

Mead og Vygotsky om utvikling og læring

Arve Mathisen, april 2005

Innledning

Både for George Herbert Mead (1863-1932) og Lev Vygotsky (1896-1934) står teoriene om utvikling med utgangspunkt i sosial interaksjon meget sentralt i deres samlede teoretiske produksjon. Ofte blir Mead og Vygotsky sammenlignet og sammenstilt når dette temaet behandles. Det finnes både grunnleggende likheter og ulikheter i deres tilnærminger til temaet. Felles for dem begge er at de lever i skyggen av Darwins epokegjørende 'opdagelse' av evolusjonen, og Darwins forskning har gitt verdifulle impulser til begges syn på utvikling. De er også inspirert av Hegel og hans dialektiske syn på utvikling, og begge ønsker å bryte med både den introspektive og den rene refleks-orienterte psykologien.

Først vil jeg i denne artikkelen presentere et slags utviklingsmessig og personlig kuriosum i biografien til både Mead og Vygotsky. Deretter vil jeg redegjøre for sentrale begreper og perspektiver hos Mead og Vygotsky i relasjon til utvikling. Andre del av teksten tar opp implikasjonene av deres teorier for pedagogisk virksomhet. Også dette vil gjøres separat for hver av teoretikerne. Til slutt følger en betraktning knyttet til de to tenkernes religiøse bakgrunn.

Den første teksten

Både Mead og Vygotsky skrev sine første tekster om kunst: Mead om skjønnhet og poesi, Vygotsky om Shakespeares drama Hamlet. For Mead var det vesentlig å uttrykke at skjønnhet ikke består i seg selv, men kun beror på relasjoner og proporsjoner. Når det gjelder selve kunsterfaringen beskriver han den som en speiling der mennesket møter seg selv i kunstverket, og Mead siterer en diktstrofe som beskriver at *'det du gir fra deg, får du igjen'*.

Vygotsky er opptatt av de polaritetene som finnes i *'Hamlet'*. Særsilt er han fascinert av overgangen mellom natt og dag. Denne hemmelighetsfulle og skapende stund som verken er blitt helt dag og heller ikke lenger hviler i nattens sovende mørke. Nettopp polariteten mellom lys og mørke, mellom natt og dag, er det som skaper spenning og er fruktbar.

I et biografisk perspektiv er det interessant å se at begge disse utviklings- og relasjonstenkerne i rudimentær form uttrykte essensen i sine senere teorier under ungdommelig beskjeftigelse med kunstens problem og erfaring. For Mead er selve drivkraften i menneskets utvikling nettopp evnen til å oppleve seg selv i den andre, og Vygotskys sentrale begrep om *'den nærmeste utviklingssonen'* er på sett og vis en psykologisk fremstilling av læringens *'morgendemring'*.

Meads teori om utvikling med utgangspunkt i individets sosiale interaksjon

Den følgende gjennomgangen av Meads syn på utvikling er i hovedsak basert på boken *'Mind Self and Society'* som kom ut første gang i 1934. Boken ble utgitt posthumt og er sammensatt på bakgrunn av forelesningsnotater fra Meads forelesninger ved Universitetet i Chicago.

På mange måter kan man si at spørsmålet om hvordan utvikling er mulig, hvordan noe nytt kan komme inn i verden, var utgangspunktet og gjennomgangstemaet for Mead.

Meads syn på utvikling følger to hovedlinjer. Den første gjelder utviklingen av kommunikasjonen fra gest via språk til tanke. Den andre gjelder studiet av både fylogenetiske og ontogenetiske trekk i selvets genesis; her går utviklingen fra imitasjon via rollelek (play) til regel-spill (game), fra et umodent selv i dramatiserte enkeltrelasjoner til det modne selvet i fullt bevisst interaksjon med samfunnet som helhet.

Gest - språk - tenkning

Inspirert av Wilhelm Wundts *'Völkerpsychologie'* arbeidet Mead videre på sammenhengen mellom gest og språk. Wundts tese var at språket hadde oppstått ut fra gestisk kommunikasjon. For Mead ble det sentralt å forstå hvordan den enes gester virket videre i den andre. Han brukte eksempler fra hundeslagsmål og fra boksekamper. Når gesten ble oppfattet som en uavsluttet handling som kunne videreføres av den andre, kunne gestens opphavsmann/kvinne kjenne seg selv igjen i sin egen gest hos den andre.

