden för att nå kunskap, medan andra har betonat erfarenheter och sinnesupplevelser.

Historiskt har det ofta funnits en nära relation mellan politik och pedagogik. Politiska makthavare har använt pedagogikens möjligheter för att styra och upprätthålla sin egen maktposition. Samtidigt har det funnits många pedagoger som under årens lopp varit direkta motståndare till den etablerade politiska makten.

Språket är också mycket betydelsefullt i pedagogikens idéhistoria. Pedagoger har ofta sett både det talade och skrivna språket som betydelsefullt för att skapa kunskap. Med hjälp av skriftspråket fick människan möjlighet att sprida kunskap på ett helt annat sätt än vad som tidigare varit möjligt och pedagogerna var snabba med att utveckla metoder för läsning och skrivning.

I bokens tredje kapitel beskrivs pedagogikens idéhistoria med hjälp av nedslag vid skilda historiska tidpunkter. Vid varje historiskt tillfälle fokuserar vi på några specifika pedagoger. Från antikens Grekland presenteras Platon och hans skrifter om Sokrates, och här ges också en beskrivning av Aristoteles pedagogiska tankar. Tydligt är att Platon och Aristoteles hade skilda åsikter om hur kunskap skapas. Enligt Platon byggde kunskap på inre idéer som var medfödda och gudomliga, allt lärande blev därför också en form av återskapning och återerinring. Aristoteles däremot ansåg att det var möjligt att finna nya kunskaper och detta måste ske genom observation.

Från romartiden lyfts två pedagoger fram, Quintilianus och Augustinus. Quintilianus kunskapsyn påminner till stora delar om Aristoteles, medan Augustinus ligger närmare Platons syn på kunskap. Quintilianus pekade på nödvändigheten av teoretiska och ämnesbaserade kunskaper och menade att det var viktigt att lära sig juridik, deklamation och filosofi. Han lyfte också fram praktiska kunskaper och vikten av humor. Augustinus lägger stor vikt vid inre sanningar och menar att kunskapsdriften måste ledas av en kärlek till Gud. Kristus är enligt Augustinus läraren och vägledaren.

Nästa historiska nedslag utspelade sig i Europa omkring det trettioåriga kriget som pågick mellan åren 1618 och 1648. Här sattes fokus på två pedagoger, Luther och Comenius. Även här hittade vi gemensamma drag, denna gång mellan Luther, Augustinus och Platon. Luther pekar mot den inre sanningen och att Gud kan nås genom Bibeln. Comenius däremot lyfter fram vikten av erfarenhet. Utbildning ska utgå från sinnen, vilket mera påminner om Aristoteles. Hos både Comenius och Luther ingår pedagogiken i en större modell för hur samhället ska se ut.

Därefter förflyttade vi oss fram till de amerikanska och franska revolutionerna i slutet på 1700-talet. Ur denna historiska period träder flera pedagoger fram, först Rousseau och därefter Macauley, Wolstoncraft, Ellen Key och flera andra. Nu är det inte längre enbart män som framträder. Macauley och Wollstonecraft var erkända filosofer och skribenter i England och gick i polemik med Rousseau, vars utbildningsideal var inriktat på unga och såg kvinnan som en lägre stående varelse. Allt fler pedagoger under den här tidsperioden kom också att kombinera empirism och rationalism i sina modeller. Både sinnen och reflektion var viktigt för att nå fram till kunskap.

Nedslagen i pedagogikens idéhistoria slutande med industrialismen och modernismens period. Under denna period betonade många pedagoger praktisk och nyttoinriktad kunskap. Pragmatismen blir den moderna tidsepokens stora inriktning och dess främsta företrädare var John Dewey. Nu står människan som praktiskt handlande varelse i centrum. Det är också under denna epok som psykologin blir allt mer framträdande. Olika utvecklingsmodeller skapas om hur barn utvecklas och hur kunskap på bästa sätt kan gynna denna utveckling. På samma sätt som under upplysningen kom industrialismens och modernitetens pedagoger att präglas av de stora samhällsförändringarna som ägde rum under 1800- och 1900-talen. Uppkomsten av kommunism och socialism samt revolutionen i Ryssland och två världskrig satte sina tydliga spår i samtidens pedagogiska rörelser. Allt fler pedagoger kom att arbeta med frågor kring etik och medmänsklighet.

## **En modell för hur kunskap skapas**

Bokens tredje kapitel avslutades med en modell som sammanställde de redovisade pedagogernas syn på kunskap. Modellen bygger på fyra F: fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Med fakta menas minneskunskaper som i sin tur kan återberättas på olika sätt. Förståelse syftar på förmågan att förklara kunskapen. Färdighet bygger på både fakta och förståelse, men med tillägget att kunskapen ska kunna diskuteras, analyseras och användas. Förtrogenhet bygger på att kunskapen kan sättas in i en bredare kontext och kan användas för att diskutera komplexa sammanhang. Till modellen måste också läggas att kunskap äger rum i ett socialt sammanhang. Kunskap skapas oftast tillsammans med andra och är då resultatet av en social aktivitet.

Modellen utgår från att när man skapar kunskap så befinner man sig i en pågående aktiv och interaktiv process som är beroende av individuella och sociala faktorer. Denna process leder till att ny kunskap associeras till annan och närliggande kunskap. När vi lär oss nya saker så utökas dessa associationer till ett nätverk där ett komplex av kunskaper är relaterade till varandra, ett associationskomplex. Enligt modellen motsvaras associationskomplexet av ett neurologiskt nätverk i hjärnan som innehåller nerver som måste aktiveras och samarbeta för att man ska kunna minnas inlärd kunskap om ett visst ämne. Olika delar av hjärnan involveras i detta samarbete. Allt eftersom nya kunskaper läggs till i



associationskomplexet fördjupas eller utökas kunskapen, vilket i modellen beskrivas i termer av evidensnivåer. Genom att olika evidensnivåer och komplex kan samarbeta kan det också utvecklas färdighets- och förtrogenhetskunskap.

När man visualiserar modellen ser den ut som ett rörligt rotsystem eller ett nätverk av rötter. Bäst visualiseras modellen med hjälp av datorsimulering där man ser den som tredimensionell. Rotsystemet eller nätverket grenar ut sig med rejäla utskott och på varje rot växer det nya utskott och rotsystem som motsvara nya kunskapsskikt osv. Kunskap byggs på över tid och kan liknas vid en rörlig rotmatta eller en pulserande väv. Allteftersom rotsystemet utvecklas blir kunskapen mer etablerad och lättillgänglig.

Det finns ett rotsystem som är uppbyggt av ord och texter och ett annat som byggts upp av motsvarande bilder eller sammanhängande gestalter. Varje samtal och intern dialog lämnar ett avtryck i rotnätverket genom att skapa små utskott. Mycket av det material som motsvarar vår bild av oss själva eller vårt jag finns i detta nätverk. Det mesta av det textbaserade rotsystemet är troligtvis omedvetet. Det är detta ordbaserade rotnätverk som psykoanalytiker arbetar med för att nå kunskap om självet och speciellt då de delar som vi har glömt bort och som är omedvetna för oss.

## Pedagogik som vetenskap

De pedagogiska inriktningar som framställdes i kapitel tre utgjorde den idéhistoriska bakgrunden för bokens fjärde kapitel. Här beskrevs den pedagogiska forskningens utveckling från början av 1900-talet fram till idag. Sverige fick sin första professur i pedagogik år 1910. Redan från starten kom pedagogik som ämne att ha en nära koppling till utbildning av lärare. Under första delen av 1900-talet var det främst utvecklings- och inlärningspsykologi som var grundläggande för den pedagogiska forskningen. Sociologin började göra sig gällande på 1950- och 60-talen, delvis som en följd av att de första lärarhögskolorna etablerades och att relationen mellan forskningen och staten blev allt tätare. Långt in på 1970-talet präglades den pedagogiska forskningen av ett positivistiskt forskningsperspektiv. Efterhand som kritiken tilltog mot positivismen växte det fram nya perspektiv som hermeneutik, fenomenologi och fenomenografi.

Av stor betydelse för samhällsvetenskaplig forskning blev den s.k. litterära vändningen, som tog sin början någon gång på 1980-talet. Nu riktade forskarna sitt intresse mot litteraturen och litteraturteorin och man upptäckte att förhållandet mellan språkliga begrepp och det de hänvisar till är långt mer komplicerat än vad man hittills hade trott. Människa och språk befinner sig i en sändigt pågående relation där påverkan sker från båda håll. Någon essens eller sanning är inte skapad i förväg, varken i det inre eller yttre, snarare är det så att det sker ständigt nya konstruktioner som omformas och omskapas av och med språket. Därmed blir också språket intressant att studera, inte minst i pedagogiska sammanhang. Men det är

först i slutet på 1990-talet som den litterära vändningen på allvar börjar få genomslag inom pedagogiken, och då i form av perspektiv som socialkonstruktivism, neopragmatism och poststrukturalism.

I bokens fjärde kapitel presenterades forskningsperspektiv som idag är aktuella inom pedagogisk forskning. Inledningsvis ställdes frågan om människan är en aktör som handlar medvetet, reflekterande och rationellt, eller om det finns bakomliggande faktorer som styr människan i sitt handlande? Denna frågeställning har skapat två skilda inriktningar; å ena sidan hermeneutik och fenomenologi och å andra sidan strukturalism.

## **Hermeneutik, fenomenologi och strukturalism**

Hermeneutiken tar sin utgångspunkt i att människan är en aktör som på egen hand kan skapa kunskap, och att vi har att göra med ett jag som har en egen självmedvetenhet. Varje människa har ett eget inre liv som bl. a består av känslor, vilja och medvetande. Med hjälp av detta inre liv skapar hon yttre handlingar och uttryck i form av språk, tecken och andra former av gestaltningar. Det inre livet är inte direkt tillgängligt och därför behövs en metod som kan tolka och förstå det som inte omedelbart visar sig. Hermeneutik strävar därför efter att se mer än det konkreta och uppenbara och uppsöker hur människor har uttryckt sig under historiens gång, såväl som i nutida, kulturella och konstnärliga sammanhang. Det finns tydliga paralleller mellan hermeneutik och filosofisk humanism.

Fenomenologi tillhör samma humanistiska tradition som hermeneutiken men skiljer sig från hermeneutiken genom att man inte är intresserad av dolda budskap. Istället studerar fenomenologin sådana fenomen som omedelbart visar sig för medvetandet.

Till skillnad från hermeneutiken och fenomenologin finns det hos strukturalismen inget subjekt som förhåller sig till något i omvärlden. Därmed kan heller inte ett medvetet betraktande av omvärlden vara ett sätt att nå fram till kunskap. Strukturalismen intresserar sig i stället för de strukturer som producerar och konstruerar människan. Viktigast bland dessa strukturer är språket. När man gör en strukturalistisk analys strävar man efter att visa på den bakomliggande sociala eller språkliga struktur som medverkar till att mening och kunskap skapas på ett bestämt sätt.

Inom den strukturalistiska traditionen har det utvecklats olika inriktningar. Två av dessa är socialkonstruktivism och poststrukturalism. De skiljer sig åt genom att socialkonstruktivismen i första hand bygger på sociologin medan poststrukturalismen tar sin utgångspunkt i strukturell lingvistik. Det leder till att socialkonstruktivismen ser det sociala livet som den viktigaste dimensionen, medan poststrukturalismen i högre grad fokuserar på språket. Socialkonstruktivismens analyser omfattar ofta sociala konventioner. Därför har man också använt sig av en lång rad sociala begrepp som t.ex., kultur, kunskap, praktik, regler, institutioner, ritualer, traditioner, normer och roller. Poststrukturalismen har en tydlig

utgångspunkt i Saussures strukturella lingvistik och försöker vidareutveckla denna genom att peka på att symboliska strukturer inte längre ska betraktas som en sluten ordning utan snarare som strukturer i ständig förändring.

## Pedagogiska analysmetoder

Bokens femte kapitel satte fokus på socialkonstruktivism och poststrukturalism. Här beskrevs tre pedagogiska analysmetoder som alla mer eller mindre inspirerats av dessa båda forskningsperspektiv. De tre analysmetoderna är narrativ (livshistorier) metod, diskursanalys och dekonstruktion.

Under de senaste åren har begreppet narrativ kommit att användas allt mer inom samhällsvetenskaplig forskning. Den narrativa analysmetoden har vuxit fram ur hermeneutik och fenomenologi, men kan idag närmast sägas höra hemma i ett socialkonstruktivistiskt perspektiv. Narrativ används för att beskriva hur människan förstår sig själv och sin omvärld genom olika slags berättelser. En narrativ intervju är helt enkelt ett samtal mellan intervjuaren och den intervjuade som syftar till utveckling av en muntlig historia om den intervjuade personens liv.

