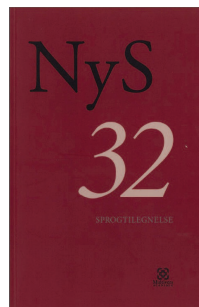


NyS

Forfatter:	Peer Mylov
Anmeldt værk:	Bettina Perregaard: <i>Forskning og undervisning i skriftsprog</i> . København 2002: Akademisk Forlag
Kilde:	<i>NyS – Nydanske Sprogstudier 32. Sprogtilegnelse</i> , 2004, s. 119-127
Udgivet af:	Multivers Academic
URL:	www.nys.dk



© NyS og artiklens forfatter

Betingelser for brug af denne artikel

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den. Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med „god skik“
- Der må kun citeres „i det omfang, som betinges af formålet“
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives, jf. ovenstående bibliografiske oplysninger.

Søgbarhed

Artiklerne i de ældre NyS-numre (NyS 1-36) er skannet og OCR-behandlet. OCR står for 'optical character recognition' og kan ved tegngenkendelse konvertere et billede til tekst. Dermed kan man søge i teksten. Imidlertid kan der opstå fejl i tegngenkendelsen, og når man søger på fx navne, skal man være forberedt på at søgningen ikke er 100 % pålidelig.

Vygotsky rekontekstualiseret

Anmeldelse af Bettina Perregaard:

Forskning og undervisning i skriftsprog.

København 2002: Akademisk Forlag.

PEER MYLOV

Den sovjetrussiske psykolog, Lev S. Vygotsky, døde i 1934 efter en intens periode på en halv snes år, hvor han var den ledende kraft i trojkaen, der lagde grunden til en ny teori om den menneskelige udvikling. Selv om det var i en ung alder – han er født i 1896 – må det alligevel siges at være i rette tid. Kritikken fra kolleger og politiske instanser (kommissærer), der mente at finde afvigelser fra den rette marxistiske linje, tog til, og alt tydede på, at han ikke meget længere kunne unddrage sig en kommissionsundersøgelse. I mildeste fald ville den have marginaliseret ham og dermed umuliggjort hans videre arbejde. Hans to nærmeste medarbejdere, A.R. Luria og A.N. Leontjev, havde forstået signalerne og bevægede sig både teoretisk og geografisk væk fra arven efter Vygotsky.

Den kulturhistoriske teori havde angiveligt idealistiske rødder og åbnede ved sin eklekticisme for borgerlig indflydelse til skade for proletariet. De tekster, som Vygotsky med eller uden Luria havde forfattet, vrimlede da også med referater og analyser af vestlige forfattere inden for psykologi, sociologi, antropologi og biologi og i det hele taget alt, hvad der kunne bidrage til en forståelse af udviklingsbetingelserne i det nye samfund. Men de afslørede endvidere, at de ikke havde fulgt F. Engels' forskrift om, at det praktiske arbejde var kilden til både sprog og tænkning. Hos Vygotsky var der tale om et møde, hvor tænkningen især på tidlige stadier udviklede sig efter sine egne regler og mødtes med sproget, som gradvist blev gjort til noget indre. Den sproglige tænkning var dette dynamiske krydsfelt, der vendte udad mod kommunikationen og indad mod begrebsdannelsen.

Trods enkelte forsvarere, herunder tidligere studerende, blev det fra og med 1936 og i en tyveårig periode forbudt at referere til Vygotsky og hans kulturhistoriske teori. Først i 1960'erne begyndte engelske over-

sættelser at dukke op i den angelsaksiske og vestlige verden i det hele taget med indgående analyser og diskussioner til følge.

Den kulturhistoriske teori udsprang af en kritisk stillingtagen til grundlaget for udviklingspsykologi og studiet af sprog og tænkning i den vestlige verden i begyndelsen af 1900-tallet. Dertil kom et gradvist opgør med den herskende refleksologi (med I. Pavlov som hovedfigur), der havde sin parallel i USA i form af behaviorismen. For Vygotsky var det vigtigt at studere den menneskelige bevidsthed, og reduktionen af sproget til et signalsystem, ganske vist overordnet, negligerede dets sociale karakter. Som tegnsystem havde det gennemløbet en historisk udvikling, indlejret i successionen af kulturelle former. Hos det opvoksende menneske vil mødet med sproget i de sociale omgivelser igangsætte en proces, hvor det kommunikative i stigende grad også bliver vendt indad; først i form af en ydre hjælp til styring af adfærden, siden hen som integreret del af begrebsudviklingen. Denne internalisering rummer stadig det sociale i sig, selv om den ydre tale bliver til en indre tale, der i stigende grad forbinder sig med og omdanner tænkningen. Derved skabes de højere psykologiske funktioner, der organiserer sig og tager fat i den ellers spontane udvikling af hukommelse, opmærksomhed og begreber.