Hos mennesker opptrer vokale gester, og for Mead kommer det et vesentlig utviklingsmoment inn når en språklig ytring uttales og oppfattes likt både av den som taler den og den som lytter. Mead kaller slike symbolske gester signifikante symboler. Da vil 'taleren' kunne erfare seg selv i den andres oppfattelse av det uttalte. Denne doble kommunikasjons- og forståelses-akten er det som for Mead skaper muligheten for både utviklingen av tenkningen og for en utvikling av selvet. Den signifikante kommunikasjon som oppstår når kommunikasjonen skjer med vokale (eller andre) symbolske gester som oppfattes identisk av giver og mottager er forbildet for tenkningen. For Mead er tenkning en indre dialog, en indre samtale helt analog til den ytre kommunikasjonen. Først når man har erfart seg selv som objekt i den andres oppfattelse, kan man oppdage og aktivere det indre objektet som forutsettes for tenkningens indre samtale.

Selvets utvikling

Imitasjon beror ikke på en indre evne til å etterskape ut fra iakttagelse, hevder Mead. Etterligning beror på en internalisering av handlinger (*acts*) som eksisterer i et menneskefelleskap. Det er denne evnen til å handle i relasjon til en sosial kontekst som innebærer utgangspunktet for Meads refleksjoner om selvets sosiale opprinnelse.

Mead trekker frem et viktig moment i et barns utvikling. Omkring 2-årsalderen vil de fleste barn begynne med en form for rollelek, der det setter seg selv i andre kjente figurers sted. Barnet skaper en dialog der mor, far, doktor osv opptrer, og i denne dialogen gjør det sine første umodne erfaringer av seg selv i de andre. Dette ligner i følge Mead på primitive folks ritualer der sjelen oppfattes som en 'double', som noe som kan være utenfor mennesket. Den 'primitive' kollektive deltagelsen i ritualer og tradisjoner tilsvarer for Mead barnets dialogiske dramatisering av de andre gjennom rolleleken.

Et avgjørende punkt i utviklingen kommer for Mead når et menneske kan delta i et spill med fastsatte regler og flere deltakere. For å gjøre dette må spillets, dvs. fellesskapets regler, være internalisert i hver av deltakerne. Denne evnen til å bære i seg en representasjon av den sosiale konteksten innebærer for Mead at mennesket er i ferd med å nå en full modning av selvet. Mennesket har nå evnen til å internalisere samfunnets sosiale regler og strukturer som 'den generaliserte andre' i seg selv. 'Den generaliserte andre' er et svært sentralt begrep hos Mead og betegner at selvet har nådd et viktig modningsstadium. Mead er riktignok opptatt av at ulike mennesker har ulik evne til å 'generalisere' inn i seg helheten i samfunnet, en evne Mead mener er viktig for politikere, kunstnere og blant annet journalister.

Meads analyse av selvet innebærer at det består av mer enn 'den generaliserte andre'. Selvet har for Mead to aspekter: 'I' og 'me'. 'Me' er det i meg som bærer i seg den sosiale kontekstens innhold, lover, regler, konvensjoner osv. Det er derfor tradisjonen, det konvensjonaliserte som betegnes som 'me'. I motsetning til dette hevder Mead at 'I' står for de spontane reaksjonene på 'me'. 'I' betyr mulighet for nyskaping, reaksjon, brudd. Dette kan være destruktivt eller konstruktivt, og for Mead er den største tilfredsstillende forbundet med situasjoner der 'me' åpner opp og tar i mot initiativene fra 'I'.

Spenningsfeltet mellom 'me' og 'I' er et vesentlig moment i Meads forståelse av den dynamikken som driver utviklingen fremover. Hans Joas har videreutviklet dette motivet i sin forståelse av den kreative handling. Sammenfattende kan det sies at begrepet 'den generaliserte andre' og spenningen 'me'/'I' hos Mead danner kjernen i hans teori om utvikling i et sosialt perspektiv.

Vygotskys teori om utvikling med utgangspunkt i individets sosiale interaksjon

Vygotsky var aktiv med psykologisk forskning kun i 9 hektiske år mens han til dels var sterkt plaget av sin fremskredne tuberkulose. Dette har nødvendigvis ført til at hans verk er både ufullendt og fragmentert. Det inneholder langt flere ansatser enn konklusjoner. Derfor fremstår også Vygotskys verk som en delvis 'åpen bok' som mange har tolket på ulike måter til dels til inntekt for motstridende pedagogiske grunnsyn. Vygotsky byr altså på et tolkningsproblem.