Diskurs är ett begrepp som idag används inom en rad olika områden. Oftast innebär diskurs att språket är strukturerat i olika mönster som våra utsagor följer när vi agerar inom olika sociala domäner. Man kan t.ex. befinna sig inom en "vetenskaplig diskurs" eller en "reklamdiskurs". Diskurser talar om hur vi *bör* tala och tänka om verkligheten och uttalar sig därför inte om hur verkligheten är. Exempelvis talar diskursen om för oss hur vi ska förstå oss själva och hur vi ska skilja ut det som är bra från det som är dåligt. Diskursanalys är helt enkelt det sätt varpå man analyserar dessa diskurser. Den som vanligen ses som upphovsman till diskursanalysen är Foucault. Efter honom har det utvecklats många olika varianter av diskursanalys. Det har blivit vanligt att urskilja tre skilda perspektiv, diskusteori, kritisk diskursanalys och diskurspsykologi.

Den analysmetod som ägnas störst utrymme i kapitel fem är dekonstruktion. Dekonstruktionens mest kända förespråkare är den franske språkfilosofen Jacques Derrida. I likhet med andra poststrukturalister tar han sin utgångspunkt i Saussures strukturella lingvistik men utvecklar strukturalismen genom att peka på att strukturerna ständigt befinner sig i förändring och rörelse. Utgångspunkten är att ingenting någonsin är isolerat från sin omvärld. Varje element, vad det än är, kan endast konstitueras genom att det relateras till andra element. Hos dekonstruktionen finns det inget centrum som kan garantera varken sanning eller essens. I stället är verkligheten en kedja av hänvisningar som varken har en yttersta instans eller ett absolut ursprung. Ett ständigt pågående nätverkbygge som aldrig hittar sin slutliga konstruktion.

Den dekonstruktiva analysmetoden inleds med en närläsning av texten med speciellt fokus på dikotomier (motsatspar) som t.ex. kultur/natur, liv/död eller sant/falskt. Dessa dikotomiers stabilitet undersöks och ifrågasätts. Oftast kommer

man fram till att en av termerna i dikotomin sätts före den andra. I nästa steg gäller det att sätta dikotomierna i rörelse, vilket görs med hjälp av språkliga förskjutningar. Ordningen mellan motsatsparen kan t.ex. kastas om så att den som varit dominerande blir underordnad och tvärtom. En annan möjlighet är att ersätta en av termerna i dikotomin med ett nytt ord. Ett begrepp som ofta används i det sammanhang är "metonymi" som betyder namnbyte. Här handlar det om att ett uttryck ersätts av ett annat samtidigt som det finns en viss relation mellan det nya uttrycket och det gamla. När sådana förskjutningar äger rum ändras också begreppens ursprungliga prioritet och identitet och kvar finns då inte längre den enhet som höll samman motsägelserna.

Kapitel fem avslutades med att beskriva hur poesi kan vara en väg till dekonstruktion. Poeters egna reflektioner kring sitt skapande kan ge en vidgad förståelse för hur en dekonstruktiv kunskapsprocess går till. För att ytterligare utveckla dekonstruktion som analysmetod gavs förslag på hur man kan göra en dekonstruktiv läsning. Det handlar om att vara uppmärksam, lyssna och låta detaljerna visa sig i texten. Ett centralt inslag i dessa kunskapsprocesser är en strävan efter att vidga jaget och självmedvetandet. På så sätt blir det möjligt att öppna en dörr till relationen mellan medveten och omedveten kunskap.

## Poststrukturalistisk pedagogik

I bokens sjätte och avslutande kapitel beskrevs det som vi valt att kalla för poststrukturalistisk pedagogik. Ett genomgående tema i boken har varit att visa hur viktigt språket är för relationen mellan medveten och omedveten kunskap. Språket är en grundförutsättning för mänsklig självmedvetenhet och därmed också för att kunna skapa kunskap. Olika delar av hjärnan samspelar i olika minnesfunktioner och gör så att vi lyckas skapa språkliga representationer för det vi upplever. Men allt kan inte hållas medvetet och mycket kommer att väljas bort och förpassas till en omedveten bank av kunskap. Det finns någon form av omedveten struktur som trots allt har stor betydelse för våra liv. I en situation där händelsen är bortträngd kan det omedvetna minnet komma att visa sig genom att vi inte minns namnet på en person, när vi tvivlar eller när vi gör en felsägning.

Pedagogik blir riktigt intressant när man fokuserar på språket och visar på språkets möjligheter. Ett bra exempel är övergången till ett mångkulturellt samhälle där den interkulturella pedagogiken kan hjälpa oss att lösa upp de språkliga strukturer som skapats under en tid av modernitet och nationalism.

Vill man som pedagog utveckla en poststrukturell pedagogik är det viktigt att peka på hur och när det omedvetna visar sig. I ett klassrum händer det ibland att något oväntat äger rum; en felsägning, ett plötsligt infall eller en fråga som inte passar in i sammanhanget. För pedagogen handlar det då om att utnyttja denna händelse till att peka på att all kunskap inte är medveten. Poängen är att dessa situationer visar på något som vi vanligen inte tänker på. Det som var fel och inte

passade in i mönstret vill säga oss något. När vi väl fått ögonen på hur omedveten kunskap visar sig så kan vi med språkets hjälp utveckla en förmåga att använda oss av dessa omedvetna strukturer. Det är nu som associationer och kreativitet blir viktiga inslag när det gäller att skapa kunskap. Estetiska kunskapsformer kan medverka till att vidga jaget och självmedvetandet och på så sätt också sätta språket i rörelse. I ett vidare sammanhang kan detta leda till att vi lär oss läsa och tolka språk och texter på ett nytt sätt.

# Femton forskarporträtt: från Schleiermacher till Kristeva

I denna avslutande del av boken återfinns porträtt av femton forskare som på ett eller annat sätt påverkat dagens tänkande kring språk och kunskap. Vi har valt ut fem traditioner hermeneutik, pragmatism, fenomenologi, strukturalism och poststrukturalism. Inom varje tradition har vi valt att presentera tre framträdande forskare. Varje forskare presenteras utifrån några av tankar och idéer som vi funnit mest intressanta. I anslutning till varje porträtt finns förslag på böcker som kan användas för vidare läsning.

## Hermeneutik

### **Friedrich Schleiermacher (1768-1834)**

Friedrich Schleiermacher föddes i Breslau i Tyskland. Han blev professor i teologi och filosofi i Halle och fick senare en tjänst som professor i teologi vid universitetet i Berlin.

Schleiermacher betonade språkets bundenhet till tanken. Individen blir medveten genom språket och på så sätt etablerar sig också jaget via språket. Att dela språk betyder att dela en förståelse av världen och det kräver av individen att han eller hon upprätthåller en dialog med världen. (Uljens & Mielityinen 2004).

Schleiermacher har främst blivit känd för att han utvecklade hermeneutiken och lösgjort den från teologin. Hermeneutiken gjordes av honom till en allmän lära om vad det innebar att förstå en text, en annan människa eller en historisk händelse. Några av de begrepp som Schleiermacher kom att utveckla var bl.a. den hermeneutiska cirkeln, förförståelse och intuition. Den hermeneutiska cirkeln brukar beskrivas som förhållandet mellan del och helhet inom ett verk. En förståelse av delarna förutsätter en förståelse av helheten och omvänt. Ord är del av helheten sats, satser är en del av helheten stycke, stycket är en del av helheten kapitel, kapitel är en del av helheten bok. Delarna kan inte förstås om inte den som läser har en uppfattning om innebörden i den helhet där de föregår. Först när den rätta resonansbotten infunnit sig, uppnår vi en mer kvalificerad förståelse. Men samtidigt

står inte helheten över delarna, för utan delarna ingen helhet. Helheten växer fram ur delarna. (Andersson, 1986)

För Schleiermacher var det viktigt att upprätta bestämda metodregler för att minska risken för att utgångspunkter och förförståelse skulle kunna föra in på fel spår. För att komma fram till det som författaren av en text verkligen har tänkt, till samma tanke, gäller det att leva sig in i och inifrån förstå det andra jaget. Det gäller med andra ord att öva upp sin egen intuition. Vad som eftersträvas är inte det psykologiska men det idémässiga innehållet i de tankar som är tolkningens mål. Den ursprungliga tanken. Schleiermachers hermeneutik strävar efter att upptäcka den dolda mening som finns i en annan människas medvetande. (Andersson, 1986)

Schleiermachers tänkande präglades av didaktik, kulturhistoria och hermeneutik. Han menade att pedagogiken skulle varken vara överordnad eller underordnad politiken. Samhället borde förändras via pedagogisk evolution och inte genom revolution. Fostran ansåg han vara statens uppgift och han betonade relationen mellan generationerna. Utbildning var nödvändig för att äldre generationer skulle kunna förmedla sina erfarenheter till kommande generationer. Pedagogikens uppgift var att undersöka vad fostran skulle kunna innebära för varje ny generation. Enligt Schleiermacher befinner sig pedagogen mellan individen och kollektivet. Pedagogens uppgift är att styrka de inneboende medfödda anlagen och skydda mot det som är ont inom barnet. Pedagogen skall också understödja reflexion och färdigheter. (Uljens & Mielityinen 2004).

#### *Texter av Schleiermacher*

*Tal över religionen*, Stockholm: Bonniers, 1923.

"Om de olika metoderna att översätta" i Lars Kleberg (red) *Med andra ord*, Stockholm: Natur och Kultur, 1998.

#### *Texter om Schleiermacher*

Alexander von Oettingen, *Det paedagogiske paradox*, Århus: Klim, 2001

Andersson Sten, "Hermeneutikens två traditioner - om skillnaden mellan Schleiermacher och Gadamer" i *Kunskapens villkor*, red. Staffan Sellander, Lund 1986.

Engdahl, Horace, *Hermeneutik : en antologi*, Stockholm : Rabén & Sjögren, 1977

## **Hans-Georg Gadamer (1900-2002)**

Hans-Georg Gadamer föddes i Marburg Tyskland. Under slutet av kriget flyttade han till Leipzig där han blev rektor vid stadens universitet. 1949 blev han professor vid universitet i Heidelberg.

Enligt Gadamer är språket inte i första hand ett uttrycksmedel. Det är inte så att vi först tänker en tanke och därefter vänder oss till språket. Istället är varje tanke något som redan sker inom språket. Språket är människans sätt att göra verklighet. Först genom språket ser vi världen och kan börja tänka över den. Allt vi uppfattar av verklighet tar vägen över språket. Det finns inga språkligt neutrala observationer. (Gustavsson, 2004)

Gadamer kan ses som en av dem som företrätt en mer filosofiskt inriktad hermeneutik. Med sin bok *Wahrheit und Methode* avsåg han att skapa en förmedlingsinstans mellan filosofi och vetenskap. Syftet var att ge en annan bild av förståelsens väsen. Gadamer menar att historien verkar i oss och har effekter på oss. Den förenar olika tidsepoker, så har t.ex. antiken varit med om att forma vår egen tid. Historien är alltså inte något som är borta utan i högsta grad närvarande. Människan hör hemma i historien. Här skiljer sig Gadamer från Schleiermacher. Metodologin kan inte stå utanför historien. Även idéer om metod är idéer med en viss bestämd plats i historien. Gadamer har en liknande syn på språket.

Det Gadamer kallar för förförståelsehorisont är utgångspunkten vid varje försök att tolka och förstå. Den skiljer ut vad vi förstår från det som är främmande, vilket är nödvändigt för att medvetandet skall få ett inre sammanhang. Det som inte går att förstå inom en individs förståelsehorisont kommer att lämnas med tystnad. Förståelse innebär därför att något nytt fått en plats innanför den gräns som utgörs av vår förståelsehorisont. Det okända blir känt först när det sätts i relation till det kända. (Gadamer 1997)

Förståelseformer är aldrig något statiskt. Vi är aldrig fullärda eller avslutade. Individen är den som, genom sin dialog med andra, sätter språket och historien i rörelse. "Att alls förstå är att förstå annorlunda." Det äkta frågandet, är en vilja att ompröva sina egna ståndpunkter och lära sig något nytt. Kunskap är något man deltar i. En process av öppenhet och deltagande. Metodiken kan enligt Gadamer inte avslöja nya sanningar, den blottlägger endast de sanningar den bygger på.

Uppgiften är att sätta sig in i den främmande författarens psykologiska tillstånd och mot denna "reproducera" texten. Enligt detta sätt att se förstår man en text först när man förstår den som ett led i ett livsförlopp, i en personlighets hela bildningsprocess. Samtidigt är det viktigt att skaffa sig kunskaper inom den aktuella kulturen och dess språk. På så sätt kan man få en helhetsbild och ett sammanhang av författaren som innefattar både hans liv och den tid han levde i. (Gustavsson 2004)

#### *Litteratur av Gadamer*

*Förnuftet i vetenskapens tidsålder*, Göteborg: Daidalos, 1988.

*Sanning och metod i urval*, Göteborg: Daidalos, 1997.

#### *Litteratur om Gadamer*

Gustavsson, Bernt, "Hans-George Gadamer: att som i leken förstå" i *Pedagogikens många ansikter*, red. Steinholt, Kjetil och Løvlie, Lars Oslo: Universitetsforlaget, 2004.



Warnke, Georgia: *Hans-George Gadamer: Hermeneutik, tradition och förnuft*, Göteborg: Daidalos 1995.

## Paul Ricoeur (1913-2005)

Paul Ricoeur föddes i Valence. Efter kriget blev han 1948 professor i filosofi vid universitetet i Nanterre i Paris, där han också under en tid var rektor. Därefter flyttade han till USA och var från 1970 professor i Chicago.

