

Spår av grundtankar i Vygotskijs teori i gymnasieskolan

En studie om hur Vygotskijs socio-kulturella
teoribildning återspeglas i gymnasielärares syn på
lärande

Läraryrket, ht 2009
Examensarbete, 15 hp
(Avancerad nivå)
Författare: Svetlana Andersson
Irene Elmefeldt
Handledare: Kennert Orlenius

Resumé

Arbetets art:	Examensarbete i lärarutbildningen, Avancerad nivå, 15 hp Högskolan i Skövde.
Titel:	Spår av grundtankar i Vygotskijs teori i gymnasieskolan. En studie om hur Vygotskijs socio-kulturella teoribildning återspeglas i gymnasielärares syn på lärande.
Sidantal:	42
Författare:	Svetlana Andersson, Irene Elmefeldt
Handledare:	Kennert Orlenius
Datum:	januari, 2010
Nyckelord:	syn på lärande, Vygotskij, socio-kulturell teoribildning, lärarroll, lärande, utveckling, sociala aspekter, begrepp, mediering, situerade, kreativitet.

Syftet med studien var att genom gymnasielärares utsagor söka spår av grundtankar i Vygotskijs teoribildning i deras syn på lärande. Detta för att ta reda på vilka kriterier lärare utgår ifrån när de gör sina didaktiska val i undervisningen och på vilket sätt Vygotskijs grundtankar återspeglas i lärares syn på lärande.

Vår studie grundar sig på kvalitativa intervjuer. I undersökningen deltog fyra lärare på två gymnasieskolor. Efter att materialet var transkriberat, gjordes en analys utifrån de fyra aspekterna som kännetecknar ett socio-kulturellt perspektiv enligt Vygotskij: de sociala, de medierande, de situerade och de kreativa med betoning på lärarroll och lärande. Vi använde oss av en hermeneutisk ansats för att analysera resultatet där vi använde relevant forskning för att förstärka vår tolkning av respondenternas utsagor.

I studien framkom att lärare gav uttryck för att samspel och dialog är viktiga inslag i undervisningen. Vi har även funnit spår av de medierande aspekterna där lärare som mediator har en aktiv roll, men att de samtidigt förespråkar en traditionell katederundervisning.

Vår slutsats är att lärare inte stödjer sig på någon specifik vetenskaplig teori i sin syn på lärande. Vi har emellertid tolkat det som att lärare vid sina didaktiska val i undervisningen väljer att reflektera över hur elever tillägnar sig kunskap framför vad elever ska lära och utveckla. Den syn på lärande som vi kan skönja utifrån lärares utsagor är en blandning av olika teorier som färgats av Vygotskijs teoribildning.

Abstract

Study: Degree Project in Teacher Education, Advanced level, 15 ECTS
University of Skövde.

Title: Tracks of basic thoughts in Vygotsky's theory in the high school. A study about how Vygotskijs socio-cultural theory of education is reflected in high school teachers' sight on learning.

Number of pages: 42

Author: Svetlana Andersson, Irene Elmefeldt

Tutor: Kennert Orlenius

Date: January, 2010

Keywords: sight on learning, Vygotsky, socio-cultural theory of education, professional teaching, learning, development, social aspects, concepts, mediated, situated, creativity

Aim with the study was that through high teachers' statements apply for tracks of basic thoughts of Vygotsky's theory education in their sights on learning. This is to ascertain what criteria teachers assume when they do their didactic choices in the education and how Vygotsky's basic thoughts are reflected in teachers' sights on learning.

Our study bases itself on qualitative interviews where four teachers from two high schools were participated. After the transcription, the analysis was done on the basis of the four aspects that characterize the socio-cultural perspective according to Vygotsky's theory of education: the social, the mediated, the situated and the creative aspects. We chose to use the hermeneutic method for analyze of our result where we used relevant research in order to strengthen our interpretation of teachers' statements.

In the study the teachers expressed that interaction and dialogue are important elements in the education. We also have found tracks from the mediated aspects there teachers as a mediator has an active role, but that they at the same time recommend a traditional education.

Our conclusion is that teachers are not based their learning on some specific scientific theory. We however have interpreted that the teachers when they choose a method, prefer to reflect over how students are getting knowledge instead of what students shall learn and develop. That sight on learning as we possibly can discern on the basis of teachers' statements is a mixture of different theories that has been influenced by Vygotsky's theory of education.

Innehållsförteckning

1. Bakgrund	1
1.1. Inledning	1
1.2. Syfte	2
1.3. Frågeställningar	2
1.4. Teoretiska utgångspunkter	2
1.4.1. Traditionell och modern kunskapsuppfattning	3
1.4.2. Sociala och kulturella aspekter i fokus	5
1.4.3. Lärarrollen	6
1.4.4. Lärandemiljö	8
1.4.5. Lärande och utveckling	8
1.4.6. Begreppsutveckling	10
1.4.7. Mediering	11
1.4.8. Kreativitet	12
1.4.9. Slutsats	13
2. Metod	15
2.1. Metodval	15
2.3. Urval	16
2.4. Genomförande	17
2.5. Analys	18
2.6. Forskningsetik	18
2.7. Trovärdighet	19
3. Resultat	19
3.1. Sociala aspekter	19
3.1.1. Lärarrollen	20
3.1.2. Dialog	20
3.1.2. Samspel	20
3.1.3. Grupparbete	21
3.1.4. Delaktighet	22
3.2. Medierande aspekter	23
3.2.1. Begreppsbildning	23
3.2.2. Verktyg	24
3.3. Situerade aspekter	25
3.4. Kreativa aspekter	26
3.5. Lärande	26
4. Diskussion	28
4.1. Metoddiskussion	28
4.2. Resultatdiskussion	29