Det synet på utvikling som presenteres her er i første rekke basert på Vygotskys bok '*Tenkning og tale*' fra 1934. Jeg velger ut fire hovedområder der Vygotsky behandler

utviklingen i relasjon til sosial interaksjon og læring. De fire er 1) sammenhengen mellom språk og tenkning, 2) tenkningens utvikling frem til begreper, 3) utviklingspotensialet ved vitenskaplige begreper og 4) 'den nærmeste utviklingssonen'.

Sammenhengen mellom språk og tenkning

I tråd med Vygotskys dynamiske og dialektiske syn på utvikling gjør han sammenhengen mellom språk (tale) og tenkning til en av sine viktigste forskningsområder. På bakgrunn av den omfattende psykologiske forskningen som ble foretatt på dyr på Vygotskys tid, kommer han frem til at dyrene besitter elementære former for både språk og tenkning, men dyrene er ikke i stand til å forbinde disse. Dette får Vygotsky til å skrive at hos mennesket gjør utviklingen et kvalitativt sprang fra å være rent biologisk til å bli av sosial og historisk karakter. Nettopp sammenvevingen av språk og tenkning setter i gang en utvikling på et nytt plan: utviklingen av de høyere kognitive ferdighetene.

Gjennom fire stadier modnes og differensieres sammenhengen mellom språk og tenkning:

1. Det naturlige eller primitive stadiet: her er sammenhengen tilfeldig og famlende.
2. Det naive psykologiske stadiet: her kan barnet bruke språket grammatisk korrekt med avanserte bisetninger, men det har ikke grepet den tankemessige forståelsen av for eksempel årsak-virkning. Barnet bruker 'ytre tale'. Språkutviklingen går i følge Vygotsky forut for tenkningen og legger grunnen til tenkningen gjennom at barnet i språket tar opp i seg de meningsfulle sammenhenger som finnes i dets omgivelse.
3. Stadiet der ytre tegn referer til indre aktivitet: barnet teller på fingrene, bruker mnemoteknikker osv. En begynnende tenkning gjør seg gjeldende samtidig som det oppstår en mellomting mellom 'ytre tale' og 'indre tale'. Tenkningen og språket begynner å gjennomtrenge hverandre, utviklingslinjene krysses.
4. Internalisering, eller 'innvoksning': her er tenkningen modnet slik at språket har blitt helt internalisert. Også hukommelsesbaserte aktiviteter, som for eksempel regning, foregår nå uten ytre hjelpemidler. Den indre talen blir i sin videre utvikling mer og mer forenklet og består for det meste av verb eller helhetlige meningskomplekser. Hos den voksne vil tenkning og språk både være adskilt og forbundet med hverandre. Vygotsky bruker bildet av to sirkler som delvis overlapper hverandre for å beskrive den fullbyrdete språk- og tenknings-utviklingen.

Tenkningens utvikling frem til begreper

Vygotsky legger stor vekt på å forstå den sammensatte prosessen som fører frem til en voksen, moden tenkning. Han uttaler at det er like galt å sammenligne et lite barns seksualitet med en ungdoms som det er å ta en treårings uttalelser som uttrykk for moden tenkning. I treåringen finnes anleggene både til den voksnes seksualitet og tenkning, men det lille barnet har en lang vei å gå før disse kan brukes på en selvbevisst og voksen måte. Også når det

gjelder tenkningens utvikling beskriver Vygotsky denne i ulike stadier:

1. Synkretistisk forhold til verden. Her oppfatter det lille barnet ingen logisk eller begrepslignende sammenheng mellom verdens fenomener. Det er tingene slik de foreligger eller dukker opp i synshorizonten som beskriver deres 'sammenheng'.
2. Tenkning i komplekser. Dette er for Vygotsky et meget viktig stadium der ulike ytre kjennetegn som størrelse, farge, form etc. gjør det mulig å ordne tingene i grupperinger. På dette stadiet kan barnet lære seg å bruke språket om tingene og det er ingen språklig forskjell når et barn sier 'trekant' ut fra komplekstenkning og når en voksen taler ut fra begrepet trekant. Men tenkningen er svært ulik, noe som får konsekvenser for eksempel for pedagogikken.
3. Tenkning i pseudobegreper: ulike former for analogier og relasjonstenkning preger fortsatt tenkningen, og rene logiske eller årsaksforbindelser mangler.
4. Den modne, 'vitenskaplige', begrepsmessige tenkning.