Under senare år har Ricoeurs arbeten främst handlat om text och tolkning. Han menar att den hermeneutiska tolkningen skall inrymma två komponenter, den ena är inlevelse och förståelse, den andra att man riktar en misstanke mot det som skall studeras. Det gäller att ha tilltro till texten. Lyssna efter uttryck om hur livet faktiskt är. Texten får betydelse för mig som läser genom att jag gör den till min egen, tillägnar mig texten, låter texten komma till mig. (Kristensson Ugglå, 1994)

Ricoeurs filosofiska hermeneutik rör sig kring frågan varför människan bygger upp en fiktiv värld, ovanpå den värld som tycks vara omedelbart given. Hans svar blir att vi försöker förstå vår egen existens genom denna andra till synens fiktiva värld. Även när det gäller vårt förhållande till oss själva, kan det inte ske direkt utan måste ta omvägen över en kulturell värld som vi kan uttrycka i oss själva och tolka oss själva igenom. Ett utmärkande drag för Ricoeurs analys är att den indirekta karaktären är knuten till ett övervägande om språket. (Lübcke, 1988, Kristensson Ugglå 1994)

Men det gäller också att vara kritisk och misstänksam. Liksom Freud, anser Ricoeur att man måste vara misstänksam mot psykets uttryck, de täcker över förträngningar och förskjutningar i det omedvetna. Men han menar samtidigt att misstänksamheten inte skall drivas för långt, man måste också vilja något med denna misstänksamhet. En mer avbalanserad läsning uppstår just på grund att man också lyssnar till texten. Detta pekar mot att det är frågan om att skapa en form för växelverkan i själva tolkningsprocessen. Med hjälp av denna tänjer Ricoeur på motsättningen så långt det går utan att släppa den helt och hållet. (kolla ref!!!Bergstedt 1998)

Ett bra exempel på en misstänkens hermeneutik är, enligt Ricoeur, drömtydningen inom psykoanalysen. Drömmen kan betraktas som en text, vars dolda innebörder psykoanalytikern försöker klargöra med hjälp av ett särskilt tolkningssystem. Tolkningen efterliknar och omskapar drömmen genom att med egna erfarenheter skapa en ny ordning, en ny text. På liknande sätt föreställer han sig konsten som något som efterliknar och omskapar. Det finns alltid redan en förgestaltning som är förutsättningen för tolkningen. Denna efterlikning tas upp av det språk som konstnären använder sig av och ges på så sätt en gestaltning, en nyordning. I nästa

moment är det läsarens/betraktarens tolkning av det konstnärliga avtrycket/texten som ger en nygestaltning av läsarens liv. (Kemp...kolla ref!!! Bergstedt, 1998)

*Litteratur av Ricoeur*

*Minne, historia, glömska*, Göteborg : Daidalos, 2005

*Från text till handling : en antologi om hermeneutik*, redigerad av Peter Kemp och Bengt Kristensson, Stockholm; Stehag: B. Östlings bokförlag, Symposion, 1993.

*Litteratur om Ricoeur*

Kristensson Ugglå, Bengt, *Kommunikation på bristningsgränsen : en studie i Paul*

*Ricoeurs projekt*, Stockholm; Stehag: B. Östlings bokförlag Symposion, 1994

Lübcke, 1988

## Pragmatism

### John Dewey (1859-1952)

John Dewey blev 1894 professor vid universitetet i Chicago och senare också professor vid universitet i Columbia.

Dewey är en av dem som tydligast pekat på relationen mellan utbildning och demokrati. För att lyckas skapa en demokratisk livsform är det viktigt att utbildningen ses som en mötesplats där människor kan kommunicera med varandra utifrån olika erfarenheter. För Dewey kännetecknas inte enbart allt liv som kommunikation utan all form för kommunikation är också bildande. Genom att kommunicera förändrar och vidgar man sin egen erfarenhet. (Dewey 1999, Englund 2004)

Människan söker naturligt kunskap. Det finns inte någon uppdelning i praktisk och teoretisk kunskap, eller i mentala och kroppsliga funktioner. Allt hänger samman i livsprocesser. Därmed är uppdelning mellan hantverksyrken och teoretiskt baserade yrken alltid felaktigt, lika så uppdelningen mellan lärd och olärd. Denna uppdelning är odemokratisk och måste vändas, om ett demokratiskt samhälle ska kunna växa fram, menade Dewey.

Dewey talade om produkter som människan avsätter över tid vilka ger oss historisk insikt om förhållanden som gällde förr. Produkterna visar på vissa sorters levnadsförhållanden. Han är intresserad av teoretisk kunskap som historia, men den måste vara av nytta för människor och livet. Han skrev också om vanor och tvivel

och menade att tanken utvecklas samtidigt som vi löser problem. Genom vårt tänkande kommer vi ur våra rutiner och kan rikta oss mot framtiden. Reflexion ger oss en möjlighet att medvetet styra våra handlingar men målet är inte att avskaffa tvivel, tvivel är en motor för tänkandet och produktion av ny kunskap (Englund 2004).

Dewey såg erfarenhet som relationen mellan människa och miljö, empirismens och rationalismens motsättningar var onödiga och illusoriska. Människan handlar i världen och reflekterar som en del av livsprocesserna. Dewey ville att lärare skulle utgå från elevernas erfarenheter och främja elevsamarbete. Det fanns flera sätt att genomföra detta. Viktigt för arbetet var kommunikationsutbytet mellan eleverna i klassen och mellan lärare och elev. Han skrev så småningom "learn to do by knowing and to know by doing" (Vaage 2000). Människan kan inte tas ur sin kontext och därmed är kunskap alltid kontextualiserad. Människan ingår alltid i en process i relation till miljön. Dewey skiljer på kunskapen som en produkt och kunskapen som process, båda existerar tillsammans och skolan måste inrikta sig på båda. Det ena skall leda till betyg och det andra till individens kapacitet att agera i en demokrati som fri i världen. Därför är både teori och praktik viktiga, enligt Dewey (Englund 2004).

#### *Litteratur av Dewey*

*Individ, skola och samhälle*, Stockholm: Natur och Kultur, 1980.

*Demokrati och utbildning*, Göteborg: Daidalos, 1999.

*Demokrati och uppfostran*, Stockholm: Natur och Kultur, 1948.

#### *Litteratur om Dewey*

Hartman, Sven, *Dewey läst idag*, Stockholm : Lärarhögskolan i Stockholm, 2004

Englund, Tomas, "Johan Dewey: Den pragmatiska utbildningsfilosofin" i,

*Pedagogikens många ansikten*, red. Steinholt, Kjetil och Løvlie Lars Oslo:

Universitetsforlaget, 2004.

Kroksmark, T (red), *Den tidlösa pedagogiken*, Lund: Studentlitteratur, 2003.

Vagge, Sveinung, *Utdanning til demokrati*,.....,2000.

## **George Herbert Mead (1863-1931)**

George Herbert Mead föddes i Massachusetts, USA. Han arbetade som lärare i filosofi och psykologi vid ett universitet i Michigan och blev senare professor i filosofi vid universitetet i Chicago.

Mead hävdade att vi måste vara "andra" för att vara oss själva. Vår medvetenhet, vårt jag, vår reflekterande förmåga är beroende av den sociala processen. Genom främst språket, gesterna, symbolerna tar vi till oss andras syn på oss, deras perspektiv på oss. Vi hör dessa röster inom oss och så småningom kan vi integrera

dem. På så sätt hanterar vi oss själva på ett sätt som någonstans har en förankring eller relevans i våra medmänniskors attityder. Med dem och så småningom även mot dem, lär vi oss att lägga egna perspektiv, göra utkast och skisser till hur vi ska handla. (Bergstedt 1988)

Det är bara genom andras reaktioner på mig själv som jag har chansen att upptäcka mig själv som på en gång objekt och subjekt. I Mead terminologi finns det två begrepp för egot, det är "me" som iakttas av mig själv och av andra och det är "I" som är den som iakttar och handlar. Jaget och identiteten är med andra ord ingen egenskap utan en relation. (Berg 1975)

När vi ser oss själva gör vi alltid det genom den andre. Varje ny handling kommer att inordnas i "me". Mitt "me" är med andra ord min totala personhistoria som i sin tur finns bevarad i mitt historiemedvetande. Det är "I" som övergår i och successivt bygger upp "me" Utan "I" finns inget "me" och omvänt. Med hjälp av historiemedvetandet kan vi bestrida nya tolkningar som görs av oss av andra personer och som inte stämmer med vad vi tidigare fått höra. (Berg 1975)

Relationen till den andre förmedlas också genom det som Mead kallar för "den generaliserade andre". Om vi tänker oss att barnet till en början är i stort sett sammanflätat med sin egen mamma så kommer det efter hand att upptäcka andra människor som mot andra barn har attityder som liknar "mammans". På så sätt kommer barnet till slut att föreställa sig att den egna relationen till mamman kan ha sin motsvarighet hos barn som bor på andra sidan jordklotet. När det har inträffat så skulle Mead mena att "den generaliserade andre mamman" har inträtt i barnets medvetande. (Berg 1975)

Mead var liksom Dewey pragmatiker. Undervisning skulle bygga på elevens erfarenheter. Han ville se ett närmande mellan filosofi, psykologi och mänskliga livsvillkor. Han poängterar även att kunskap är förändring. Han arbetade hårt för att hjälpa nyanlända immigranter i sitt vardagsliv och framhävde ofta att livet är mångfald. Olikheter är viktiga. Det är just när vi konfronteras med värderingar, normer och erfarenheter som inte liknar våra som vi börjar reflektera. Mötet med det främmande är centralt för vår egen intellektuella utveckling. Via andra kan vi lära oss att växla mellan perspektiv. Det är här vi växer i vår individualitet och blir mer oberoende av våra sammanhang. Via självreflexion får vi insikt om oss själva, föreställningar blir objekt för vårt tänkande och vi kan på sätt och vis likställa dessa med andras föreställningar. Reflexionen gör oss mer flexibla inför problem som vi möter i vår vardag. Vi kan se på problem från olika vinklar och utveckla vår handlingsförmåga. Självreflektion är en demokratisk fråga för Mead. (von Wright 2004)

*Litteratur av Mead*

*Medvetandet jaget och samhället från socialbehavioristisk ståndpunkt*, Lund: Argos Förlag, 1976.

*The Philosophy of the Act*, Chicago: University of Chicago Press, 1938.

### Litteratur om Mead

Asplund, Johan, "George Herbert Mead" i Asplund, Johan (red), *Sociologiska teorier: Studier i sociologins historia*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1972.

Wright, Maria von, *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människans intersubjektivitet*, Göteborg: Daidalos, 2000.

Berg, Lars-Erik, m.fl, *Medvetnadets sociologi, introduktion till symbolisk interaktionism*. Malmö: Wahlström & Widstrand, 1975.

Wright, Maria von, "George Herbert Mead. Vi måste vara andra för att vara oss själva" i *Pedagogikens många ansikter*, red. Steinholt, Kjetil och Løvlie, Lars Oslo: Universitetsforlaget, 2004.

## William James (1842-1910)

William James föddes i New York. Han tog en medicinsk doktorsexamen 1869 och blev professor i filosofiska ämnen och psykologi vid Harvards universitet.

James var bland annat intresserad av perceptionslagar. Människan riktar sin uppmärksamhet mot yttrevärlden och bygger upp sin bild av den genom att i minnet lägga lager på lager av sinnesintryck från uppmärksammade delar av världen. Begrepp (ord) och perceptioner existerar i ett samspel, en interaktion. Människans intellektuella värld är beroende av språk. Språk är i sin tur ett verktyg med vilken människan ordnar, griper in i och förstår sin värld. Språket berikar perceptionen. James försökte medla mellan empiriker och rationalister. Både tanke och erfarenheter är viktiga. Men James placerar erfarenheten och därmed perception före tanken och ordet (McDermott 1967).

James intresserade sig för hur sammanhang av perceptioner skapades hos individen. Han menade att idéer och sammanhang skapas omedelbart under erfarenheternas förlopp. Varje tanke ska ses som självständig, menade James. Han hävdade att vi kan bryta ner helheter och studera enskilda tankar om mening och existens, precis som begrepp möjliggör en studie av enskilda ting i perceptionsströmmen. James hävdade att världen skulle ses i sin mångfald men även i sina enheter. Varje ting är distinkt och ska erkännas som så och inte buntas ihop med alla andra liknande ting. Ett bord t.ex. har en funktion, det har ett värde i förhållandet till hur det används, är det ett matbord, ett soffbord osv. Alltså är erfarenheter funktionella eller påverkade av de funktioner som omvärlden har för människor. I detta är James en empirisk tänkare. Erfarenhetsströmmen tillhör sinnevärlden, kontinuitet och ting ingår i denna. Hjärnan skapar enskilda perceptioner i ett samspel med språk, känsla och kropp (Kroksmark 2003, Løvlie 2004, James 1958, McDermott 1967).