4.2.1. Sociala aspekter	30
4.2.2. Medierande aspekter	33
4.2.3. Situerade aspekter.....	35
4.2.4. Kreativa aspekter	36
4.2.5. Lärande	37
4.2.6. Slutsats	38
5. Pedagogiska implikationer	39
6. Avslutning	40
7. Referenser	40

Bilaga

1. Bakgrund

Under vår utbildningstid har vi lärt oss att i läraruppdraget ingår att ständigt reflektera över vilken undervisningsmetod som har den bästa inlärningspotentialen, där eleverna ska tillägna sig kunskap i meningsfulla sammanhang – kunna se helhet och samband samt kunna använda och utveckla sin kunskap i olika sammanhang. Vi har också fått ett vidgat perspektiv på begreppet lärande. Det innebär att fokus flyttas från medel i undervisningen till målet för undervisningen, enligt Claesson (2002). I denna studie tar vi Vygotskijs teoribildning som utgångspunkt, vilket innebär att förutsättningar för lärandet fokuseras på *vad* (vilka kunskaper) vi vill att eleverna ska lära och utveckla.

En viktig fråga är om läraryrket ses som ett hantverk, där olika undervisningsmetoder sätts i centrum, eller om det är grundat på vetenskapliga teorier i ljuset av en pedagog, där frågan om lärande och utveckling är centralt, samt vilken syn på lärande som speglar verksamheten i skolan. Detta är utgångspunkten för studien där vi vill söka spår av grundtankar i Vygotskijs socio-kulturella teori i gymnasielärares syn på lärande, och vilka kriterier lärare utgår ifrån när de gör sina didaktiska val i undervisningen samt på vilket sätt Vygotskijs grundtankar återspeglas i lärares syn på lärande.

1.1. Inledning

Enligt NE (2009) innebär *lärande* att förmedla kunskaper eller färdigheter till någon eller att skaffa sig kunskaper eller färdigheter. I studien vill vi belysa Vygotskijs grundtankar och idéer om att lärandet sker i ett socialt sammanhang, där sociala och kulturella aspekter påverkar varandra. I ett betänkande av Läroplanskommittén (SOU 1992:94) uppmanas lärare att praktisera en pedagogik som bygger på Vygotskijs banbrytande idéer (ref i Strandberg, 2006). Det socio-kulturella perspektivet är också centralt i läroplanen Lpf 94:

Skolan är en social och kulturell mötesplats, där skolans uppdrag är att undervisningen skall ge ett historiskt perspektiv som bl a låter eleverna utveckla beredskapen inför framtiden, förståelse för kunskapens relativitet och förmåga till dynamiskt tänkande. Vidare skall skolan ge eleverna möjlighet till att få överblick och sammanhang, vilket fordrar särskild uppmärksamhet i en kursutformad skola. Väsentligt är att skolan skapar de bästa förutsättningarna för elevernas tänkande och kunskapsutveckling (Lpf 94, s 6).

En anledning till valet av vår undersökning är att på lärarprogrammet läggs stor vikt vid olika och varierande metoder för att tillgodose elevens lärande. Inom didaktiken enligt Stensmo (2007) talas det om både elevsyn och kunskapssyn och att dessa två begrepp bör stå i ett dialektiskt förhållande till varandra. Stensmo menar att det ena inte utesluter det andra där antingen eleven eller kunskapssyn sätts i fokus. Den kunskapssyn läraren har är helt avgörande för de undervisningsmetoder läraren väljer och tillämpar i klassrummet (Dysthe, 1996). Detta väcker en del funderingar hos oss, och en central fråga är om lärare är medvetna om vilken syn på lärande de har, och hur de kopplar den till val av undervisningsmetoder.

En annan anledning är att vi under vår verksamhetsförlagda utbildning (VFU) har uppfattat att lärare inte alltid reflekterar över sin syn på lärande. Detta kan förklaras med att vardagen i skolan är mer komplex än vad läroplanens intentioner anger, och att lärare i första hand ser till eleverna och deras behov istället för att reflektera över vilken syn på lärande de har. Enligt Dysthe (1996) är elevsynen en viktig del i planeringen, men hon menar att det kan finnas en risk om lärare enbart fokuserar på elevens kunskapsnivå och planerar en lektion där denne inte utvecklar sitt lärande, utan istället får eleven uppgifter som han/hon redan behärskar. Eleverna behöver utmaning, där målet är att eleverna ska öka och utveckla sin kunskap.

Därför är vi intresserade av om lärare utgår ifrån en dialektisk undervisning i sina didaktiska val. Med dialektisk undervisning menas att teori och praktik utgör en helhet, där det ena (teori) inte kan utesluta det andra (praktik) och står i en nära dynamisk relation till varandra (Stensmo, 2007). Enligt Claesson (2002) är ett sätt att se på relation mellan teori och praktik att låta dem vara jämbördiga och ingå i ett samspel där de påverkar varandra. Beroende på vilken teoretisk riktning lärare utgår ifrån, är det avgörande för den metod som lärare väljer. Vygotskij menar att det i en undervisningssituation krävs tre aktiva parter som måste samverka: en aktiv elev, en aktiv lärare och en aktiv miljö, där läraren har en ledande roll att vara dialogpartner och inspiratör, samt att utmana elevernas lärande (Vygotskij, 1999b).