Interessen for Vygotsky's teoridannelse i USA (og Vesteuropa) var ikke uden forbehold. Den skulle assimileres til en helt anden kulturel situation. I sin bog går Perregaard tæt ind i den revisionsproces, som den kulturhistoriske overlevering blev udsat for. Hun henter god hjælp i den biografiske og videnskabsteoretiske bog, "Understanding Vygotsky" (1991), af van der Veer & Valsiner. De har nogenlunde det samme ærinde: at sætte Vygotsky ind i den rette kontekst gennem udredning af misforståelser og udeladelser. Med et ord fra bogen kunne man kalde det en rekontekstualisering. Hertil føjer Perregaard et betydningsfuldt materiale om skriftsprogets forhistorie og dets forhold til det mundtlige sprog, samt diskussioner af og eksempler på betydningen af social praksis og forskellige former for kontekst. Forholdet til den nærmeste kollega, Luria, i forbindelse med den kulturhistoriske teori bliver gransket med henblik på en adskillelse af deres opfattelser. Luria stod som den oprindelige formidler af Vygotsky's tekster, men var tydeligvis påvirket af den massive kritik i 1930'erne og bandlysningen af resultaterne af deres samarbejde. Når han skrev forord til kapitlerne i samleværket, "Tænkning og

sprog" (på dansk 1982), som rummer tekster fra Vygotsky's sidste år, var det i høj grad med en kritisk distance og indvendinger mod nogle af grundantagelserne. Hos Perregaard slår vi følge med Luria på en ekspedition til en kulturelt mindre udviklet sovjetrepublik for at studere begrebsudviklingen, men også med amerikanske forskere, der iværksatte empiriske undersøgelser af skriftsprogets betydning for de kognitive funktioner. Til sidst diskuteres internalisering og enkelte af de andre vigtige begreber, hvilket - under inddragelse af yderligere teoretiske synsvinkler - munder ud i forslag om nogle forskydninger til beslægtede begreber.

Bogen starter med en klargøring af forholdet mellem lavere og højere psykologiske processer. I modsætning til amerikanske udlægninger kan Perregaard vise, at Vygotsky og Luria i en vigtig tekst har anlagt et dialektisk syn på deres udvikling. Den sociale interaktion omdanner de lavere psykologiske processer, som derved åbnes for nye aspekter af eller former for den sociale interaktion. De højere psykologiske processer hviler på tegnoperationer, der integrerer og organiserer de psykologiske funktioner (foruden sproget opmærksomhed, hukommelse, perception). Derved er de fra starten sociale og i en dialektisk forbindelse med den sociale interaktion. Ved at gribe fat i de lavere funktioner bringer de tegnbaserede processer den psykologiske udvikling ind i nye retninger. Hermed afvises tolkninger, der ser de lavere ("naturlige") processer som determinerende for de højere ("kulturelle") processer. Dialektikken har ifølge Perregaard været styrende for hele Vygotsky's videnskabelige virksomhed.

Synet på den historiske udvikling som en stadig progression mod højere former, hvilket nærmest var obligatorisk i Vygotsky's miljø, har mødt kritik og afvisning. Vygotsky og Luria inddrog også fylogenesen i en sammenligning mellem de højere aber, det "primitive" menneske og barnet i det kulturelt udviklede samfund. Hensigten var at rekonstruere udviklingen af de psykologiske funktioner. Selv om ontogenesen ikke gentager (rekapitulerer) fylogenesen drager de sammenligninger, der af Perregaard forsigtigt udlægges som rimelige. Når det gælder udnyttelsen af tegnsystemer er det moderne barn i en anden situation end mennesker i en oprindelig befolkning. Og mennesker er anderledes stillet end menneskeaber, der nok kan bruge redskaber, men mangler sproget. Analogien, som Vygotsky så mellem redskaber og sprog, var - som nævnt

ovenfor – åbenbart ikke tilstrækkeligt på linje med F. Engels' forskrifter; især ikke fordi Vygotsky fokuserede på sproget.