James pratade om fält i förhållande till kunskap, kunskapsfält. Det som finns i vårt fokus ligger centralt i fältet, det som vi inte riktigt förstår ligger något utanför, i de

suddiga kanterna. Medvetenhet är alltså inte en knippe associationer undanlagda i lager, människan ser i komplexa helheter. (Kroksmark 2003, Løvlie 2004, James 1958). Det finns ytterligare en dimension i James teorier, han föreslog att mänskligt medvetande ingår i ett högre medvetande – i "ett tredje själv". Upplevelser och kunskap är inte frusen kognition, menade James utan en omedelbar konstnärlig och etisk verksamhet. Det finns inte ett inre och ett yttre utan alla tankeströmmar tillhör samma fält. Sanning finns i det mellanmänskliga samtalet. Sanning är inte privat, den är socialt, menade James (Løvlie 2004).

Hans filosofi tog sin utgångspunkt i hela verkligheten och delade in den mänskliga kunskapen i tre områden, den omedelbara sanningen, omvärldskunskap och tro. Det är utifrån denna helhet som människan enligt James gör sina egna val, vilket samtidigt leder till att hon också måste kunna visa respekt och tolerans för de val som görs av andra. Denna demokratiska tanke om individens okränkbarhet utgör ett centralt inslag i James filosofi. (Kroksmark 2003)

James ansåg att lärarens aktiviteter skulle bygga på elevers erfarenheter och kapacitet. Lärarens roll var att stödja elevernas reflexion. Han menade att intresset för det nya får styrka från gamla associationer. Alltså måste man först väcka elevernas intresse.

#### *Litteratur av James*

*Talks to Teachers*. New York: Longmans, Green and Co, 1899.

*The Principles of Psychology I-II*, London: MacMillaan, 1890.

*Pragmatism*, Göteborg: Daidalos, 2003.

#### *Litteratur om James*

Garrison, Jim, *William James and Education*, New York: Teachers College Press, 2002.

Putman, Ruth Anna, *William James*, Cambridge: Cambridge University, 1997.

McDermott, Johan J, *The Writings of William James*, Chicago: The University of Chicago Press, 1997

## Fenomenologi

### **Edmund Husserl (1859-1938)**

Edmund Husserl föddes 1859 i Prossnitz. 1886 flyttade han till universitet i Halle an der Saale där han blev antagen till en "privatdocentur", senare blev han professor vid universitetet Freiburg im Breisgau.

Husserls filosofi utgår från att tänkandet måste bygga på alla de variationer som visar sig i den levda erfarenheten. Han söker ett vidgat erfarenhetsbegrepp och för att verkligen nå fram till de fenomen som man studerar så måste man börja med att skala av alla perceptioner för att slutligen nå en grundkärna i det som ses. Han menade att om man beskrev ett ting från tillräckligt många håll skulle man så småningom nå en punkt där det inte gick att hitta fler beskrivningar och då hade man nått kärnan. Denna kärna är ett fenomen i medvetandet eftersom han ansåg att det egentligen inte gick att säga något definitivt om tinget i sig. (Lübcke 1988)

Vad man däremot kunde förstå var människans förhållningssätt till sin perception bland annat genom att förstå sig på egot som erfar perceptionen. Egot har förutfattade meningar, men det kan man komma runt genom att sätta en parantes runt dem. Utöver fenomen finns det andra akttyper såsom erinring, fantasi, föreställning och förväntning som alla påverkar perceptionen. Det finns även speciella akter då medvetandet tar till sig tal, geometriska figurer, mängder och helheter. Grunddraget i alla medvetandeakter är intentionalitet.

Egot är uppbyggt av val som skett som ett resultat av intentionalitet. Detta är det s k empiriska egot, men Husserl beskriver även ett transcendentala ego vilket är grundförutsättningen för det erfarande empiriska egot. Det transcendentala jaget är sammanknutet med en s k livsvärld (en konkret historisk värld vilket ligger till grunden för alla abstraherande erfarenheter såsom de vetenskapliga 'abstraherande erfarenheterna. För Husserl var fenomen och omvärlden oupplösligt förenade. Utan omvärlden inget medvetande och ingen erfarenhet. Det är alltså inte perceptionen som process utan innehållet i medvetandet och våra uppfattningar som anses vara centralt. Tidigare hade den kunskapsfilosofiska debatten fastnat i motsättningen mellan erfarenheten av det yttre objektet och den inre erfarande subjektet. (Husserl 1995)

Husserl frågade sig hur subjektet kan överskrida sig själv och säkert träffa de objekt som studeras? Om man vill lyckas gäller det att göra relationen mellan subjekt och objekt så ren och obefläckad som möjlig. Att finna en metod som gör att "sakerna själva" kan framträda så som de i själva verket är. Husserl ansåg sig ha löst problemet genom att hävda att det fanns en naturlig kontinuitet mellan yttre och inre, de hör ihop via medvetandet. (Husserl 1992)

Fenomenologi beskrivs ofta som läran om det som visar sig för medvetandet. Hegel beskriver t.ex. hur anden kommer till medvetande om sig själv genom olika medvetandesteg. En avgörande betydelse inom fenomenologin är att allt medvetande kännetecknas av att vara en intentionalitet, dvs. att det är riktat mot ett objekt. Forskarens uppgift blir då att beskriva hur olika objekt av olika typer är förbundna med medvetandeakter av olika slag. När ett objekt anses vara direkt givet i en åskådlig närvaro så säger man att objektet föreligger som fenomen och man talar då om den fenomenologiska akten. (Lübcke 1988)

*Litteratur av Husserl*

*Fenomenologins idé*, Göteborg, Daidalos, 1995.

*Idéer till en ren fenomenologi och fenomenologisk filosofi*, Stockholm : Thales, 2004

*Fenomenologin och filosofins kris*, Stockholm : Thales, 2002

*Cartesianska meditationer : en inledning till fenomenologin*, Göteborg : Daidalos, 1992

*Litteratur om Husserl*

Bengtsson, Jan, *Den fenomenologiska rörelsen i Sverige: mottagande och inflytande 1900-1968*, Göteborg: Daidalos 1991.

Bengtsson, Jan, *Sammanflätningar. Husserl och Merleau-Pontys fenomenologi*, Göteborg: Daidalos, 2001.

## **Alfred Schütz (1899-1959)**

Alfred Schütz föddes i Wien. 1939 emigrerade han till USA och levde fram till sin död i New York. I samma stad blev han 1952 professor i sociologi och socialpsykologi.

Schütz arbetade med att utveckla en sociologi för förståelse och kom att använda sig av begreppet 'livsvärlden'. Medvetandet omfattar den sociala världen med dess normer, attityder, mönster, konventioner och institutioner osv. Schütz menar att kunskapen är inte bara individuell och subjektiv utan även social, den delas av andra och är därmed kollektiv och gemensam. (Schütz 2002, Bengtsson 2001)

Han delar upp kunskap i två ordningar. Den första är vardagskunskap, den andra ordningen är vetenskaplig och expertkunskap. I den första ordningen ingår våra rutiner och vanor. Dessa är nödvändiga för att vi ska förstå och hantera vår livsvärld. I denna ingår vad människan anser vara "normalt" den "normala vardagen". Schütz kallar processen där livsvärlden görs normal för typifiering. För att typifiering ska fortgå måste det finnas en intersubjektiv förståelse, en kommunikation mellan människor där vi kan lära oss om varandras uppfattningar om verkligheten, och vilka delar av den som vi har gemensamt med andra (det normala). (Gustavsson 2000)

För Schütz är den vardagliga världen inte subjektiv utan intersubjektiv. Den förståelse som utvecklar i vardagslivet är något som utspelar sig mellan människor. I det gemensamma, det normala, delar vi samma sorts tolkningar av verkligheten, vi stärker dessa genom varandra, delger varandra våra åsikter om den, vi tar även den andres perspektiv och skapar därmed en social verklighet en social livsvärld. Gruppens kultur utgör en gräns för ömsesidig förståelse av vad som anses vara normalt för Schütz. Vi kan ta del av varandras perspektiv och växla mellan perspektiven så länge det sker inom kulturens ramar. (Gustavsson, 2000)



Schütz kom att kombinera fenomenologin med en hermeneutisk förståelse och hans tänkande har kommit att bli inspirerande för en rad olika riktningar inom samhällsvetenskapen, vilka idag vanligen kallas för etnometodologi och social konstruktivism.

*Litteratur av Schütz*

*Den sociala världens fenomenologi*, Göteborg: Daidalos 2002.

*Litteratur om Schütz*

Bengtsson, Jan, *Den fenomenologiska rörelsen i Sverige: mottagande och inflytande 1900-1968*, Göteborg: Daidalos 1991.

Gustavsson, Bernt, *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*, Stockholm: Wahlström & Widstrand, 2000

## **Maurice Merleau-Ponty (1908-1961)**

Maurice Merleau-Ponty föddes i den franska staden Rochefort-sur-Mer. 1949 blev han professor i barnpsykologi och pedagogik och senare även professor i filosofi.

Merleau-Ponty pekar på att vi omedelbart upplever genom perception och kropplighet och att detta är socialt möjligt att förmedla genom språket och historien. När det gäller att förstå det omedelbara så har kroppen en särskild viktig betydelse. Han, hävdade liksom Husserl att medveten intentionalitet var viktig för människans varande i livsvärlden och att kroppen var ett uttrycksmedel för denna. Kroppen uttrycker i sina handlingar en avsikt som riktar sig mot världen. Människan har inte bara en kropp utan hon lever sitt liv i och genom sin kropp. den levda kroppen och att den som ofta leder till fastlåsta motsättningar av olika slag. (Bengtsson, 2001, Kemp 1979)

Kroppen existerar som ett sätt att vara i världen på, den kan inte delas anatomiskt i en mängd olika delar, som ses som åtskilda som t.ex. soma/psyke. I kroppen och genom kroppen uttrycks förhållandet mellan språk och tanke som tal. Genom talet förenar då språk och tanke kropp. Som talande kommunicerar människor detta förhållande, och det är en pågående process, en aldrig upphörande existens.

Människan lever med sin kropp på ett sätt som gör att man inte kan dela upp kroppens erfarenheter, snarare är det så att de olika delarna står i ett nära förhållande till varandra. Det gör att kroppens upplevelse och erfarenhet föregår analys och förståelse. Hos Merleau-Ponty är det inte en fråga om "jag tänker därför finns jag" utan "jag kan därför finns jag". Kroppen är både subjekt och objekt. Människan är både i sin kropp men kan ta på sin kropp som om det var ett objekt.

Maurice Merleau-Ponty som menar att det finns en dialektik som vi människor inte kan undslippa. Den tillhör grundvillkoren för vår existens. Han kritiserade den klassiska modellen av dialektik, där kampen mellan två motpoler (tes och antites) resulterar i en tredje enhet (syntes). En form av dialektik som vi främst känner från Marx och Hegel. Denna form för dialektik strävade efter ett slutet system där alla skillnader till slut skulle uppgå i en absolut enhet. Här förespråkar Merleau-Ponty istället en "godartad dialektik" där natur och kultur, samhälle och individ, fysiskt och psykiskt inte är åtskilda. Tvärtom förenas de ständigt i konkreta figurationer och ger tillhörighet åt den värld som vi lever i. Men den konkreta ordning som på så sätt bildas är inte slutgiltig utan snarare öppen och under ständig förändring. (Bengtsson, 2001)

*Litteratur av Merleau-Ponty*

*Kroppens fenomenologi*, Göteborg: Daidalos, 1999.

*Lovtal till filosofin : essäer*, Eslöv : B. Östlings bokförlag Symposion, 2004

*Litteratur om Merleau-Ponty*

Kemp, Peter, *Språk och existens. Moderna franska filosofer*, Stockholm: Liber Förlag 1979.

Bengtsson, Jan, *Sammanflätningar. Husserl och Merleau-Pontys fenomenologi*, Göteborg: Daidalos, 2001.

## Strukturalism

### Ferdinand de Saussure (1857-1913)

Ferdinand de Saussure föddes i Genève. Han arbetade därefter som föreläsare vid Sorbonne och blev senare professor i Genève i sanskrit och indoeuropeiska språk.

Saussure bröt mot den tidigare lingvistik som forskat om ordens ursprung och utveckling och förde istället fram tanken om en synkronisk (samtida) undersökning av den kollektiva medvetenhet som språket skapar i ett givet ögonblick. Där lingvister tidigare hade arbetat med ordfamiljer för att bättre förstå sig på språkets uppbyggnad påstod Saussure att det är genom skillnaderna som orden får sin mening. Alltså, vi lär oss inte vad brunt är som ord eller upplevelse genom att gruppera ihop det med liknande nyanser av brunt. Brunt blir brunt för att det inte är gult, vitt, rött osv. Språket får därmed sin mening via skillnader mellan orden. Varje mening måste även vara olik den andra om den ska uppbära ett unikt innehåll.

Språkssystem beskriver han som ett system bestående av tecken. Där varje enskilt tecken är godtyckligt och ser olika ut i olika språk. Varje tecken består av två led, där det ena är tecknets uttryck och ljudföreställning (signifiant) och det andra tecknets innehåll och mening (signifié). Skillnaden mellan dessa två gör att det inte finns något naturligt samband som håller ihop tecknets mening. De enstaka tecknen har inte någon betydelse i sig själva utan enbart i förhållande till andra tecken. (Saussure, 1970).