Som stöd i undersökningen utgår vi från en utvecklingspsykologisk teori, där Vygotskij menar att interaktion och stödstruktur samt verktyg, tecken och kreativitet i anpassade miljöer är nödvändiga för att utveckla lärande (1999b). Dessa aspekter kommer i vår uppsats att sammanfattas i termer som *sociala*, *medierande*, *kreativa* och *situerade*, vilka är kännetecknen för Vygotskijs teoribildning (Strandberg, 2006).

1.2. Syfte

Syftet med studien är att genom gymnasielärares utsagor söka spår av grundtankar i Vygotskijs teoribildning i deras syn på lärande.

1.3. Frågeställningar

- Vilka kriterier utgår lärare ifrån när de gör sina didaktiska val i undervisningen?
- På vilket sätt återspeglas Vygotskijs grundtankar i lärares syn på lärande?

1.4. Teoretiska utgångspunkter

I detta kapitel behandlas teoretiska utgångspunkter utifrån tidigare forskning och teorier och kommer att behandla traditionell och modern kunskapsuppfattning, sociala och kulturella aspekter, lärarrollen och teoretiska aspekter på lärande och utveckling. Vidare

lyfts begreppsutvecklingen fram, samt de medierande och kreativa aspekterna på lärande.

1.4.1. Traditionell och modern kunskapsuppfattning

Enligt Carlgren och Marton (2001) behandlas de olika delarna i lärarutbildningen, innehållet, metoden och lärandet var för sig. Detta leder till, anger Carlgren och Marton, att de inte uppfattas av lärarstudenterna som en meningsfull helhet, utan motverkar varandra och fungerar mer som alternativ att välja mellan. Oberoende av vilket alternativ studenterna väljer blir det att lärare problematiserar endast ämnet, metoden eller lärandet istället för att binda ihop dessa delar och få dem att samarbeta och inte motverka varandra (Carlgren & Marton, 2001). En professionell utbildning ska ge en professionell syn på lärandet och många intellektuella och konkreta metoder ”för den kommande yrkesverksamheten” (s 102).

All undervisning vilar på två grundprinciper (Dysthe, 2003). Den ena avser kunskapen, vad lärare ska lära eleverna, och handlar om vilken syn på lärandet lärare har. Det andra handlar om metoden, hur lärare går tillväga för att eleverna ska utveckla lärande. Detta beläggs också av Stensmo (2007), som säger att syn på lärande är direkt relaterad till hur utbildning och lärande genomförs. Stensmo beskriver syn på lärande i termer av vad man kan veta, när man vet och hur man kommer fram till kunskapen.

Stensmo uppmärksammar att i undervisningen talas det om traditionell eller modern kunskapsuppfattning, där de traditionella uppfattningarna kallas *rationalism* och *empirism*. Den moderna kunskapsuppfattning som kallas *konstruktivism* har drag av både *rationalism* och *empirism*. Konstruktivism består av två grundläggande kunskapsteorier: individuell konstruktivism och socio-konstruktivism.

I *rationalismen* står tänkandet och samtalet som innebär analys av begrepp och logisk prövning av hållbarheten i centrum. Förebilden för en rationalistisk pedagogik är ”logiskt vetenskapligt grundade uppfattningar om olika fenomen” (Stensmo, 2007, s 33). Det är elevens tänkande som står i centrum och inte innehållet. Denna syn på lärande påträffas i matematiken och i problembaserad undervisning.

I *empirismen* uppstår kunskapen ur erfarenheten, och att kunskapen tillägnas genom observation av verkligheten. ”Det finns bara ett sätt att fastställa kunskapens giltighet, nämligen att pröva den mot erfarenheten” (Stensmo, 2007, s 34). Denna syn på lärande är vanligt inom de naturvetenskapliga ämnena.

Till den traditionella kunskapsuppfattning hör *behaviorismen* som härrörs ur en empirisk tradition. Enligt Säljö (2000) definieras inläringen här som en förändring av yttre beteende som kan observeras, där lärande är erfarenhetsbaserad. I den kunskapsuppfattningen ingår att eleven får direkt feedback på sitt svar genom förstärkning för ett rätt svar. Kunskapen finns utanför eleven och är färdig att erhållas. Claesson (2002) uppmärksammar att lärares uppgift reduceras till att låta eleverna lära sig utifrån färdiga läromedel och så mycket som de klarar av. I massproducerat undervisningsmaterial delas inläringen upp i små delar, där varje avklarad del utgör *stimulus*. Eleverna får därefter positiv eller negativ respons beroende på om det de lärt var rätt eller fel.

I den moderna kunskapsuppfattningen *konstruktivism* innebär att en människa konstruerar kunskapen utifrån sina egna erfarenheter. Enligt Piaget (ref i Stensmo, 2007) är kunskapen ett redskap för att förstå verkligheten och den konstrueras i ett samspel mellan sinnesintryck och förnuft. Människan eftersträvar en balans mellan yttre och inre förhållanden.

Om en människas inre förväntningar och uppfattningar inte överensstämmer med hennes iakttagelser [...] uppstår en konflikt och jämvikten störs. [...] Människan anpassar sig till de förändrade förhållandena genom en aktiv [...] process som Piaget benämner *adaptation*. Adaptionen består av två delprocesser, *assimilation*, genom vilken hon infogar utifrån kommande information i befintliga tankemönster, och *ackommodation*, genom vilken hon förändrar dessa tankemönster för att passa den nya informationen (Stensmo, 2007, s 37).

Piaget anser att lärandet är en kontinuerlig process, som aldrig avslutas och påpekar att varje kunskap är föränderlig (Stensmo, 2007). Piaget sätter i centrum hur undervisning och lärande genomförs istället för vad som ska läras ut (innehållet). Hans uppfattning är att individen inte ska upprepa gamla kunskaper utan skapa nya kunskaper. Piaget fokuserar mer på elevens kognitiva utveckling och hävdar att utveckling föregår undervisning (Vygotskij, 1999b).