I 1930 og igen i 1931 rejste Luria med et team til Usbekistan for at undersøge overgangen fra en primitiv kulturel situation til en mere udviklet på vej mod socialismen. Baggrunden for denne udvikling var i øvrigt tvangskollektiviseringen med store tab af menneskeliv til følge. Perregaard beskriver udførligt, hvordan Luria udførte sine undersøgelser af udvalgte grupper, der enten ikke havde nogen skolegang og erfaring med kollektiv planlægning eller i større eller mindre udstrækning havde deltaget i sådanne sammenhænge. Luria interesserede sig for forskelle i begrebsudviklingen og konstaterede, at der forelå store skift i de mentale processer som følge af den sociale og kulturelle revolution. Men Luria foretog ikke nogen analyse af deres sprog og målte dem udefra med en logik, der var mere eller mindre fremmed for deres egen sociale praksis. "Han adskilte uzbekernes tænkning fra karakteristiske træk ved deres sprog, og han rekontekstualiserede deres tænkning, så den kom til at svare til barnets, der er i færd med at tilegne sig et modersmål." (s. 64). Paradoksalt nok kunne Luria ikke (før 1974) få publiceret resultaterne af disse ekspeditioner: fremskridtene var ikke noget at skrive hjem om. Andre forskere har kritiseret, at udvælgelsen af grupperne havde relation til skolegangens længde. Perregaard skildrer en amerikansk undersøgelse af forholdet mellem brugen af skriftsprog, skolegang og kognitiv udvikling. Men igen manglede en analyse af den sociale praksis, det pågældende skriftsprog fungerede i, og resultaterne blev tvivlsomme.

I kapitlet om skriftsprogets forhistorie kommer vi nærmere et tema, der svarer til bogens titel. Men det rummer også det endelige opgør med Luria og hans undersøgelse af skriftsprog og kognitive funktioner. Først rehabiliteres Vygotsky gennem udlægning af en artikel, der viser, at han interesserede sig for barnets brug af tegn og ikke som Luria heri så en gentagelse af skriftsprogets udviklingshistorie. Sidstnævnte satte sine forsøgspersoner i umulige eller meningsløse situationer, hvorimod Vygotsky på barnets præmisser skildrede den genetiske forbindelse mellem gestus og den begyndende anvendelse af tegn.

På samme grund står andre undersøgelser af børns brug af udtryksmidler, hvor skriftsproget efterhånden dukker frem som et afgørende redskab. I denne sammenhæng er det væsentligt at beskæftige sig med forholdet mellem det mundtlige og det skriftlige sprog. Desværre er der

kun afsat lidt plads til omtale af de interessante undersøgelser, der demonstrerer skriftsprogets tilsyneladende paradoksale rolle. Historisk set er det ikke en gengivelse af det mundtlige sprog, men omvendt et grundlag for analyse af den menneskelige tale. Samme træk kan genfindes i børnenes udvikling, som også Gunther Kress (1998) har skildret det i sin analyse af deres righoldige og vekslende brug af semiotiske udtryksformer. Perregaard ser en parallel til forholdet mellem dagligdags og videnskabelige begreber. Hun mener, at det er "bevidstgørelsesprocessen, der er den udslaggivende faktor" (s. 91) i udformningen af videnskabelige begreber og tilsvarende med skriftsproget. Men det er generaliseringsprocessen (i begrebsdannelsen), der fører til bevidsthed og ikke omvendt.

Bortset fra opgøret med Luria er det bogens ærinde at skabe en nærmere forbindelse mellem Vygotsky's redegørelse for brugen af symbolske værktøjer og deres tilhørsforhold til en bestemt social praksis. Til den ende præsenteres et antropologisk studie af tre nærtliggende områder med forskellig socialisering. Kun beboerne i det ene af disse områder blev opdraget med et forhold til sproglig fremstilling, der passede til skolens praksis. Men det betød ikke, at børnene i de andre områder ikke kunne abstrahere fra den givne kontekst og bruge sproget om andre kontekster. Perregaard stiller sig kritisk til begrebet dekontekstualisering som middel til en forklaring på forskellene. Og hermed imødegår hun forsøg på at forbedre Vygotsky's teoretiske overvejelser med en intralingvistisk analyse, der drejer sig om interne sammenhænge og niveauer i sproget som sådant.