Saussure menade att språket kan delas in i två delar. Den första delen handlar om grammatik och regler som är nödvändig för att man skall kunna kommunicera. Det kallar Saussure för *langue*. Den andra delen kallar han för *parole* och det är själva skrivandet och talandet. Den första delen, *langue* var språkets sociala del och denna gick att studera vetenskapligt. Saussure var inte intresserad av att studera stora språkfamiljer, istället lyfte han fram idén att det var olikheter mellan ord (inte inbördes likheter) som möjliggör språkets struktur. Det var just denna idé som var revolutionär. Hela Europa hade ägnat sig åt 'samlingar' och observationer av likheter för att i sin tur beskriva släktskap och familjer av yttre fenomen, så t.ex. inom biologin där Darwin och Linné var mästare på släktskapsbeskrivningar. (Saussure, 1970) Saussure lade grunden för något som kom att kallas för 'strukturell lingvistik' genom att han gav skäl för åsikten att språket kan ses som ett system av tecken. I förelängningen härav framkastar han idén om en generell vetenskap om teckensystem, 'semiologin' som han inordnade under socialpsykologin.

Saussure skrev ingen filosofisk strukturalism men hans tankar kom ändå att utgöra utgångspunkt för en strukturalism som senare kom att omfatta såväl filosofiska som vetenskapsteoretiska ståndpunkter. Det första avgörande steget mot en mera universell filosofi togs av den danske språkforskaren Louis Hjelmslev (1899-1965). Hjelmslev såg att Saussures tankar om språket skulle kunna användas på flera andra områden. Alla ämnen skulle kunna belysas utifrån en språkteoretisk utgångspunkt. Teorin skulle inte enbart skapa kunskap om själva språkssystemet utan också om människan och samhället bakom språket. Ungefär samtidigt med att Hjelmslev utvecklade sina tankar träffades i USA den franske etnologen Claude Lévi-Strauss och lingvisten Roman Jakobson. Det var vid detta sammanträffande som Lévi-Strauss fick idén om att överföra den strukturalistiska modellen till etnologin. Det skulle kunna göras genom att beskriva seder och myter som strukturella språkssystem. (Kemp, 1979, 1991)

*Litteratur av Saussure*

*Kurs i allmän lingvistik*, Staffanstorp: Cavefors, [1916] 1970 *Litteratur om Saussure*

*Litteratur om Saussure*

Culler, Jonathan, *Saussure*, London: Fontana Press, 1985.

Gustavsson, Mikael, *Saussure on identity* i Carl-Anders Säfström (red), Lund : Studentlitteratur, 1999

Kemp, Peter, *Språk och existens. Moderna franska filosofer*, Stockholm: Liber Förlag, 1979.

## Claude Lévi-Strauss (1908)

Claude Lévi-Strauss föddes i Bryssel. Han fick en professur i New York 1942 och blev också professor vid Collège de France 1950.

Lévi-Strauss bestämde sig för att ta strukturalismen från lingvistik och göra den till en användbar modell inom samhällsvetenskaplig forskning. Hans projekt var att omforma Ferdinand de Saussure och Roman Jakobsens tankar till etnologin och han gör det på den släktskapsforskning som han bedrev vid den här tiden. Det handla i första hand om totemrelationer och myter i en folkgrupp som han höll på att observera.

Hans övergripande syftet var att svara på frågan varför familjerelationer ser olika ut i olika kulturer i Sydafrika. Lévi-Strauss presenterade sin analys 1958 i boken *Antropologie structurale* och 1962 *La Pensée sauvage*. De utgjorde, tillsammans med andra texter, grunden för strukturalismen. Enligt dessa skapar språket via skillnader och kontraster mellan språkenheter, sammanhängande system eller strukturer som utvecklas i olika formationer och påverkar människans liv och tänkande. Genom att analysera myter, familjerelationer, ritualer, narrativ och symboliska representationer så ämnade Lévi-Strauss visa på hur den underliggande strukturen påverkar människors liv.

Strukturalisterna ville dra konsekvenser av detta resonemang samtidigt som de inspirerades av Freuds hypoteser angående 'det omedvetna'. (Lubcke, 1988)  
Lévi-Strauss kritiserar historie- och medvetandefilosofin därför att den enbart befinner sig på en medveten nivå och bara förhåller sig till sådant som uppfattas som subjektiva erfarenheter eller upplevelser. Det verkliga utgångspunkterna borde istället vara de omedvetna strukturer som påverkar subjektet i långt högre grad än vad vi vanligen tänker oss. (Asplund 1973)

### *Litteratur av Lévi-Strauss*

*Spillror av paradiset*, Lund : Arkiv, 2000

*Det vilda tänkandet*, Lund : Arkiv, 1984

### *Litteratur om Lévi-Strauss*

Miegel, Fredrik, Johansson, Thomas, *Kultursociologi*, Lund : Studentlitteratur, 2002

Asplund Johan, *Inledning till strukturalismen*, Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1973

## Michel Foucault (1926-1984)

Michel Foucault föddes i Frankrike. 1962 utnämndes han till professor i Clermont-Ferrand och sex år senare blir han professor i Vincennes. Senare samma år blev han

professor och prefekt vid Paris-Vincennesuniversitetet och 1970 professor i historia vid Collège de France.

I sin forskning har Foucault undersökt vansinnet, brottet, vetenskaperna och sexualiteten. Varje gång har han frågat sig varför man talar om just detta, varför man problematiserar och hur man gör det. Men det är inte frågan om att avgöra hur väl den ena eller andra sanningen överensstämmer med en korrekt representation av verkligheten, det Foucault är ute efter är att beskriva hur sanning produceras i ett specifikt socialt och historiskt sammanhang, för att på så sätt få verkligt sanna konsekvenser. Foucault frågar sig t.ex. hur det gick till när man människan tog sig själv som objekt för kunskap. genom vilken slags rationalitet och under vilka historiska betingelser kan subjektet säga sanningen om sig själv? Och vilket pris får subjektet betala som konsekvens av denna kunskap om sig själv? (kolla ref!!!!Bergstedt 1995)

Sökandet efter självkänedom har resulterat i en mängd vetenskapliga diskurser, medicin, psykiatri, ekonomi, sociologi, pedagogik etc. Denna självkänedom har samtidigt inneburit att vetenskapen upprätthållit sin vetandeform genom att sätta en gräns mot andra kunskapsformer. I *Vansinnets historia* tar Foucault hjälp av litteraturen när han försöker att beskriva hur vansinnet kan komma till tals på annat sätt än inom psykiatrin. Litteraturen inkluderar det som filosofin och vetenskapen definitionsmässigt utesluter dvs, icke-förnuftet. Det som blir kvar i litteraturen när filosofin och vetenskapen dragit ifrån allt som lyder under förnuftets domäner är en litterär rest. *Vansinnets historia under den klassiska epoken* kan läsas som en berättelse om hur denna rest undertrycks och nedtystas av förnuftets aktörer.(kolla ref!!!!Bergstedt 1995)

När Foucault beskriver sina historiska epoker så gör han det utan en linjär utvecklingslinje som binder dem samman. Var och en får tala för sig själv. Det hela blir en diskontinuitetens historia. Foucault vill utmana oss att tänka annorlunda.

Detta slag av kritik strävar efter att oroa, bryta upp och skapa kris i samtiden. Foucault kallar detta tillvägagångssätt för "genealogi", ett begrepp som han hämtat från Nietzsche. Genealogi eller den "etnologiska blicken" är ingen ny teori eller vetenskap men en väg att se det vi redan vet på ett nytt sätt. Foucault är medveten om att alla teorier har en totalitär tendens, när de strävar efter att skapa ordning så utesluter de andra former av vetande. Det gäller naturligtvis också hans egna tankar, men genom att välja en "permanent revolution", är syftet att upplösa och inte förverkliga någon egentlig motbild. (Beronius 1987)

Foucault var ingen uttalad pedagog men kom att engagera sig i frågor kring utbildning och indirekt har hans arbete fått stor betydning för pedagogiken. En av de viktigaste utgångspunkterna för Foucault är att kunskap och makt förutsätter varandra. När man utövar makt så använder man sig av en eller annan form av kunskapsutövande och omvänt när man producerar kunskap så skapar man

samtidigt makt. Genealogin strävar efter att upptäcka den mångfald av nätverk som finns mellan makt och kunskap. (Hultqvist 2004)

(Det är möjligt för en kultur att börja att tänka annorlunda först när man öppnar upp för det rum som för tanken är på den andra sidan om sig själv).

#### *Litteratur av Foucault*

*Vansinnets historia under den klassiska epoken*, Lund: Arkiv 1983.

*Övervakning och straff: fängelsets födelse*, Lund: Arkiv 1983.

*Vetandets arkeologi*, Lund: Arkiv 1982.

*The order of things : an archaeology of the human sciences*, London : Routledge, 2002

#### *Litteratur om Foucault*

Olesen, Søren Gytz & Pedersen, Peter Møller (red.) *Pedagogik i ett sociologiskt perspektiv : en presentation av: Karl Marx & Friedrich Engels, Émile Durkheim, Michel Foucault, Niklas Luhmann, Pierre Bourdieu, Jürgen Habermas, Thomas Ziehe, Anthony Giddens*, Lund : Studentlitteratur, 2004

Hultqvist, Kenneth och Peterson, Kenneth (red), *Foucault : namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik : texter om maktens mentaliteter, pedagogik, psykologi, medicinsk sociologi, feminism och bio-politik*, Stockholm : HLS, 1995.

## Poststrukturalism

### Jacques Lacan (1901-1981)

Jacques Lacan föddes i Paris. 1932 publicerade han sin doktorsavhandling. "Om den paranoida psykosens i relation till personligheten" och 1964 grundade han sin egen institution, L'École Freudienne.

Lacan, kom att bli något av en 'brytningsfigur' i fransk vetenskapsfilosofi och inom psykologin. Han försökte liksom Kant att medla mellan olika inriktningar, först och främst strukturalism och fenomenologi men även empirism och rationalism. Han rörde sig i de franska intellektuella och filosofiska cirklarna under och efter andra världskriget. Han kunde räkna Sartre, Simon de Beauvoir, Levi-Strauss, Bataille, Merleau-Ponty m fl till sin bekantskapskrets. Lacan studerade Freud och Darwin men även vissa kognitiva och biologiska utvecklingsstudier angående barn.

Främst har Lacan fått stor betydelse för utvecklandet av Freuds tankar, framför allt när det gäller att lägga vikt vid lingvistik istället för biologi. Från det att subjektet har

varit en effekt av drifter blir nu snarare en effekt av språk. När Lacan säger att "Jag är där jag inte tänker" så skall det ses i kontrast till Descartes berömda ord "Jag tänker alltså är jag". På det hela taget är det här fråga om ett tänkande som söker helt andra kunskapsvägar än en empiristisk och positivistisk tradition. Till skillnad från Husserl och fenomenologin så kan inte Lacans subjekt känna sig själv helt och hållet, reflektion, jagkänsla och identitet utgör endast en del av subjektet. (Reeder 1992, Herbert 2006)

Lacan pekar på att det finns någonting i tillvaron som är så självklart att vi inte alltid lägger märke till det. När människan föds, när navelsträngen klipptes av så uppstår det rent bokstavligt, en nödvändig brist. Människan drivs av ett begär som orsakas av att människan har denna brist som hon vill fylla, men denna kan enligt Lacan aldrig bli fylld. Bristen underbyggs ytterligare genom att det upprättas en åtskillnad mellan moder och barn, under den fas som vanligen kallas för Oidipus och som samtidigt är vägen till den symboliska ordningen.

Den symboliska ordningen är visserligen alltid där enligt Lacan och den strukturerar barnets värld innan det är fött, i form av de berättelser som föräldrarna skapar om barnet innan det är fött. Faderns lag bär med sig den sociala lagen som omfattar allt det som krävs för att en människa ska accepteras av andra så som förbud mot mord, lögn, stöld osv. Den del av det mänskliga psyket som tillhör det symboliska kallas för subjektet och på grund av bristen som uppstår under Oidipus anses subjektet vara delat. Egot till hör vad Lacan kallar den imaginära sfären och människans biologiska varelse den reella sfären. Människan är en av tre strukturer, neurotisk, psykotisk eller pervers. Det finns inget som heter normalt enligt denna teori. Lacan anser liksom Sartre att känslorna tillhör egot och påstår att man kan kringgå egot under terapier, om terapeutiska frågor ställs på rätt sätt. (Reeder 1992, Herbert 2006)

#### *Litteratur av Lacan*

*Écrits : Spegelstadiet och andra skrifter*, Stockholm : Natur och kultur, 1996

*Psykoanalysens etik : sjunde seminariet 1959-1960*, Stockholm : Natur och kultur, 2000

#### *Litteratur om Lacan*

Herbert, Anna, *Lacan and PTSD with a special focus on victims of torture*, Lund: Punctum Studier, 2006.

Roudinesco, Elisabeth, *Jacques Lacan: en levnadsteckning, ett tankesystems historia*.

Stockholm/Stehag: B. Östlings bokförlag Symposion, 1994.