Enligt Stensmo kallas Piagets kunskapsteori för *individuell konstruktivism*. Den *sociala konstruktivismen* innebär att människor konstruerar gemensamma uppfattningar i en dialog. Enligt Vygotskij (ref i Stensmo, 2007), grundare av den socio-kulturella teori som hör till den sociala konstruktivismen, ses lärandet som en process i två steg. Det första steget är interpersonellt (mellan människor) i en dialog eller samspel med andra, mer kunniga personer, om hur något förhåller sig. Det andra steget är intrapersonellt (inom), den lärande återskapar dialogen i form av en inre monolog. ”De talade och (skrivna) och tänkta orden och symbolerna är kulturella redskap med vars hjälp kunskapen blir till” (Stensmo, 2007, s 38). Den sociala konstruktivismen utgår, enligt Stensmo, från att de sociala och kulturella omständigheter som omger människan, påverkar hur hon handlar och tänker.

Således kan kunskapen ses å ena sidan som en allmänt accepterad sanning där kunskap förmedlas och överförs från lärare till elev och benämns traditionell syn på kunskap, å andra sidan finns en konstruktivistisk syn på kunskap vilket innebär att kunskapen konstrueras på nytt av varje individ (Dysthe, 1996). Säljö (2000) poängterar att Vygotskijs socio-konstruktivistiska teoribildning kommer från hans försök att formulera ett alternativ till traditionell syn på kunskap som behaviorismen och olika varianter av rationalistisk betonade teorier. I följande tabell presenteras en jämförelse av Bach (ref i Claesson, 2002) med de viktigaste huvuddragen i skillnaden mellan den traditionella och den moderna kunskapsuppfattningen som benämns empirist och konstruktivist av författaren.

Tabell 1: Huvuddragen i den traditionella och den moderna kunskapsuppfattningen enligt Bach (ref i Claesson, 2002, s 24)

	Empirist	Konstruktivist
Lärarens roll	Överför kunskap	Tillhandahåller erfarenheter som gör det möjligt för eleverna att skapa mening
Elevens roll	Absorberar passivt information	Konstruerar aktivt mening
Intellektuellt tillstånd hos eleven	Tom eller omfattar lätt utbytbara idéer	Omfattar ofta starka idéer som bygger på tidigare erfarenheter
Lärandet beror av	Den yttre inlärningsmiljön; lärare, böcker, klassrum och experiment	Den yttre lärandemiljön och elevernas idéer och erfarenheter
Att lära är	Som att fylla tomma lådor	Att justera eller byta existerande idéer
Att kunna innebär	Att komma ihåg	Att kunna relatera och använda i nya situationer
Kunskap är	Något som finns ”där ute”, dvs. oberoende av den som kan	Något som konstrueras av varje individ

Dysthe (1996) framhäver att i den moderna kunskapsuppfattningen läggs stor vikt inte bara på den individualistiska och konstruktivistiska modellen, som är riktad till förändring av den enskilde elevens kunskapsskapande, utan i dagens skola står de sociala aspekterna mer i fokus och dessutom tas hänsyn till elevens kulturella bakgrund som en viktig del i lärandet.

1.4.2. Sociala och kulturella aspekter i fokus

En människa kan inte ses skild från sin kultur. Den påverkar oss alltid. Barnen utvecklas genom att aktivt ta del av miljön och använder de delar som är meningsfulla för barnets utveckling.

From the very first days of the child's development his activities acquire a meaning of their own in a system of social behaviour and, being directed to definite purpose, are refracted through the prism of the child's environment (Vygotskij, 1978, s 30).

Det centrala i ett socio-kulturellt perspektiv på lärande och utveckling är kommunikativa processer (Säljö, 2000). Genom kommunikation blir människan delaktig i kunskaper och färdigheter. Även Dysthe (2003) uppmärksammar hur viktigt det socio-kulturella perspektivet är att relationer direkt involveras i lärandet. Detta sker genom samspel mellan deltagarna, där språk och kommunikation är grundläggande i läroprocesserna. Lärandet är mer än det som sker i elevens huvud och där omgivningen spelar en stor roll.

Den socio-kulturella traditionen kallas för socio-historisk, kultur-historisk eller situerad, vilket betyder att kunskapen är beroende av generationens kultur (Dysthe, 2003). Kunskap existerar aldrig i ett tomrum, utan uppstår i situationer, alltså är den knuten till historisk och kulturell kontext. Enligt Säljö (2000) förändras med tiden inte bara vad och hur mycket vi skall lära oss, utan också de sätt på vilka vi tar del av kunskaper. Allt detta beror på i vilka kulturella omständigheter människor lever.

Kunskap existerar först i samspel mellan människor för att sedan bli en del av individens tänkande och handlande, hävdar Säljö (2000). Efter en tid kommer den kunskapen tillbaka i ny kommunikativa situationer. Människors förmåga att tänka och lära beror inte på de biologiska förutsättningar med vilka de föds. ”Vi är kulturvarer och samspelar och tänker tillsammans med andra människor i vardagliga aktiviteter” (s 17). Människor lever i en socio -kulturell verklighet, poängterar Säljö, och har tillgång till olika former av verktyg (intellektuella och fysiska) som hjälper dem att bygga upp och utveckla sin kunskap. Enligt Vygotskij (1999a) har inre processer (det som finns i huvudet) föregåtts av yttre aktivitet som sker tillsammans med andra människor, med stöd av hjälpmedel och i specifika kulturella miljöer.