Utviklingspotensialet ved vitenskaplige begreper

Vitenskaplige begreper bygger på en forståelse av definisjoner, av lovmessigheter og av årsaksforhold. Disse må barn lære av voksne. Vygotsky hevder at nettopp ved at barn lærer de vitenskaplige begrepene på skolen gis de en viktig stimulans til også å videreutvikle sin generelle tenkning, sine spontane begreper. Vygotsky ligner dette med læringen av et fremmedspråk der morsmålet både er et nødvendig grunnlag og selv blir befruktet av det nye språket. Igjen ser vi Vygotskys tanke om at kvalitativt ulike elementer driver frem en utvikling.

'Den nærmeste utviklingssonen'.

Dette er den tanken som nærmest har blitt Vygotskys varemerke. I empiriske forsøk fant Vygotsky ut at forskjellen mellom hva barn presterte på egenhånd og hva de presterte ved hjelp av voksne var individuelt ulikt hos barna. Følgelig kunne barna ha forskjellig læringspotensial selv om deres kunnskaper var på samme nivå. Vygotsky mente at dette var et langt viktigere pedagogisk fenomen enn den såkalte 'intelligensen' som i datidens Russland i stor målestokk ble målt på barna. Han kalte dette tilgjengelige utviklingspotensialet for 'den nærmeste utviklingssonen', og så i dette en revitalisering av både lærerens, kulturens og historiens betydning for barnets læring og utvikling.

Som en sammenfatning kan vi si at Vygotsky ser et vesentlig utviklingsmotiv i interaksjonen mellom språklig tenkning / tenkende språk og et like viktig motiv i internaliseringen av den kulturelle og historiske omgivelsen fra sansing til 'ytre' og 'indre språk'. Konsekvensen av begge disse perspektivene bli for Vygotsky foreningen av læring og utvikling. Dette fullbyrder han i ideen om 'den nærmeste utviklingssonen'.

Implikasjoner for pedagogisk virksomhet

Virkningshistorien for disse to tenkerne har vært svært ulik, noe som også vil speile gjennomgangen av de pedagogiske implikasjonene av deres teorier. Meads tenkning fikk en fornyet relevans når Habermas brukte hans tanker som en sentral idémessig inspirasjon til sin teori om kommunikativ handling. Senere har Hans Joas og andre løftet Mead frem i lyset, først og fremst i en sosiologisk kontekst. Man kan si at Mead har vært aktuell på et metaplan i forhold til pedagogisk virksomhet. Vygotsky, på den andre siden, har blitt lærernes 'favoritt'. Hans teorier var som skapt til å tas med inn i klasserommet. Jeg velger derfor å avgrense denne delen av teksten til å omtale Mead i første rekke på et pedagogisk makroplan (inkludert læreplantenkning) og i større grad relatere Vygotsky til lærerens arbeid med elevene

George Herbert Mead

Det kan sies om Mead at hans verk i stor grad er et filosofisk, og mer konkret, et epistemologisk bidrag til å forklare selvets opprinnelse. Det grunnleggende radikale hos Mead ligger i hans forståelse av at selvet er sosialt både i sin natur og i sin genese. Dette kan få store konsekvenser for pedagogisk tenkning og forskning. Oppfatningen av selvets natur har vist seg å være et meget sentralt tema innen pedagogikk. Særsilt har den preget de to store hovedretningene innenfor en utviklingsorientert pedagogikk: læringsteorien med sitt 'tabula rasa' og utviklingspsykologien med sin tanke om utvikling av barnets indre anlegg. Meads tese om selvets sosiale opprinnelse innebærer en konstruktiv syntetisk videreutvikling av denne tradisjonelle dikotomien. For Mead er det ikke et spørsmål om læring eller utvikling, men om lærende utvikling i en sosial kontekst. Også problematikken om materiell eller formål dannelse kommer i et annet lys når den ses i forhold til Meads teorier.

Problematiske ved Meads teori er at den er såpass abstrakt og beveger seg i svært grove utviklingstrinn. I det følgende skal jeg belyse mulige pedagogiske konsekvenser av Meads verk.