Reeder, Jurgen, *Tala - lyssna : en essä om den specifika skillnaden i Jacques Lacans psykoanalys*, Stockholm/Stehag: B. Östlings bokförlag Symposion, 1992

Maier, Corinne, *Fransk psykoanalys är kul : låt Lacan fylla tomrummet!*, Stockholm : Svenska förlaget, 2006

## Jacques Derrida (1930-2004)

Jacques Derrida föddes i Algeriet. 1986 blev han professor vid University of California, Irvine och 1992 blev han hedersdoktor vid Cambridge universitet.

Själva utgångspunkten för Derridas filosofiska reflektioner ligger i skrift-begreppet. Det får utgöra ett redskap med vilket han utför sin dekonstruktion. I sin bok *Om grammatologin* från 1968 gör han upp med det privilegium som är reserverat för ordet, det talande ordet. Detta privilegium har medfört alla de former av idealism som idag är så påtagliga. Derrida kopplar detta samman med den logocentrism, dvs. en ensidig centrering kring ordet och förnuftet, som kännetecknat den västerländska kulturen. Denna går ut på att i själva den filosofiska utgångspunkten och som en avgörande förutsättning för "sanningsutsagan" hävda närvaron av en mening i det talande ordet, som om den mänskliga rösten skulle ha ett bestämt samband med själen och som om logos eller förnuftet och rösten vore sanningens naturliga och egentliga bärare. Allt detta kommer att stå för en idealistisk kult av det inåtvända. (Derrida 1970, Bergstedt 1998)

Detta vill Derrida göra upp med. Hans språk teori bygger på denna förundran över att det talande ordet nästan överallt, och särskilt i västvärlden, har fått ett erkänt företräde före skriften. Det skrivna anses vara en sekundär avspeglning av det talande ordet. Han spårar denna tendens ända från sofisterna och Platon, via Rousseau och Hegel fram till Freud och Lévi-Strauss. Det Derrida så gör är att han försöker undersöka förhållandet mellan rösten och förnuftet i den västerländska metafysiken. Han försöker visa att det endast går att rättfärdiga och förklara talets dominans över skriften genom att bygga på en åtskillnad mellan det inre (där tanken skulle hålla till) och det yttre (dit skriften skulle vara hänvisad). Det talande ordet skulle alltså stå närmast medvetandet och därför ges företräde.

Derrida kopplar närvarotemat samman med strukturbegreppet. Vanligtvis menar man att struktur bygger på ett betydelsegivande centrum eller en meningsgivande princip som strukturerar strukturens olika element. Den meningsstruktur som bildas utifrån detta centrum hänger samman som en struktur av betydelseskilnader. Man kan då fråga sig hur detta centrum förhåller sig till sig själv? Ofta tänker man sig att det inte hör ihop med strukturen. Det är inte en del av spelet, utan något som öppnar och skapar möjlighet för det. Men samtidigt är det ju centrum i den struktur som det är centrum för. Om det själv skall kunna ha en bestämd mening måste det själv ingå i en struktur av betydelseskilnader. (Derrida 1991, Bergstedt 1998)

En princip utanför spelet kan inte bestämmas av sig själv. När man skapar en sådan bestämning sätter man den i relation till andra betydelseförekomster. Här uppstår det en paradox då den metafysiska traditionen kännetecknas av att man söker en yttersta princip som skall vara både utanför och innanför strukturen. När Derrida påvisar denna paradox så öppnar det sig samtidigt en annan möjlighet, den att tala om en struktur utan centrum. Här finns det inte någon mening bakom eller utanför strukturen eller detta spel av betydelseskilnader. En sådan mening eller betydelse



kan enbart skapas genom att själv ingå i spelet. Den kommer endast att vara vad den är till skillnad från andra betydelser. (Grøn 1987)

Genom en dekonstruktionsanalys är det möjligt att se vilka diskurser som är dominerande i en given text och vilka diskurser som utesluts och exkluderas. Dekonstruktion utgår från strukturalismen men istället för att räkna med en självskriven grundläggande enhet i det litterära verket, dess språk och tematik, tar dekonstruktionen fasta på eventuella sprickor i strukturen. Det gäller att avtäcka motsägelser mellan vad som synes vara författarens intention och vad texten faktiskt säger.

Dekonstruktion kan sägas vara en sträng kritik av föreställningen om en självmedvetet och transparent subjekt som rationellt kan begripa världen. Den påvisar hela tiden det andra och den andres närvaro i subjektets reflektionsprocess. Derrida vill tänka det sociala som en öppenhet, en generös gåva mot den andre människan. En oändlig öppenhet för den andre. Det handlar då inte i första hand om att skapa mening utan om att skapa effekt. Att påverka med språket så att något händer med läsaren. En negativ väg till det verkliga. Att tänka det som inte är genom att ställa sig på det omöjligas plats eller rättare att man redan står där. (Steinnes, 2006)

#### *Litteratur av Derrida*

Derrida, Jacques, *Om grammatologi*. Viborg: Arena 1970. (Franskt original utgiven år 1967).

Derrida Jacques, *Schibboleth*, Stockholm/Stehag: B. Östlings bokförlag Symposion, 1990.

Derrida Jacques, *Rösten och fenomenet. Introduktion till tecknets problem i Husserls fenomenologi*, Stockholm: Thales 1991.

Derrida Jacques, *Den andres enspråkighet eller Den ursprungliga protesen*, Göteborg: Daidalos 1999.

#### *Litteratur om Derrida*

Dahlerup, Pil, *Dekonstruktion: 90'ernes litteraturteori*. København: Gyldendal, 1991.

Lenz Taguchi, Hillevi, *In på bara benet: en introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS Förlaget, 2004.

Hägglund, Martin, *Kronofobi. Essäer om tid och ändlighet*, Stockholm/Stehag: B. Östlings bokförlag Symposion, 2002.

## **Julia Kristeva (1941)**

Julia Kristeva är uppväxt i Bulgarien. 1965 fick hon ett resestipendium av den franska staten, vilket gjorde att hon kunde påbörja sina studier i Paris. Tillsammans med Roland Barthes och Philippe Sollers bildade hon Tel Quel-gruppen.

Kristeva vann erkännande i de franska filosofiska kretsarna på 70-talet efter att ha presenterat den sovjetiske litteraturforskaren Michail Bakhtins arbete på 70-talet. Hon visar med hjälp av Bachtin hur all text skapas som en form av mosaik, där varje ny text är en omformulering av en tidigare text, något som Kristeva väljer att kalla för intertextualitet. (Witt-Brattström, 1990, Fransén, 1995)

Bachtin skrev om bland annat Dostojevskij och den polyfona romanen vilket Kristeva menade var en stor litteraturteoretisk upptäckt. Polyfoni innebär att ett medvetande, en idé, en röst, ett språk eller en människa inte är tillräckligt för att sanningen skall komma fram. Fjodor Dostojevskij bygger istället upp sina romaner med en hel rad självständiga och varandra motsägelsefulla människor. Han för samman idéer och livsåskådningar som i verkligheten är fullständigt främmande och döva för varandra och tvingar dem att diskutera med varandra. Bland dessa idéer uppträder författarens egna åsikter långtifrån på första plats. Mångfalden av självständiga och icke förenade röster och medvetanden, den äkta polyfonin av fullvärdiga röster, utgör i själva verket det grundläggande särdraget i Dostojevskijs romaner. Det är alltså fråga om flera medvetandes inbördes växelverkan, av vilket inget blir helt till objekt för någon annat. På så sätt lyckas Dostojevskij öppna språket och problematisera varje försök till en fullständig ideologi. (Fransén, 1995)

Kristeva är psykoanalytiker, lingvist, filosof och litteraturvetare och hon blandar filosofiska strömningar. Det finns en vilja hos henne att blanda olika idétraditioner för att kunna utveckla och fokusera på några tankegångar kring människan som en talande och symbolskapande varelse. Forskningen strävar efter att sätta ord på en erfarenhet hos människan som i grunden är osägbara men som hon menar att det poetiska språket kan uttrycka och psykoanalysen kan hjälpa oss att förstå. Kristeva tar inspiration från Freud, Lacan och Melanie Klein när hon diskuterar poesins koppling till barnets preverbala utveckling och här sätter hon känslor i centrum. Att människan talar, skriver och skapar beror på att hon vill fylla ut en brist. De sorg och saknad som uppstår hos det lilla barnet när det skiljs från moderns kropp kommer att följa människan under resten av livet. En erfarenhet som både kommer att kunna vara uppbyggande men också nedbrytande. (Fransén, 1995)

Melankolin är den grundläggande känsla som drabbar barnet när det skils från modern. Julia Kristeva har beskrivit melankolin som gångjärnet mellan begäret och tecknet. Begäret och saknaden efter något som fanns men som inte längre finns där längre och tecknets möjlighet att fylla ut denna saknad. Melankolin är inget större problem så länge den inte fastnar utan kan röra sig som en känsla bland andra. Så länge den är det kan den vara en produktiv kraft som **sätter igång** kreativa processer. Problemet uppstår när den hakar sig fast, när man inte kan lämna den eller ta sig ut ur den. Kristeva pekar på konsten och litteraturen möjlighet att förnya varje människas egen subjektiva erfarenhet men samtidigt också kunna ställa andra djupare frågor än de som massmedia och politiken lyckas med. (Kristeva, 1992)

*Litteratur av Kristeva*

*Fasans makt. En essä om abjektionen*, Göteborg: Daidalos, 1992.

*Stabat Mater och andra texter*, Red. Ebba Witt-Brattström, Stockholm: Natur och Kultur, 1990.

*Främlingar för oss själva*, Stockholm: Natur och Kultur, 1997.

*Litteratur om Kristeva*

Fransén, Carin, *Att översätta känslan. Julia Kristeva*, Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion, 1995.

Witt-Brattström, Ebba, *Ur könets mörker*: Stockholm: Norstedts, 1994.

Witt-Brattström, Ebba, "Inledning" i *Stabat Mater och andra texter*, Red. Ebba Witt-Brattström, Stockholm: Natur och Kultur, 1990.



# Litteratur

## A

- Anderson, Sten, "Hermeneutikens två traditioner - om skillnaden mellan Schleiermacher och Gadamer" i *Kunskapens villkor*, red. Staffan Sellander, Lund: Studentlitteratur, 1986.
- Andreasson, Ingela, *Elevplanerna som text - om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*, Göteborg: Göteborgs universitet. 2007
- Angelin, J. M., *Vocabulary development: a morphological analysis*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 58, 10, Serial No 238.
- Asheim, Ivar, "Martin Luther: existentiell bibelsk realism" i *Pedagogikens många ansikten*, red. Steinholt, Kjetil och Løvlie, Lars Oslo: Universitetsforlaget, 2004.
- Aspelin, Gunnar, *Hegel*. Stockholm: Geber, 1926.
- Asplund, Johan, *Tid, rum, individ och kollektiv*. Stockholm: LiberFörlag, 1983.
- Assarson, 2006
- Atterstam, Ingrid, Svenska Dagbladet, 040113, 11/1.....kolla!!!.....
- Augustinus, *Augustinus Bekännelser*. Skelleftå: Artos & Norma bokförlag, 2003. (går inte att hitta originalutgåva)

## B

- Barone, David F. Maddux, James E. and Snyder, C.R., *Social cognitive psychology : history and current domains*, New York, N.Y. : Plenum Press, 1997
- Barthes, Roland, *Systeme de la mode*. Paris: Seuil, 1967.
- Barthes, Roland, *Det ljusa rummet: tankar om fotografiet*. Stockholm. Alfabeta, 1986.
- Bergstedt, Bosse, *Utan för ramarna: aspekter på folkbildning, kunskap och demokrati*. Stockholm: Skolöverstyrelsen, 1990.
- Bergstedt, Bosse, "Mellan omedvetet och medvetet : om psykoanalys, poetik och livslångt lärande" i Per- Erik Ellström, Bernt Gustavsson, Staffan Larsson, (red.) *Livslångt lärande*, Lund: Studentlitteratur, 1996.
- Bergstedt, Bosse och Andersson, Per, "Kunskapens makt. Om Foucault, förnuftskritik och självomsorg" i *Livslångt lärande*, red. Per-Erik Ellström, Bernt Gustavsson, Staffan Larsson, Lund 1996.
- Bergstedt, Bosse, *Den livsupplysande texten: en läsning av N. F. S. Grundtvigs pedagogiska skrifter*. Stockholm: Carlsson, 1998.