Dysthe (2003) uppmärksammar att i lärosammanhang används *social* i två betydelser. Den första pekar mot ett historiskt och kulturellt sammanhang, och den andra mot relationerna och interaktioner mellan människor. Den roll som lärare och elever spelar i läroprocessen är mer än bara att uppmuntra och stimulera till den individuella inhämtningen av kunskapen. Interaktioner i en lärande miljö är viktigt både för vad som lärs (innehåll) och hur det lärs (metod) (Dysthe, 2003).

1.4.3. Lärarrollen

Enligt Vygotskij (1999b) uppträder lärare i två roller i skolan, dels som organisatör och ledare av verksamheten och dels den som är en del av verksamheten. Detta innebär att läraren bör vara en del av skolmiljön och inte bara kunna organisera den. Lärare kan, påpekar Vygotskij, ersätta böcker, lexikon, kort, kamrater osv. och uppträda som handledare i bakgrunden och inte som uppfostrare.

I uppfostringsprocessen måste läraren vara rälsen, på vilken vagnarna rör sig fritt och självständigt och av den bara får inriktningen av den egna rörelsen (Vygotskij, 1999b, s 20).

Med detta menar Vygotskij att lärarens roll ska gå till att ”forma, skära till, klippa itu miljöelementen” (1999b, s 26), och sätta dem i olika mönster som hjälper till att lösa ett problem. Således, anser Vygotskij att läroprocessen är ett samspel mellan tre element: en aktiv elev, en aktiv lärare och en aktiv miljö.

Problemet i skolan är att metoder som lärare använder inte uttalas och förklaras för elever och elever ser därmed bara resultatet, hävdar Strandberg (2006). Enligt Vygotskij bör lärare visa och berätta hur man steg för steg kan hantera och bemästra de intellektuella och språkliga verktyg för att få elever att lära sig att tänka.

Vygotskij (1999b) anser att för lärare gäller det att genom dialog komma in i elevens medvetande och ge eleverna verktyg att bli medvetna om sitt lärande. Det är bara dialog som skapar den verkliga kommunikationen och ordet är dialogens grund i vilket det ryms både reflektion och handling (1999b). Det är viktigt att lärare har kontinuerliga dialoger med sina elever eftersom eleven har stor nytta av läraren som expert i de situationer där eleven får möjligheter att lösa problem tillsammans med läraren, betonar Strandberg (2006).

Enligt Bakhtin (ref i Igländ & Dysthe, 2003) krävs det ett aktiv deltagande i dialogiska samspel och motspel för att uppnå förståelse och meningsskapande. Dysthe (2008) vidgar begreppet dialog och säger att det kan innefatta alla dialogiska relationer i klassrummet, till exempel i lärarens samspel med klassen eller gruppen, enskilda elever (både muntlig och skriftlig), samspel mellan elever och mellan text och elev. Således är den dialogiska interaktionen mellan yttrande och förståelse grunden i all kommunikation (Igländ & Dysthe, 2003). Våra yttranden är alltid något nytt men inte originella till sitt ursprung, och alla kulturfenomen grundar sig på dialogiska relationer mellan gammalt och nytt, menar Igländ och Dysthe. I den moderna teknologi där Internet bjuder på möjligheter att kopiera, kombinera, bearbeta tidigare kunskap, gäller det för lärare att utnyttja elevens kulturella och kommunikativa kompetens. För att uppnå en bra kvalitet i dialogen måste det vara en ömsesidig interaktion mellan båda parter där eleven känner att denne kan bidra med frågor, nya infallsvinklar och föreställningar (Strandberg, 2006). På så sätt kan eleven uppleva att den kan påverka i ett jämlikt möte med läraren. När elever känner sig involverade i aktiviteter och uppgifter, påpekar Strandberg, är det de tillfällen där elever verkligen lär sig.

I dialogiska situationer får lärare veta var elevens tankeprocesser befinner sig. Det visar också elevens intresse och förståelse för ämnet. Utifrån detta visar elevens egna kunskaper om ämnet var lärare kan börja undervisningen.

I många fall kan elevens egna associationer kring ämnet också vara en ny kunskapskälla för läraren. Eleven kan ha ett helt annat perspektiv än vuxna på ett givet stoff (Strandberg, 2006, s 72).

Lärarens och elevens gemensamma relation, genom interaktion och dialog, skapar motivation hos eleven. Om eleven inte deltar i sådana interaktioner med andra elever och lärare går eleven miste om poänger och motiv som presenteras och kommer därför att sakna de grundläggande kunskaper som leder till motivation och intresse för lärandet (Strandberg, 2006).

För att få en optimal dialog i klassrummet är grupparbete en bra metod, men Stensmo (1997) uppmärksammar att lärare ofta är skeptiska till grupparbete som en pedagogisk metod. De problem som kan uppstå i grupparbete är att alla eleverna inte deltar aktivt, att det kan utvecklas hierarkier, att det finns några elever i gruppen som leder gruppen. Dessutom ser Stensmo problemet med att elever får oklara instruktioner och är otränade i grupparbetsmetodik. Cohen (ref i Stensmo, 1997) menar att läraren själv ska bestämma gruppindelningen och att grupp sammansättningen kan utgå ifrån bestämda kriterier. Cohen menar att de sociala målen är överordnade de intellektuella. Han anser att grupparbetet ska leda till att eleverna utvecklar sin förmåga att samarbeta och utveckla relationerna i gruppen. Därför förespråkar Cohen att läraren ska ta hänsyn till både de intellektuella och sociala aspekterna där starka elever samarbetar med svaga. Det finns en risk om eleverna själva får bestämma gruppindelning, då de kommer att välja de elever som har samma kunskapsnivå, och i detta fall missar eleven grupparbetets sociala möjligheter. Grupparbete bygger på ett socialt samspel, säger Dysthe (1996). Detta bidrar till att eleverna tar med sig sina kamraters tankar och idéer och gör därmed kunskapen till sin egen. Utifrån detta kan man slå fast att kunskap inte är något som bara förmedlas mellan lärare och elev utan kunskap erhåller man i samspel med andra människor.