Etikken i de sosiale relasjonene

Konsekvensen av Meads tenkning blir at ansvaret og etikken knyttet til pedagogisk virksomhet må forstås grunnlagt i en sosial kontekst. Verken i faget selv, eller implisitt i barnet vil pedagogikken kunne ta sitt utgangspunkt og finne sin verdimesige forankring. Det innebærer at Mead inspirerer til et pragmatisk (i filosofisk betydning) forhold til læring og utvikling der selve handlingen og interaksjonen mellom menneskene vil være det sentrale. I et etisk perspektiv er det nærliggende å forbinde Mead med moderne etiske tenkere som for eksempel Selya Benhabib som forsøker å integrere et dialogetisk prinsipp med elementer av normativ tenkning. Meads teorier retter oppmerksomheten mot en kvalitativ forvandling av forholdet mellom individ og samfunn gjennom oppveksten. Denne sosiale og kulturelle sammenhengen både konstituerer individet og bidrar til samfunnets vekst: følgelig må etikk og etisk utvikling forstås både i et dialogisk nærhetsperspektiv og i en demokratisk normativ

sammenheng.

Betydningen av Mead vil ikke være at han har kommet med noen direkte løsningsforslag her, men at han inspirerer til en integrerende etisk tenkning som gir verdi både til de normative og de situasjons- og nærhets-etiske posisjonene.

Et annet vesentlig etisk spørsmål som vil melde seg for aktuell pedagogisk virksomhet i lys av Meads teorier vil være spørsmålet om menneskelig nærhet og bruken av moderne medier. Mead vektlegger den utviklingsmessige impulsen som ligger i interaksjonen, i det andre levende menneskets reaksjon og speiling av deg selv. Hva skjer med utviklingen av 'generaliserte andre' som for en stor del har skjedd på bakgrunn av enveiskommunikasjon fra video eller fra 'reduisert og logisk' interaksjon via en PC? Her ville betydningen av Meads tenkning i første rekke innebære formuleringen av viktige forskningsspørsmål når det gjelder barns utvikling og forholdet til medier og IKT.

Objekt, lærer og barnets læring

Både den objektive verden av gjenstander og lærerens rolle må forstås hos Mead på bakgrunn av handlingens grunnleggende betydning. I handlende interaksjon med verdens ting og med sine lærere vil barna lære skolefag og samtidig utvikle seg. Dette innebærer en konkretisering av pedagogikken. Også Mead vil bort fra Herbarts pedagogikk som handlet om integrasjon av nye forestillinger i den mentale 'appersepsjonsmassen'. For Mead får læreren og klassefelleskapet en svært sentral betydning. Ved at barnet kan erfare seg selv i de andre, både de voksne og medelevene, utvikles i følge Mead både tenkningen og selvet. Undervisningen bør altså innebære konkrete oppgaver der barnet handlende kan relatere seg til objektene i verden. Dette bør skje i et lærende fellesskap der dialogen og den sosiale responsen impulseres på så mange måter som mulig.

For Mead var det barnets lyst og motivasjon til å lære som måtte vekkes og inspireres av de voksne. Han uttaler at hvordan en ettåring lærer å gå kan være et bilde på all pedagogikk. Den voksne skal ikke leie rundt på barnet, men sørge for å det finnes stoler og bord som den lille kan støtte seg på. Likedan er han opptatt av en helhetlig læring som ikke begrenser seg til de teoretiske fagene. Han har uttalt at håndverksfagene burde være obligatoriske for alle utdanninger på videregående nivå, ikke bare i de spesialiserte fagutdanningene. Også i sammenheng med bevegelse og fysisk utfoldelse hadde han tilsvarende holdninger.

Utfordringer og kritikk

Mead var først og fremst en ideenes mann og har ikke gitt annet enn noen vage skisser til en mulig pedagogisk virksomhet. Derfor blir hovedkritikken mot ham at hans teoretiske modell kun peker på interaksjonens og objektverdenens allmenne og 'ideelle' verdi for selvets utvikling. Mead hadde et udelt positivt syn på denne utviklingen og har ingen tanker om patologier eller forhindringer i den sosiale interaksjonen. Maktforholdene er heller ikke tilstrekkelig belyst hos Mead. På mange måter kan Pierre Bourdieus tanker om 'habitus' og

‘felt’ ses som en nødvendig problematisering av Meads interaksjonelle ‘idyll’.