- Bergstedt, Bosse, "Forskellenes politik - et møde med Jacques Derrida" i Ove Korsgaard (red.) *Poetisk demokrati: om personlig dannelse og samfundsdannelse*. København: Gads, 2001.
- Bergstedt, Bosse, "Efter bildning: en dekonstruktiv läsning av ett svenskt och ett danskt bildningsbegrepp" i Bosse Bergstedt & Hans Lorentz (red.) *Lärandets skilda vägar: om kunskapsbildning i mångkulturella kontexter*, Pedagogiska rapporter 2004:83, Lund: Pedagogiska institutionen, Lunds universitet, 2004.
- Bosse Bergstedt & Glen Helmstad: *Existens och folkbildning i Deltagares upplevelse av folkbildning; delbetänkande av Utredningen för Statens utvärdering av folkbildningen 2004*, SOU 2003:112, Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Bergstedt, Bosse och Lieberkind (red), *Dannelse mellem subjektet og det almene - En antologi*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, 2005.
- Bergstedt, Bosse, "Dualism och dekonstruktion - postmoderna perspektiv på folkbildning" i Hans Lorentz (red) *Mångkulturell folkbildning. Pedagogiska utmaningar i ett postmodernt samhälle*. Lund: pedagogiska institutionen, Lunds universitet, 2005.
- Bergstedt, Bosse, "Konsten att lära av det främmande" i Hans Lorentz och Bosse Bergstedt (red) *Interkulturella perspektiv. Pedagogik i interkulturella lärmiljöer*. Lund: Studentlitteratur, 2006.
- Bergström, Börje, Löwgren, Arne, Almgren, Hans, *Alla tiders historia*, Malmö : Gleerup, 1996
- Bergström, Göran och Boreus, Kristina, *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*, Lund: Studentlitteratur, 2000
- Bengtsson, Jan, *Den fenomenologiska rörelsen i Sverige : mottagande och inflytande 1900-1968*, Göteborg : Daidalos, 1991
- Bengtsson, Jan , *Sammanflätningar : Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi*, Göteborg : Daidalos 2001.
- Berónius, Mats, *Genealogi och sociologi : Nietzsche, Foucault och den sociala analysen*, Stockholm; Stehag : B. Östlings bokförlag Symposion, 1991
- Bjørlykke, B, *Språktuveckling og språklæring*, Oslo: Cappelen, 1989.
- Boloh, Y & Champaud, C, The past conditional verb form in French children: The role of semantic in late grammatical development. *Journal of Child Language*, 20, s 169-189, 1993.
- Brown, Roger, *A first language : the early stages*, Cambridge, Mass.: Harvard U.P, 1973
- Båtshake, Helene, *Lena lär lyda. Fostran och disciplinering i svensk skola 1947-1956*, Lund: Lunds universitet, Pedagogiska institutionen, 2006.
- Bärmark, Jan & Nilsson, Ingemar, *Poul Bjerre: "Människosonen"*. Stockholm: Natur & Kultur, 1965.
- Buber, *Jag och Du*, Stockholm: Petra Bokförlag, 1985

Christensen, Gerd, *Psykologins vetenskapsteori - en introduktion*. Lund: Studentlitteratur, 2004.

Church, Joseph, *Language and the discovery of reality. A Developmental Psychology of Cognition*, New York: Random House, 1963.

Clandini och Connelly, 1994

Comenius, Johan Amos, *Didactica Magna - Stora undervisningsläran*, Lund: Studentlitteratur, 1989. (original 1628-32)

Comenius, Johan Amos, *Orbis sensualium pictus = Den synliga världen*, Stockholm : HLS förslag, 2006. (original 1682)

Comte, Auguste, *Discours sur l'esprit positif.*, Paris, 1844.

Culler F, *Ferdinand de Saussure*, Ithaca, NY: Cornell University Press, 1985.

## D

Dahlerup, Pil, *Dekonstruktion: 90'ernes litteraturteori*. København: Gyldendal, 1991.

Damasio, Antonio R, *Descartes' error : emotion, reason, and the human brain*, New York : G.P. Putnam, 1994.

Damasio, Antonio R, *The feeling of what happens : body, emotion and the making of consciousness*, London : Vintage, 2000.

Damasio, Antonio R, *Looking for Spinoza : joy, sorrow, and the human brain*, Orlando: Harcourt, 2003.

Dawkins, Richard, *Den själviska genen*, Stockholm : Tiden, 1983.

Derrida, Jacques, *Om grammatologi*. Viborg: Arena, 1970.

Derrida, Jacques, *Writing and Difference*, Chicago 1978.

Derrida, Jacques, *Margins of Philosophy*. Chicago: University of Chicago, 1982.

Derrida Jacques, *Memoires for Paul de Man*. New York: Columbia Univ. Press, 1986

Didi-Huberman, Georges, *Invention of hysteria : Charcot and the photographic iconography of the Salpêtrière*, Cambridge, Mass. : MIT Press, 2003.

Doctare, Christina, *Hjärnstress : kan det drabba mig?*, Stockholm : Runa, 2000

Dalgleish, T, "Cognitives Theories of Post-Traumatic Stress Disorder" in Yulu W (ed) *Post-Traumatic Stress Disorder: Concepts and therapy*, London: Johan Wiley & Sons, 1999.

## E

Egeberg, Sonja, *Utvecklingspsykologiska teorier : en introduktion*, Stockholm : Liber, 2005.

Egidius, Henry, *Pedagogik för 2000-talet*, Stockholm : Natur och kultur, 2002

Elias, Norbert, *The civilizing process : the history of manners*, New York, 1978

Engdahl, Horace, *Om uppmärksamheten*. Lund: Tegnérssamfundet, 1988.

Engdahl, Horace, *Stilen och lyckan: essäer om litteratur*. Stockholm: Bonnier, 1992.

Engdahl, Horace, *Beröringens ABC: en essä om rösten i litteraturen*. Stockholm: Bonnier, 1994.

Englund, Thomas, "Pedagogik som vetenskap" i *Forskning om utbildning : tidskrift för analys och debatt*, 1992:2, s 4-15, Stockholm : Forskning om utbildning, Utbildningsförlaget, 1992.

Englund, Thomas, "Johan Dewey: Den pragmatiska utbildningsfilosofin" i, *Pedagogikens många ansikter*, red. Steinholt, Kjetil och Løvlie Lars Oslo: Universitetsforlaget, 2004.

Eriksen, Trond Berg, "Augustinus: en kristen tänkare" i *Pedagogikens många ansikter*, red. Steinholt, Kjetil och Løvlie, Lars Oslo: Universitetsforlaget, 2004.

Esamark, Anders, Laustens Bagge, Carsten, Andersen Åkerstrøm, Niels (red), *Poststrukturalistiska analysstrategier*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag, 2005

Evenshaug, Oddbjørn, Hallen, Dag, *Barn- och ungdomspsykologi*, Lund : Studentlitteratur, 2001.

## F

Felman, Shoshana (ed.) (1978). *Literature and psychoanalysis: the question of reading, otherwise*. New Haven: Yale university.

Ferreira, F & Morrison, F.J, *Children's metalinguistic knowledge of syntactic constituents: Effects of age and schooling*. *Developmental Psychology*, 30, 663-678, 1994.

Foucault, Michel, *Vansinnets historia under den klassiska epoken*. Stockholm: Aldus/Bonnier, 1973.

Foucault Michel, *Övervakning och straff : fängelsets födelse*, Lund : Arkiv, 2003

Fioretos, Arios, *Det kritiska ögonblicket*, Stockholm: Norstedts, 1991.

Fransson Karin, Lundgren Ulf P, *Utbildningsvetenskap - ett begrepp och dess sammanhang*, Stockholm: Vetenskapsrådet, 2003

Freud, S, 'Some Points for a Comparative Study of Organic and Hysterical Motor Paralysis', *Standard Edition Vol I*, London: Hogarth Press, pp 157-172, 1893.

Freud, S, 'A Project for a Scientific Psychology', *Standard Edition Vol I*, London: Hogarth Press, pp 281-397, 1895.

Freud, S (1895) 'Studies on Hysteria', *Standard Edition, Vol II*, London: Hogarth Press, 1985.

Freud, S, 'Inhibitions, Symptoms and Anxiety', *Standard Edition, Vol XX*, London: Hogarth Press, pp 77-175, 1926.

Freud, S, *On Aphasia*, London: Imago, 1891.

Freud, S, 'Repression', *Standard Edition, Vol XIV*, London: Hogarth Press, pp 141-158, 1915.

Frängsmyr, Tore, *Svensk idéhistoria : bildning och vetenskap under tusen år. D. 1, 1000-1809*, Stockholm : Natur och kultur, 2004.

## G

Gadamer, Hans-Georg, *Förnuftet i vetenskapens tidsålder*, Göteborg: Daidalos, 1988.

Gadamer, Hans-Georg, *Truth and method* (2nd revised edition; W. Glen-Doepel,



transl., translation revised by Joel Weinsheimer and Donald G. Marshall). London: Shed and Ward, 1993.

Gardner Howard *De sju intelligenserna*, Jönköping : Brain Books, 1998

Gay P, *Freud*, Stockholm, Bonniers, 1990.

Grøn, Arne, Fransk filosofi under 1900-talet i Poul Lübcke (red.) *Vår tids filosofi: filosoferna: de filosofiska strömningarna: en uppslagsbok*. Stockholm: Forum, 1987.

Goleman, D, *Emotional Intelligence*, London: Bloomsbury Publishing Plc, 1996.

Kroksmark, T (red), *Den tidlösa pedagogiken*, Lund: Studentlitteratur, 2003.

Gustafsson, Erni, "Marcus Fabius Quintilian: Retorisk lärdom, psykologisk insikt og pedagogisk visdom" i *Pedagogikens mange ansikter*, red. Steinholt, Kjetil och Løvlie, Lars Oslo: Universitetsforlaget, 2004.

Gustavsson, Bernt, *Bildningens väg: tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse 1880 – 1930*. Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1991.

Gustavsson, Bernt, *Bildning i vår tid: om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1996.

Gustavsson, Bernt, *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand, 2000.

Gustavsson, Bernt, "Aristoteles: förundrans och klokhetens tänkare" i *Pedagogikens mange ansikter*, red. Steinholt, Kjetil och Løvlie, Lars Oslo: Universitetsforlaget, 2004.

Gärdenfors P, *Hur homo blev Sapiens: Om tankandets evolution*, Enskede TPB, 2001.

## H

Hansen Niels Buur, *Det guddommelige spejl*, København 1993.

Harlow J M, *Recovery from the passage of an iron bar through the head*. Publications of the Massachusetts medical society, 2, 327-347, 1868.

Hartman, Sven, *Det pedagogiska kulturarvet. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Stockholm: Natur och Kultur, 2005.

Hauge, Hans, *Dekonstruktiv teologi: tekster på kanten af det religiøse og det litterære*. Århus: Anis, 1986.

Hauge, Hans, *Den litterære vending: dekonstruktiv videnskabsteori*. Århus: Modtryck, 1995.

Herbert, Anna, "Våld och trauma i klassrummet" i Lorentz, Hans & Bergstedt, Bosse (red) *Interkulturella perspektiv. Pedagogik i mångkulturella lärande miljöer*, Lund: Studentlitteratur, 2006a.

Herbert, Anna, *Lacan and PTSD with a special focus on victims of torture*, Lund: Punctum Studier, 2006b.

Herbert, Anna, *Freud and PTSD with a special focus on the repetitive memory of trauma*, Lund: Punctum Studier, 2006bc.

Herbert, Anna, *The development of psychoanalytic explanations of PTSD and associated disorders with a special focus on the somatic sequelae to torture*, London: Brunel University, 2004.

Hjelmlev Louis(1943). *Omkring sprogteoriens grundlæggelse*. København: Københavns universitet.

Hultqvist, Kenneth, "Michel Foucault: makten er det som viser sig og derfor skjuler seg best" i *Pedagogikens mange ansikter*, red. Steinholt, Kjetil och Løvlie, Lars Oslo: Universitetsforlaget, 2004.

Husserl, Edmund, *Cartesianska meditationer : en inledning till fenomenologin*, Göteborg : Daidalos, 1999.

Husserl, Edmund, *Fenomenologins idé*, Göteborg : Daidalos, 1989.

Husserl, Edmund, *Cartesianska meditationer : en inledning till fenomenologin*, Göteborg : Daidalos, 1992

Hyldgaard, Kirsten, *Fantasien til afmagten : syv kapitler om Lacan og filosofien*, København : Museum Tusulanums Forl., 1998

Hyldgaard, Kirsten, *Videnskabsteori : en grundbog til de pædagogiske fag*, Frederiksberg : Roskilde Universitetsforlag, 2006

## I

Illeris, Knud (2001). *Lärande i mötet mellan Piaget, Freud och Marx*. Lund: Studentlitteratur, 2001.

Israel Joachim, *Språkets dialektik och dialektikens språk*, Lund 1980.

## J

Jerison, Harry.J. *Brain Size and the Evolution of Mind*. New York; American Museum of Natural History, 1991.

Jerlang Espen (red), *Utvecklingspsykologiska teorier: En introduktion*. Stockholm, Liber, 2005.

Johnson, Barbara, *The wake of deconstruction*. Cambridge, Mass.: Blackwell, 1994.

## K

Keller, Helen, *Min värld*, Stockholm: Hugo Gebers förlag, 1909

Kemp, Peter, *Döden och maskinen: en introduktion till Jacques Derrida*. Stockholm: Stehag, 1990.

Kristeva, Julia, *Stabat mater och andra texter*. Stockholm: Natur och Kultur, 1990.

Kristeva, Julia, *Främlingar för oss själva*. Stockholm: Natur och Kultur, 1991.

Kristeva, Julia, *Fasans makt. En essä om abjektion*. Göteborg: Daidalos, 1992.

Kristensson Uggla, Bengt, *Kommunikation på bristningsgränsen*, Stockholm/Stehag, 1994.