Skolans läroplan och målsättning ligger till grund för lärarens roll i skolan (Vygotskij, 1999b). Läroplanens ideologi formulerar krav på lärarens arbete. Spår av Vygotskijs tankegångar finns i Lpf 94 angående lärares roll i skolan. Enligt Lpf 94 läraren skall

- utgå från att eleverna kan och vill ta personligt ansvar för sin inläring och sitt arbete i skolan, [...]
- uppmuntra sådana elever som har svårt att framföra sina synpunkter att göra det,
- planera undervisningen tillsammans med eleverna,
- låta eleverna pröva olika arbetssätt och arbetsformer och
- tillsammans med eleverna utvärdera undervisningen (Lpf 94, s 14).

1.4.4. Lärandemiljö

Enligt Vygotskij (ref i Strandberg, 2006) är en förutsättning för lärande att uppmärksamma elevens miljö, eftersom det är miljön som bär och förmedlar kunskaper, erfarenheter och förväntningar. I elevens fysiska miljö i skolan ska det finnas möjligheter till interaktioner, aktiviteter, artefakter, utvecklingshopp (en förväntan om utveckling) och kreativitet. Med detta menar Strandberg att, i enlighet med Vygotskijs perspektiv, är det viktigt att lärare reflekterar över hur klassrummet är utformat, det vill säga är rummet anpassat för samtal, diskussioner och aktiviteter, och vilka grupperingar som kan vara lämpliga för att främja lärandet. Människans aktiviteter är nästan alltid situerade, och man lär sig i kulturella kontexter och i specifika situationer, uppger Strandberg och därför menar han att det är lättare att utbilda sig till bilmekaniker i en bilverkstad än på annan plats till exempel som på en öde ö.

Dysthe (1996) påpekar att om eleven lämnas ensam med sina uppgifter kommer inläringen och utvecklingen att avstanna eller försenas. Det är elevens potential för inläring och utveckling som ska uppmärksammas, men för att en sådan utveckling ska ske måste aktiviteten i gruppen vara inriktad på den omgivande miljön.

1.4.5. Lärande och utveckling

De sociala aspekterna eller social kompetens är fundament i människors utveckling, betonar Vygotskij (ref i Strandberg, 2006). Social kompetens är alla former av interaktioner som ligger till grund för utveckling. Vygotskij menar att individens förhållande till sig själv och världen är från början relationer med andra människor.

[...] poängen i Vygotskijs teori om interaktioner är att dessa inte bara lägger grunden för hur man samspelar. Interaktioner lägger även grunden till intellektuell (och emotionell) utveckling (Strandberg, 2006, s 48).

Vygotskij (1999b) framlägger en dialektisk teori om relationen mellan utveckling och undervisning. Han menar att undervisningen bör riktas mot elevens potentiella utveckling. Vygotskij skiljer mellan en faktisk och en potentiell utvecklingsnivå och ser elevens möjligheter till utveckling som den mest centrala frågan i hur undervisning bör ske. Han anser att lärare måste se elevens potential som utgångsläget, och hjälpa eleven att prestera inom sin förmåga. I följande figur visas var utvecklingszonen befinner sig.



Figur 1: Utvecklingszon (Säljö, 2000, s 122)

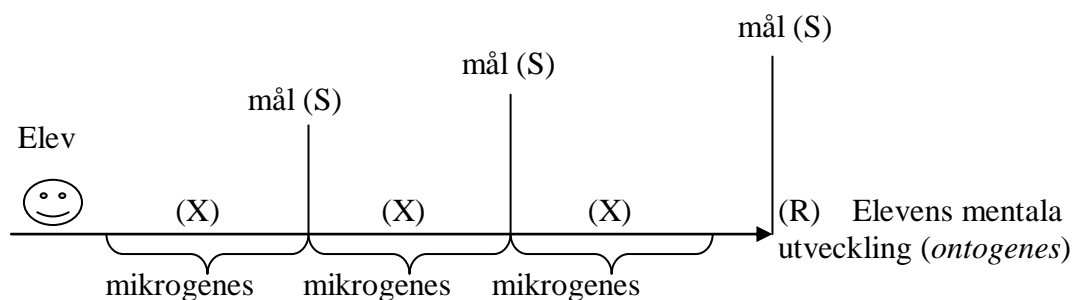
The zone of proximal development, is the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers (Vygotskij, 1978, s 86).

Vygotskij definierar *utvecklingszon* som en distans mellan vad individen presterar ensam och utan stöd och vad den presterar under handledning eller i samarbete med andra människor. De sociokulturella förutsättningarna, både miljön som utvecklar individen och omgivningen med sina upplevelser och aktiviteter, driver fram utvecklingen (Säljö, 2000).

Stensmo (2007) beskriver Vygotskijs pedagogiska metod som har till syfte att vägleda eleverna genom en rad (*mikrogeneser*) – kortare utvecklingsförlopp, vilket påverkar elevernas mentala utveckling (*ontogenes*). Ontogenesen är ett resultat av att eleverna lär något nytt, och att lärandet sker inom den proximala (närmaste) utvecklingszonen. Zonens början visar det som eleven redan behärskar och avslutas i den verksamhet som eleven kan lära sig att behärska. Denna mentala verksamhet inom zonen sker i två steg: där den först uppträder i samspel med andra (*interpsykisk*), och benämns social aktivitet. Därefter sker det en inre kommunikation (*intrapsykisk*), och det är det som Vygotskij benämner tankeaktivitet.