Likevel mener jeg at Meads teorier har i seg mulige ansatser til en demokratisk, læringsorientert og ‘barnevennlig’ pedagogikk, og vil i det følgende gi en kort skisse av en læreplan i Meads ånd.

En læreplanskisse inspirert av Mead

Meads utviklingsorienterte syn på hele den menneskelige eksistensen gjør det naturlig å tenke helhetlig også i forhold til pedagogisk virksomhet. Hans vektlegging av gesten, av kommunikativ interaksjon både med og uten symboler og av tenkningen som indre dialog, vil tilsi at læreplanstenkningen bør ta hensyn til en integrasjon av disse. I et ‘meadsk’ perspektiv vil ikke tilstedeværelsen av disse elementene kunne legitimere en pedagogisk virksomhet, men først integrasjonen av disse i en utviklende sammenheng. Hvordan kan dette konkretiseres?

I førskolen bør det legges vekt på handlende samvær der barn og voksne sammen utfører oppgaver som matlaging, ulike formingsaktiviteter, musikk, bevegelse og rikelig tid til samtale. En stor del av dagen bør være fri for at barna skal kunne utvikle rollelek.

På barnetrinnet vil læringen ha et ‘deweysk’ preg med faglige problemstillinger og utfordringer tilrettelagt av læreren på en slik måte at både faginnholdet og den sosiale interaksjonen kommer til sin rett. Et overordnet tema vil være overgangen til ‘reglespill’ som generell holdning, dvs at den enkelte elev utvikler en forståelse og et forhold til den sosiale helheten som samtidig utvikler og konstituerer dens selv. Her vil trolig hele spekteret av faglig kulturtradisjon kunne brukes på en tilrettelagt måte. Matematikk, morsmål, naturfag, historie og fortelling, fremmedspråk, IKT osv. vil kunne gis en plass der faget ikke fremstår som selve undervisningens mål, men der faget bevisst integreres i handlinger og dialog. Utflukter og ‘handelsvirksomhet’ kan berike matematikk og naturfag, andre tverrfaglige muligheter vil måtte finnes for hvert av skolefagene.

På ungdomstrinnet og i videregående skole vil det naturlig skje en teoretisk fordypning av de ulike fagene, men i en ‘meadsk’ læreplan vil aldri forbindelsen til den konkrete omverdenen av mennesker og objekter forsvinne fra skolen. Krl-faget, som et eksempel, vil sikkert innebære besøk hos representanter for ulike trossamfunn, samtidig med at en tekstlig og teoretisk forståelse utvikles.

Fellesnevneren for denne pedagogikken vil være pragmatisk relevans for alt som gjøres og læres, sosial interaksjon og en stadig horisontutvidelse der den ‘generaliserte andre’ ved skolegangens slutt er blitt maksimalt omfattende for hver enkelt elev.

Lev Vygotsky

Vygotskys relevans for pedagogikken har i første rekke vært knyttet til hvordan hans teorier har inspirert så vel lærere som forskere til å se på omgivelsens og oppdragernes betydning for

utvikling og læring. Hos Vygotsky oppfattes følgelig ikke utviklingen som en enveisprosess der barnet så å si utfolder sine lærings- og utviklingstrinn i retningen innenfra og ut. Nå kunne lærere og andre oppdragere eller pedagoger bevisst stimulere et barns utvikling gjennom sin pedagogiske virksomhet. Det kunne skje ved å legge omgivelsene til rette og gjennom en konkret menneskelig tilstedeværelse for barnet. Et slikt syn på utvikling førte til et radikalt brudd med både reformpedagogikken barnesentrerte utviklingssyn og annen pedagogisk praksis som var påvirket av Rousseaus tenkning. Til forskjell fra store deler av reformpedagogikken skulle nå barnets læring ikke komme som en følge av dets utvikling. Hos Vygotsky ble utvikling og læring oppfattet som to sider av samme sak, som integrert i hverandre, og som drevet frem gjennom gjensidig påvirkning. Dette kom til å bli oppfattet som en frigjøring av skolens og lærernes kreative potensialer. Likeledes la en slik forståelse av utviklingen et stort ansvar over på lærere og oppdragere.