Ønsket om at skabe en tydeligere forbindelse mellem "Vygotsky" og konteksten er nu ikke nogen nem sag. Alene af den grund, at Perregaard får svært ved at få hold på, hvad der menes med kontekst og dens forhold til social praksis. Førstnævnte kan være mediator for social praksis (s. 93), men den kan også være overordnet, dvs. indeholde former for social praksis (s. 124). Og kontekster "kan godt betragtes som en række social praksisformer, der forløber over tid ..." (s. 162). Dette kan hænge sammen med, at det interessante viser sig at være rækken af kontekster, men derved falder de to begreber åbenbart sammen. Perregaard forsøger at få lidt rede på kontekstbegrebet ved at beskrive en model, der i et koncentrisk (eller måske hierarkisk) system benævner den nærmeste og de videre kontekster. Den kan oven i købet ledsages af formler, men selv

under inddragelse af andre aspekter kan den ikke, som det hævdes, "redegøre for, hvordan den enkelte skaber sammenhæng på tværs af disse kontekster" (s. 163). De kontekster, der er tale om, er rækken af sociale praksisformer, på sin vis sideordnede, der hver især indeholder særegne former for social interaktion. Problemet med samtidig at fastholde forskellige niveauer i sådanne diskussioner er velkendt (Mylov, 1998).

Nu kunne det være fristende alligevel at fastholde den sociale praksis som analyseenhed. Dette har i lang tid været en dominerende tendens blandt amerikanske forskere, der opfatter sig som tilhørende en tradition med Vygotsky (eller Leontjev) som stamfader. Men Perregaard drejer skarpt af i forhold til denne usynliggørelse af individet. Og man kunne minde om, at Vygotsky havde den største interesse i den sproglige tænkning og pegede på ordbetydningen som den relevante analyseenhed. I bogen rejses det paradoks, at psykologien mister sin berettigelse, hvis den ikke fastholder og fokuserer på individet, men samtidig er – som vi har set – den sociale praksis afgørende for forståelsen af barnets udvikling og brug af tegnsystemer. Løsningen er at studere individet som deltager i en række af kontekster og at betragte dem ud fra individets erfaringsmuligheder. Dette er en central pointe, der kunne være belyst ved henvisning til den forskning, der beskæftiger sig med den enkeltes deltagelse i rækken af kontekster i form af baner, der fremhæver individet som den gennemgående og forbindende enhed (fx Nielsen, 1999). I denne forskning, som er en videreudvikling af mesterlæren ("apprenticeship") som den altopslugende sociale praksis, forsøges også en belysning af muligheden "for at afprøve erfaringerne fra én kontekst i andre kontekster" (s. 124), således som Perregaard ønsker.

Som undertekst i bogens sidste del ligger en stillingtagen til moderne skrivepædagogik, der angiveligt i for høj grad betyder en frisætning af elevernes sociale interaktion i klasseværelset på bekostning af lærerens muligheder for at strukturere undervisningen ud fra de erklærede mål for skolen som institution. Legitimeringen af denne pædagogiske form sker bl. a. under henvisning til Vygotsky. Men ved at betragte processen, hvor der fremstilles en række udkast, som problemløsning og ved at give sproget frit blandt eleverne, kan de unddrage sig en konfrontation med en social og faglig indsigt, der vil hæmme udbredelsen af ideologiske forestillinger og hegemoni som indlejret i sprogbrugen. Bogen kan muligvis betragtes som konteksten for denne kritik af elevernes mulighed

for at tilegne sig de genrer, der er grundlæggende for den diskurs, der bør være gældende i skolen.

Men denne interesse i at forholde sig til skrivepædagogikken foranlediger Perregaard til en vis tøvende revision af et centralt begreb hos Vygotsky. Som nævnt er internalisering, hvor tegnsystemer og begreber gøres til noget indre under bibeholdelse af deres sociale karakter, ganske væsentlig for hans studium af forholdet mellem tænkning og brug af sproget. Tabes denne dialektik bevæger vi os ud af individet; foreløbig til grænsefladen mellem individ og omverden. Pragmatiske overvejelser kunne føre til, at man erstattede internalisering med beherskelse af et eller andet. Og så er vi nærmere lærerens overvejelser over, hvordan den sociale interaktion skal struktureres for at nå et givet mål. Men Perregaard er tydeligvis lidt utilpas ved at opløse indre-ydre dikotomien. Derfor søges hjælp i endnu et begreb, nemlig tilegnelse ("appropriation"). Det knytter sig forskningsmæssigt også til mesterlæren eller i det hele taget læring som social praksis. Undervejs gøres op med det lidt uklare og næppe dialektiske begreb, zonen for den nærmeste udvikling (udviklingszonen).