Kolb, Bryan, Whishaw, Ian Q, *Fundamentals of human neuropsychology*, New York: Worth publ., 1999.

Korsgaard, Ove, *Kampen om lyset: dansk voksenoplysning gennem 500 år*. København: Gyldendal, 1997.

Korsgaard, Ove, *Kundskabs-kapløbet. Uddannelse i videnssamfundet*, København:

Gyldendal, 1999.

Kuhn, Thomas S., *De vetenskapliga revolutionernas struktur*, Lund : Doxa, 1981.

(originaltitel 1962)

Kroksmark, Tomas, *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur*, Göteborg : Acta Universitatis Gothoburgensis, 1991

Kroksmark, Tomas (red), *Den tidlösa pedagogiken*, Lund: Studentlitteratur, 2003.

## L

Lacan Jacques, *Det ubevidste sprog*, København 1973.

Lacan, Jaques, *Écrits: Spegelstadiet och andra skrifter*. Stockholm: Natur och Kultur, 1989.

Lacan, Jaques, *Radio - Fjernsyn*, København 1993.

Lacan, Jacques, *The Four Fundamental Concepts of Psychoanalysis*, edited by by Jacques-Alain Miller, translated by Alan Sheridan, Introduction by David Macey, Vintage, London, 1998

Laclau E och Mouffe C, *Hegemony & socialist strategy*, London : Verso, 1985.

Lakoff, George, *Women, fire, and dangerous things : what categories reveal about the mind*, Chicago : Univ. of Chicago Press, 1987.

LeDoux, Joseph, *The emotional brain : the mysterious underpinnings of emotional life*, New York : Simon & Schuster, 1996.

Lenz Taguchi, Hillevi, *Emancipation och motstånd : dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*, Stockholm : HLS förlag, 2000.

Lenz Taguchi, Hillevi, *In på bara benet: en introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS Förlaget, 2004.

Lévi-Strauss, Claude, *Det vilda tänkandet*. Stockholm: Bonnier, 1971.

Lévi-Strauss, Claude, *Anthropologie structurale*, Paris, 1958.

Lévi-Strauss, Claude, *La pensée sauvage*, Paris : Plon, 1962

Lundberg, Ulf och Wentz, Göran, *Stressad hjärna, stressad kropp : om sambanden mellan psykisk stress och kroppslig ohälsa*, Stockholm : Wahlström & Widstrand, 2004.

Lundgren, Ulf P, 2002

Luria, A.R., *Higher cortical function in man*, London, 1966

Luria, A.R., *The working brain : an introduction to neuropsychology*, London : Penguin, 1973.

Luria, A.R., *The mind of a mnemonist : a little book about a vast memory*, New York : Basic Books, 1968

Luther, Martin, *Bordsamtal*, Stockholm: Natur och Kultur, 1957.

Lorentz, Hans, *Talet om det mångkulturella i skolan och samhället : en analys av diskurser om det mångkulturella inom utbildning och politik åren 1973-2006*, Lund : Pedagogiska institutionen, Lunds universitet, 2007.

Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94 : gymnasieskolan, gymnasiesärskolan, den kommunala vuxenutbildningen, statens skolor för vuxna och vuxenutbildningen för utvecklingsstörda, Stockholm : Skolverket : Fritze, 1994.

Lübcke, Paul, *Filosoflexikonet*, Stockholm: Forum, 1988.  
Lyttkens, Lorentz, *Den disciplinerade människan : om social kontroll och långsiktiga värderingsförskjutningar : slutrapport för framtidsstudien: Värderingsförskjutningar i det svenska samhället*, Stockholm : LiberFörlag : Sekretariatet för framtidsstudier, 1985  
Lyotard, Jean-François, *Viden og det postmoderne samfund*, Århus: Sjakalen, 1979

## M

Marton Ference och, Booth, Shirley, *Learning and awareness*, Mahwah, N.J. : Erlbaum, 1997  
Marton Ference och, Booth, Shirley, *Om lärande*, Lund:Studentlitteratur, 2000  
Marton, F och Morris P, *What matters? : discovering critical conditions of classroom learning*, Göteborg Acta Universitatis Gothoburgensis, 2001  
Magee B, *Bonniers stora bok om filosofi: Från antikens naturfilosofi till dagens moderna tankare*, Albert Bonniers forlag, 2000.  
Malmström-Ehrling Anna-Karin, *Kvinnliga filosofer från medeltid till upplysning*, Natur och kultur, 1997.  
Marc-Wogau K, *Filosofi genom tiderna*, Stockholm, Thales, 1991.  
Munck Rösing, Lilian, *Kønnetts katekismus*, Frederiksberg : Roskilde Universitetsforlag, 2005

## N

Nordin S, *Filosofins historia*, Studentlitteratur, Lund, 1995.

## O

Olsson, Anders, *Den okända texten: en essä om tolkningsteori från kyrkofäderna till Derrida*, Stockholm: Bonnier, 1987.  
Ong, Walter J., *Muntlig och skriftlig kultur: teknologiseringen av ordet*. Göteborg: Anthropos, 1990  
Oettingen, Alexander von, "Jean-Jacques Rousseau: Den moderne - paradoksale - opdragelse" *Pedagogikens mange ansikter*, red. Steinholt, Kjetil och Løvlie, Lars Oslo: Universitetsforlaget, 2004  
Oreglia, Giacomo, *Campanella : liv, verk & samtid*, Stockholm : Hjalmarson & Högberg, 2003

## P

Platon, *Skrifter*, Stockholm: Atlantis, 2000.  
Popper, Karl, *The Logic of Scientific Discovery*, Hutchinson of London, 1959.

## Q

Quintilianus, *Den Fulländade Talaren*, Stockholm: Wahlström och Widstrand, 2002. (eng översättning 1921)

## R

Robert B. Reich, *The work of nations : preparing ourselves for 21st century capitalism*, London : Simon & Schuster, 1993

Reeder, Jurgen, *Begär och etik: om kön och kärlek i den fallocentriska ordningen*. Stockholm: Symposion, 1990.

Reeder, Jurgen, *Tala/lyssna*. Stockholm/Lund: Symposion, 1988.

Reeder, Jurgen, *Tolkandets gränser*, Stockholm 1996.

Roudinesco, Elisabeth, *Jacques Lacan: en levnadsteckning, ett tankesystems historia*. Stockholm/Stehag: B. Östlings bokförlag Symposion, 1994.

Rousseau, Jean-Jacques *Emil eller Om uppfostran*. Göteborg: Skrifter af uppfostringskonstens stormän ; 7, 1892. (Franskt original utgiven 1762).

Rousseau, Jean-Jacques, *Emile eller Om uppfostran*, Steglands förlag, 1977.

Rousseau, Jean-Jacques, *Kulturen och människan*, Göteborg: Daidalos, 1992.

Rousseau, Jean-Jacques, *Om samhällsfördraget eller Statsrättens grunder*, Stockholm: Natur och Kultur, 1994.

Rousseau, Jean-Jacques, *Bekännelser*, Stockholm: Natur och Kultur, 1999.

Russel B, *Västerlandets visdom*, Stockholm, Forum, 1995.

Russel B, *Västerlandets filosofi*, Natur och Kultur, Falun, 1994.

## S

Sacks O, *Seeing Voices: A journey into the world of the Deaf*, University of California Press, 1989.

Sapir, Edward, *The status of linguistics as a science" Language 5*, p 209, 1929

Schacter, Daniel L., *Searching for memory : the brain, the mind, and the past*, New York, N.Y.:Basic Books, 1996

Saussure Ferdinand de, *Kurs i allmän lingvistik*. Staffanstorps: Cavefors, 1970.

Saarikoski, Pentti, *Dansgolvet på berget : [en diktsvit]*, Stockholm : Bonnier, 1977

Schmidt Lars-Henrik, Kristensen J E, Anderson J E, *Nietzsche - en tragisk filosof*, Århus 1985.

Schanz, Hans-Jörgen, *Selvfølgeligheder: Aspekter ved modernitet og metafysik*. Århus: Modtryk, 1999.

Selander Staffan och Ödman Per-Johan, *Text och existens : hermeneutik möter samhällsvetenskap*, Göteborg : Daidalos, 2005

Seligman, Martin E.P., *Helplessness : on depression, development, and death*, San Francisco : W.H. Freeman,1975

Sjöholm Cecilia, *Föreställningar om det omedvetna: Stagnelius, Ekelöf och Norén*. Stockholm /Stehag: B. Östlings bokförl. Symposion, 1996.

Sjöstrand Wilhelm, *Pedagogikens historia*, Lund: Gleerups, 1960.

Steinnes, Jenny, *Den andre skoleporten - om institusjonalisering av den pedagogiske handling, et møte med Jacques Derridas språkkritiske perspektiver*, Trondheim: Norges teknisk-naturvetenskaplige universitet, 2006.

Steinholt, Kjetil och Løvlie, Lars (red), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget, 2004.

Solms, Mark och Turnbull, Oliver, *Hjärnan och den inre världen : en introduktion till psykoanalysens neurovetenskapliga grunder*, Stockholm : Natur och kultur, 2005

Sudhalter, V & Braine, M.D.S, "How does comprehension of the passive develop? A comparison and experiential verbs", *Journal of Child Language*, 12 s 455-470, 1985.

Sunesson, Sune, "Inledning till Michel Foucaults Vansinnets historia" i *Vansinnets historia under den klassiska epoken*, Lund: Arkiv 1983.

Säfström, Carl Anders (red), *Den mångtydiga skolan. Utbildning i det postmoderna samhället*, Lund: Studentlitteratur, 2006.

Säfström, Carl Anders, *Makt och mening : förutsättningar för en innehållsfokuserad pedagogisk forskning*, Uppsala : Univ. ; Stockholm : Almqvist & Wiksell International, 1994.

Svensson, Lennart, *Pedagogikämnet*, Lund : Pedagogiska institutionen, Univ., 2004

Svenneby, Elin, Edith Stein: på vei mot visdommen - fenomenologisk frigjøringspedagogikk" i *Pedagogikkens mange ansikter*, red. Steinholt, Kjetil och Løvlie, Lars Oslo: Universitetsforlaget, 2004.

Säljö, Roger, *Lärande i praktiken : ett sociokulturellt perspektiv*, Stockholm : Norstedts akademiska förlag, 2005

## T

Tafdrup, Pia, *Över vattnet går jag: skiss till en poetik*. Lund: Ellerström, 1997.

Taft, K, Alexander Sutherland Neill: "Skole" betyder "fri tid" i *Pedagogikkens mange ansikter*, red. Steinholt, Kjetil och Løvlie, Lars Oslo: Universitetsforlaget, 2004.

Taylor, Charles (1986). *Hegel*, Lund: Symposion.

Taylor V & Winqvist C, *Encyklopedia of postmodernism*, London: Routledge, 2001.

Tempte, Thomas, "Tuts stol" i Göranson, Bo, red, *Den inre bilden. Aspekter på kunskap och handling*, Stockholm: Carlsson Bokförlag, 1988.

Thomsen, Søren Ulrik, *Mit lys brænder*, København, 1985.

Turnbull, O H, Neuropsychological rehabilitation: Modern approaches and their debt to Aleksandr Luria i S Della Sala, C Marchetti & O H Turnbull (red) *An Interdisciplinary Approach to the Rehabilitation of the Neurological Patient: A Cognitive Perspective*, Pavia: PI-ME Press, 1996.

## W

Wallenstein Sven-Olov, "Lacan, Heidegger och det psykoanalytiska sanningsbegreppet" i *Divan nr 4/1992*, Stockholm 1992.

van Reis Mikael, "Poststrukturalism" i *Modern litteraturteori, del 2*, red. Claes Entzberg, Cecilia Hansson, Lund 1993.

Wiestad, Else, "Catharine Macaulay: Læring som lek og livskunst" i *Pedagogikens mange ansikter*, red. Steinholt, Kjetil och Løvlie, Lars Oslo: Universitetsforlaget, 2004.

William-Olsson, Magnus, *Livets skrift : texter om poesi*, Stockholm : Gedin, 1992

Witt-Brattström, Ebba, *Ur könets mörker: litteraturanalyser*. Stockholm: Nordstedt, 1993.

Winther Jorgensen M och Philips L, *Diskursanalys som teori och metod*, Lund : Studentlitteratur, 2000

Wollstonecraft, Mary, *Till försvar för kvinnans rättigheter*, Stockholm: Ordfront förlag 1999.

Whorf, Benjamin Lee, *Language, thought and reality : selected writings*, Cambridge, Mass.: MIT P., 1956

## Z

Žižek, Slavoj, *Njutandets förvandlingar: sex essäer om kvinnan, kulturen och makten*, Stockholm: Natur och Kultur, 1996.

Žižek, Slavoj, *Ideologins sublima objekt*, Uddevalla: Gläntan, 2001

## Ö

Ödman Per-Johan, *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*, Stockholm 1979.

Ödman, Per-Johan, *Kontrasternas spel: en svensk mentalitets- och pedagogikhistoria; 2 vol.* Stockholm: Nordstedt, 1995.

Ørum Tania (red), *Til værks - dekonstruktion som læsemetode*, København 1994.