‘Den nærmeste utviklingssonen’ innebærer at respekten både for læreren og eleven kommer i forgrunnen. Hele Vygotskys tenkning handler om at læringen av fagene må ses både som middel og mål for barnets utvikling. En hver ny kunnskap eller ferdighet kan sies å vekke evnen til videre læring og samtidig innebære videreutvikling av barnets høyere kognitive ferdigheter. Vygotsky har et grunnleggende positivt pedagogisk grunnsyn hvor alle læringens tradisjonelle komponenter; fagene, elevens utvikling, de sosiale relasjonene og lærerens yrkessituasjon beskrives i et ‘vinn-vinn’-forhold. Nå finnes det trolig ingen pedagogiske mirakelteorier, men det er sannsynligvis mye å hente ut av en forståelse for konsekvensene av Vygotskys pedagogiske tenkning. I den videre teksten blir dette belyst og eksemplifisert i forhold til undervisningen i matematikk og samfunnsfag på ungdomstrinnet. I sammenheng med matematikken vil jeg trekke frem konkrete positive aspekter av Vygotskys teori, mens jeg belyser teoriens problematiske sider gjennom samfunnsfageksemplet.

Algebra og aritmetikk

I tråd med Vygotskys forståelse av tenkningens utvikling vil undervisningen i matematikk stå overfor en kvalitativ utfordring når det gjelder spranget fra tall- til bokstav-regning. Algebraen representerer en generalisering og en abstraksjon som også er nødvendig for å danne det Vygotsky kaller ekte begreper. Dette spranget vil, sett i Vygotskys perspektiv, først kunne gjøres av elevene når det ligger som en mulighet i ‘den nærmeste utviklingssonen’. Altså trenger læreren redskaper til å forberede elevene til det nye kvalitative spranget i matematisk forståelse.

Vygotskys analyse av begrepsutviklingen i komplekser beskrives i en rekke undertrinn av hierarkisk kvalitet. I forhold til dette kan læreren bevisst øve ulike former for generalisering gjennom sorterings- og ordningsøvelser av ulike slag. Et nyttig pedagogisk redskap for læreren ville være å kunne predikere når algebraen ligger innenfor ‘den nærmeste utviklingssonen’. Vygotsky utviklet metoder for å studere denne sonen empirisk, men en prediksjon av denne vil tilhøre en type pedagogisk utfordring som Klaus Mollenhauer

benevner i sammenheng med barnets 'danningsberedskap'. Her må læreren bruke sin takt og sin evne til å 'fornemme' når elevene er i nærheten av å forstå noe nytt. Fra min egen erfaring som lærer kan jeg si at det nesten alltid er forbundet med en viss begeistring fra elevens side når han eller hun går i gang med oppgaver som ligger innenfor 'den nærmeste utviklingssonen'.

Når læreren forutsetter at algebraen er på innsiden av 'den nærmeste utviklingssonen', vil det være riktig å skape en så langsom læreprosess som mulig i forbindelse med selve mestringen av generaliseringsprinsippet. Ved å belyse utfordringer knyttet til prosentregning eller beregning av hastighet blir det tydelig for elevene at dette er både relevant og interessant. Med respekt for at det er snakk om en 'utviklingszone' som ikke bare står for økning av faglig innhold, men også for utviklingen av høyere kognitive ferdigheter, blir det vesentlig å legge vekt på selve 'demringserfaringen'. All pedagogikk tilsier at de oppdagelser en elev gjør selv er både mer gledefylte og gir mer motivering for videre arbeid. Faren er at elevene kun ut fra plikt eller tvang pugger noen formler og ikke får med seg den tankemessige utviklingen som algebraen kan bety. Her er det viktig at læreren kan gi utfordringer og eksempler i mange kontekster, fra rent teoretiske, til underholdende 'uoppstilte ligninger' og tverrfaglige beregningsoppgaver med arealer eller økonomi.

Verdien av å undervise i forhold til 'den nærmeste utviklingssonen' ligger i at undervisningens perspektiv griper dypt inn i elevenes psykologiske utvikling. Men her ligger også faren. Det vil jeg belyse ved det neste eksemplet.

Samfunnsfag

Vygotsky levde i et sterkt ideologisert samfunn, og opplevde å bli motarbeidet allerede før sin tidlige død i 1934. Rett etterpå ble hans skrifter forbudt, og ingen vet om han hadde overlevet de politiske 'utrenskings'-prosessene som Stalin gjennomførte videre utover 30-tallet.