Every function in the child's cultural development appears twice: first on the social level and later, on the individual level; first between people (interpsychological), and then inside the child (intrapsychological) (Vygotskij, 1978, s 57).

Efter att den nya kunskapen fastnat (*internaliserats*) har ett kortare utvecklingsförlopp (*mikrogenes*) skett. Detta utgör då början på en ny proximal utvecklingszon. Elevens mentala utveckling (*ontogenes*) består således av en rad mikrogeneser. Varje steg i utvecklingen visar det som eleven lär sig att behärska. Vygotskij använder formeln S-X-R för att beskriva lärandeprocessen, där S står för målet, X för hjälpmedel eller aktivitet och R för resultat (Vygotskij, 1999a). Vygotskij intresserade sig mest för X-ledet, som han benämnde *högre kognitiva processer* eftersom den delen innebär tänkande och användning av intellektuella redskap som tal och skrift. Nedanstående figur har vi komponerat för att på ett åskådligt sätt visa de steg en elev tar på sin väg till utveckling (*ontogenes*).



Figur 2: Elevens utvecklingsförlopp

Meningen med undervisning är att den ska hjälpa till att skapa inlärningsstillfällena som för denna rörelse framåt mot bestämda mål, hävdar Vygotskij.

”Undervisning föregår tänkandets mognad – och dessutom är undervisningen förutsättningen för detta mognande” betonar Arfwedson (1998, s 122). Vygotskij (1999b), i sin tur, lägger tonvikten på att en god undervisning föregår utvecklingen, som ger förutsättningar för en utveckling och skapar *den närmaste utvecklingszonen*. Enligt Vygotskij är läraren den person som blir mediator i klassrummet. Vygotskij hävdar att det som eleven kan göra med hjälp av läraren idag, kan han göra på egen hand imorgon. Den närmaste utvecklingszonen hjälper lärarna att bestämma elevens potentiella utveckling och inte bara beakta elevens faktiska utveckling utan även den som är i pågående utveckling.

Kunskapen förmedlas inte till ett tomt huvud, utan det är alltid två processer som möts, i detta fall vardagliga aktiviteter i mötet med vetenskapliga. Vygotskij var lika intresserad av det som är på väg, än det som redan finns. ”Han såg inte utvecklingen som något retrospektivt utan som något blivande (något prospektivt)” (Strandberg, 2006, s 157).

I en social interaktion läggs mer fokus på den sociala interaktionen än på det kognitiva, enligt Carlgren (1995). Författaren förklarar Vygotskijs begrepp *internalisering* med att det inte ska tolkas som en transformering från det yttre till det inre, utan det är en mycket mer finkänslig process som framkallar mening och betydelse. Denna process har fått benämningen ”*appropriation of meaning*”, vilket innebär att man tillägnar sig mening genom att lära sig hantera aktiviteter, där meningen fungerar, och där meningsskapande sker i den sociala interaktionen, snarare än genom en internaliseringsprocess. Vid kommunikation utgår lärare inte ifrån någon självklar information utan eleven måste själv fylla i det som fattas. En pedagogisk konsekvens är att i en sådan process bör undervisningen läggas på en adekvat nivå med en lämplig grad av framförhållning. Carlgren påpekar att det finns en felaktig beskrivning av lärande som att ”ta in” och istället för att tala om *utveckling-inläring* bör begreppen *deltagande-erfarande-lärande* användas (Carlgren, 1995).

1.4.6. Begreppsutveckling

I boken *Tänkande och språk* beskriver Vygotskij (1999a) hur tanke och språk befinner sig i ett dialektiskt förhållande. Tänkande och språk är förenat med varandra, men de är inte identiska utan förhållandet är komplext på så sätt att samband mellan tänkande och språk påbörjas under barnets utveckling. Kommunikation går före tänkande och att lära

sig ett språk betyder att lära sig tänka inom ramen för kulturen där individen lever, hävdar Säljö (2000).

Vygotskij (1999b) menar att begreppsutveckling innebär att ett ords betydelse utvecklas i relation till diverse objekt i omgivningen, och det handlar om ordens generalisering. I Vygotskijs teori om begreppsutveckling ryms det två viktiga idéer, där det dels handlar om hans idé om *pseudobegrepp* som uppfattas att vara äkta begrepp, men som innebär att människan endast kan förklara begreppen, utan att förstå vad ordet betyder, dels en idé om *vardagsbegrepp* eller spontana begrepp och *vetenskapliga* begrepp. Vardagsbegreppen kommer ur erfarenheten, och de vetenskapliga begreppen är teoretiska. Således bör undervisningen handla om att få balans mellan dessa begrepp. Det betyder att elevernas erfarenheter blir konfronterade med vetenskapernas begrepp. Detta, påpekar Vygotskij, kan vara en svår uppgift för läraren. Han anser att det är viktigt att hitta den rätta balansen mellan vardagsbegrepp och vetenskapliga begrepp. Det är en stor och viktig fråga för Vygotskij hur elevens vardagsbegrepp och de vetenskapliga begreppen ska mötas. Vygotskijs viktigaste strävan är att ”utmana elevens tänkande och ge redskap för ett vetenskapligt förhållningssätt” (1999b, s 139).