For en bog om forskning i skriftsprog er det naturligt at beskæftige sig med genrer og diskurser. Men det viser sig desværre, at en genre ikke kan defineres ud fra dens formelle karakteristika. Den er for kendere, der forventer noget bestemt, såsom alle de bærende elementer, hvis en beretning skal tælle som en vellykket historie. På dette punkt bliver Perregaard fast i mælet. Manglende beherskelse af genren kan vise sig som stavefejl og dårlig tegnsætning. Ofte er det svært at fastslå, hvori manglerne består. "I så fald hænger den manglende tilegnelse af genren som helhed sandsynligvis sammen med en manglende mulighed for – eller vilje til – at indgå i Diskursen ... Dette problem er mere udbredt, end man er villig til at indrømme. Mange elever har udviklet en evne til at dække over deres uformåenhed..." (s. 151-152). Derved udelukker de sig selv fra at indgå i de sproglige aktiviteter inden for det socialt definerede miljø i skolen. Beherskelsen af de genrer, der indgår i skolens Diskurs, afgør, om man er indenfor eller udenfor. Pudsigt nok fremgår det af et citat, at det er Diskursen, der internaliserer og koloniserer det enkelte individ, men her er vi også på vej mod en ydre betragtning af den psykologiske indmad i individet.

Genren skal tilegnes; man skal gøre den til sin egen. Men appropri-

ringbegrebet har sine mangler, hvis det ikke knyttes til konkrete situationer inden for bestemte rammer. Deltagelse i en social praksis ("participation in communities of practice") kan betyde appropriering, men begrebet holder sig på ydersiden af dialektikken mellem det internaliserede og praksisformerne. Og det er heller ikke nok at betragte elevernes eksternalisering, der snarere viser, hvordan de har tilpasset det tilegnede til deres egne formål eller forsvar. Perregaard inddrager Bakhtin, der i sin analyse af genrer fastholder, at nok ligger ordet til en begyndelse i andres mund, hvorfra det skal tages og befolkes med ens egne intentioner og mening. Men ord kan yde modstand og lader sig ikke uden videre tilegne. Hermed kan Bakhtin's diskursteori medvirke til at specificere den kontekst for internalisering, som ligger i den forudgående sociale interaktion, og alligevel fastholde de transformerende processer i individet.

Til sidst tackles problemet om tilegnelse og overførsel fra én kontekst til en anden ("transfer"). Af en klassisk undersøgelse af de ændringer en deltagerne fremmed historie undergår, når den fortælles igen og igen, kan man udlede to nyttige begreber. Dels var der tale om et strukturelt skema, der rummede og bevarede den basale opbygning af historien. Dels var der tale om et begrebsmæssigt skema, der afspejlede deltagerens bestræbelser på at skabe mening i historien ved at anvende begreber, de var fortrolige med.

Dette bruger Perregaard til at formulere tre direktiver for skriftsprogsforskningen i relation til skrivepædagogikken: 1) Hvordan bliver den strukturelle sammenhæng i den færdige tekst skabt? 2) Hvilke sproglige overensstemmelser er der mellem parternes bidrag? 3) Hvordan kortlægges kontinuiteten i rækken af bidrag? Alt dette i Vygotsky's ånd.

Som det er fremgået, er "Forskning og undervisning i skriftsprog" en righoldig og gennemargumenteret fremstilling af forholdet mellem social praksis og internaliseringen af tegnsystemer. Vygotsky er indsat i en kontekst, en rekontekstualisering, der tillader en fornyet analyse af den moderne skrivepædagogik (og dens uvæsen). Dette praktiske hensyn giver vanskeligheder og skaber ambivalenser (fx angående internalisering), men Perregaard snor sig ud af dem.

LITTERATUR

- Kress, G. (1998): "Repræsentation, læring og subjektivitet: Et socialesemiotisk perspektiv". J. Bjerg (red.): *Pædagogik – en grundbog til et fag*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Mylov, P. (1998): "Teorier i og om praksis". J. Bjerg (red.): *Pædagogik – en grundbog til et fag*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, K. (1999): "Musikalsk mesterlære". K. Nielsen & S. Kvale (red.): *Mesterlære – Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- van der Veer, R. & J. Valsiner (1991): *Understanding Vygotsky. A quest for synthesis*. Oxford: Blackwell.
- Vygotsky, L.S. (1982): *Tænkning og sprog*. København: Hans Reitzels Forlag.