Vygotsky betoner verdien av å bruke vitenskaplige begreper i forhold til 10-11 år gamle elever i samfunnsfagsundervisningen. Han bruker her en tilsvarende dynamisk utviklingsmodell som i forholdet mellom språk og tenkning. Ulikheten i de vitenskaplige begrepene sett i forhold til barnas spontane begreper driver selve tenkeprosessen fremover. De vitenskaplige begrepene kan kun formidles av en voksen og er resultatet av en lang historisk utviklingsprosess. Det kan være tankevekkende å innse at de aller færreste av oss på egenhånd hadde kunnet komme frem til noe så 'elementært' som at jorda er rund eller går rundt sola. Flere tusen års kunnskapsvirksomhet ligger forut for denne oppdagelsen. Slik forholder det seg også med teoretiske, vitenskaplige begreper. De er ekstrakter av menneskenes historie og samtidig representerer de potensielle kognitive utviklings-impulser for barn og ungdom. Dette er en viktig innsikt hos Vygotsky, og derfor fikk vitenskaplige begreper en sentral plass i hans kulturelle og historiske utviklingsforståelse. Men som vi skal se er termen 'vitenskaplig begrep' på ingen måte verdinøytral.

Et av eksemplene Vygotsky selv bruker er begrepet 'utbytting'. Dette er naturligvis ikke noe

et barn kan forstå uten videre, eller kun ut fra ordet. Det må forklares og gis en lang og ganske omfattende begrunnelse. For Vygotsky var det Marx teorier om arbeid og kapital som trolig dannet det vitenskaplige grunnlaget for begrepet 'utbytting'. Dette eksemplet belyser en problematikk som alltid vil konfrontere en psykologisk orientert pedagogikk. Gjennom den innsikten du har som lærer i utviklingen av barnets høyere kognitive ferdigheter, har du samtidig et ansvar for at denne utviklingen skjer på en etisk forvarlig måte. Hvor går grensen mellom en dynamisk og utviklingsfordrende introduksjon av 'vitenskaplige begreper' og ren politisk indoktrinering? Denne grensen er ikke av psykologisk natur. Trolig vil de kognitive ferdighetene også utvikles i relasjon til ideologiske vitenskaplige begreper som politisk eller etisk ikke vil være akseptable. På samme måte som hos Mead, reiser Vygotskys innsikter i barns kontekstavhengige og kulturorienterte utvikling spørsmål av etisk og politisk natur. Når det først og fremst fokuseres på selve utviklingen, må dennes målsetning og perspektiver problematiseres. Pedagogisk sett er det stor forskjell på en utvikling som tilpasser seg samfunnet og en utvikling som også tar høyde for emansipasjon og nødvendig nyorientering.

Avslutning

Basil Bernstein har pekt på at også kontekstorienterte teorier kan ses i et kontekstuellt perspektiv. Da oppstår et meta-perspektiv som både kan være fruktbart og interessant. Som avslutning vil jeg trekke frem et religiøst tradisjonsaspekt hos både Mead og Vygotsky som på ingen måte kommer eksplisitt frem i deres teorier, men som likevel i sitt religiøse språk uttaler noe essensielt om deres prosjekter.

Meads religiøse bakgrunn var amerikansk puritanisme med streng kristentro. Trolig har han som barn og ungdom ofte hørt fortellingen om tilgivelse fra Matteusevangeliet der Jesus sier til disiplene at '... når to eller tre er sammen i mitt navn, da er jeg midt i blant dere'. En helt spesiell situasjon oppstår altså i følge Matteus når noen er sammen om et 'navn'.

For Vygotskys del, har han sin religiøse bakgrunn i det øst-jødiske miljøet i Russland. Hans familie var riktignok ikke strengt religiøst praktiserende, men hele hans oppvekst og skolegang har vært preget av denne tradisjonen. Innenfor jødisk religiøsitet og tenkning står selve utviklingsbegrepet svært sentralt. Det er 'Genesis', de fem Mosebøkene som danner utgangspunktet for dette. Her skildres en Gud som skaper verden gjennom sin tale: 'Gud sa, det bli lys! ...' Derfra har det oppstått en lang jødisk tradisjon som helliggjør språket som en dyp utviklingskraft i forhold til verdens og menneskets skapelse.