Svingby (ref i Vygotskij, 1999b, ur kommentaren av Lindqvist) förtydligar Vygotskijs resonemanget med att människan uppfattar omvärlden på olika sätt, å ena sidan på ett personligt och vardagligt sätt, å andra sidan på ett mer generellt och allmängiltigt sätt. Det är därför skolämnet inte bör vara en reproduktion av det vetenskapliga ämnet, utan istället ses som en social och kulturell konstruktion, där eleverna bör träna sig i ett mer vetenskapligt sätt att tänka. Svingby anser att Vygotskijs tankar är relevanta för dagens skola. Enligt Lpf 94 uppmärksammas vikten av att eleverna skall ta till sig och använda vetenskapliga begrepp.

Eleverna skall [...] kunna orientera sig i en komplex verklighet med stort informationsflöde och snabb förändringstakt. Deras förmåga att finna, tillägna sig och använda ny kunskap blir därför viktig. Eleverna skall träna sig att tänka kritiskt, att granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ. På så vis närmar sig eleverna ett alltmer vetenskapligt sätt att tänka och arbeta (Lpf 94, s 5).

För att eleverna ska bibehålla intresset är det viktigt, enligt Vygotskij, att läraren återvänder till samma ämne i fördjupad och mer utvidgad form med nya begrepp och generaliseringar utan upprepning. På detta sätt repeteras det som eleven lärt sig, fast på ett annat sätt och från en annan synvinkel och intresset uppstår på nytt. Därmed förenas skolans kunskap med livet, vilket krävs för att ny kunskap ska integreras med elevens erfarenheter (Vygotskij, 1999b).

1.4.7. Mediering

Enligt Säljö (2000) kommer begreppet *mediera* från tyska och betyder *förmedla*. Mediering innebär att människornas tänkande och föreställningar har vuxit fram ur kultur och dess intellektuella/språkliga och fysiska redskap. Det grundläggande är att dessa redskap (teknik och artefakter) *medierar* (förmedlar) verkligheten i konkreta aktiviteter. Utan intellektuella och fysiska redskap skulle människor förlora sina socio-kulturella resurser.

Lärande innebär att kunskaperna medieras och läraren har en medierande och avgörande roll i denna process (Vygotskij, 1999b). Dysthe och Igland (2003) beskriver begreppet *mediering* som en process där mentala funktioner förmedlas med hjälp av fysiska och intellektuella redskap som används i olika aktiviteter. Författarna påpekar att mediering är ett centralt fenomen i en sociokulturell teori och är kärnan i lärande och utveckling. Strandberg (2006) poängterar att när människor accepterar tänkande, inte som en ensam företeelse, utan som en aktivitet integrerad i artefakter är det bara kreativiteten som begränsar lärandet. Elever skall uppmuntras till att använda verktyg och lära sig att hjälpmedel finns och hur de används och att de ska använda dem.

Vygotskij (ref i Dysthe och Ingland, 2003) uppmärksammar särskilt mediering med hjälp av meningsbärande symboler. Han menar att språket har en speciell ställning mellan kulturella redskap och de som bär eller medierar lärandet (lärare). Medierande medel omfattar symbolsystem av olika slag som artefakter, rutiner och teknik. Enligt Säljö (2000) finns det viktigaste medierande redskapet i språket och är den mest unika del i människans lärande samt i dess förmåga att samla och byta erfarenheter. Med hjälp av språket kan människor analysera och förstå vetenskapliga teorier och vardagliga begrepp.

Skolans kommunikationsmönster och tillgång till information förändras med ny informationsteknologin på så sätt att det blir en viktig del i elevernas vardag och gemensamma kultur, hävdar Säljö. I de skolor där IKT är integrerade som en naturlig del, utgår lärare ifrån att elever har kompetens, öppnar sig för samarbete och stimulerar olika sätt att lära på samt skapar relationer mellan lärare och elev (Strandberg, 2006).

1.4.8. Kreativitet

Enligt Vygotskij (1999b) är fantasi en kreativ förmåga och ses som en grund för varje kreativ handling. Kreativitet är inte bara en fråga om ett skapande utan är en del av kunskapsprocessen, där det är en viktig förutsättning för människans verklighet. Vygotskij säger att kunskapsprocessen har en kreativ karaktär och är dialektisk, det vill säga att det handlar om förhållandet mellan reproduktion och produktion (kreativitet). Reproduktion är samma som minne och är nödvändigt för tänkandet, men produktionen eller den kreativa aktiviteten gör att det skapas något nytt. Vygotskij påstår att om individen har en rikare verklighet, leder det till större möjligheter till fantasi och tvärtom. Han menar med detta att ”genom fantasin tolkas erfarenheter och känslor” (Vygotskij, 1999b, s 145). När eleven med hjälp av kreativitet får konstruera sin kunskap och om det inte finns några givna svar, blir det en kreativ process, där ny kunskap utvecklas (1999b).

Kreativitet kallar vi sådan mänsklig aktivitet som skapar något nytt, oavsett om det är ett ting i den yttre världen eller en konstruktion av intellektet eller känslan, en konstruktion som bara existerar och ger sig till känna i människans inre (Vygotskij, 1995, s 11).

Den svenska skolan har goda förutsättningar vad gäller fantasi och kreativitet, men det finns mycket kvar att göra (Strandberg, 2006). Att utveckla kreativitet är ett stort behov i dagens skola. I skolan bör det skapas rutiner där reproduktion (återskapande) kompletteras med kreativitet. Det finns vissa moment som eleven måste lära sig (till exempel att det finns grammatiska regler i språkinläring) och att det finns utrymme för elevens egen kreativitet (att skriva en egen text). Oftast är lärare rädda för att blanda

verklighet och fantasi. Växelspel mellan dem främjar elevens lärande och utvecklar deras kompetens att arbeta kreativt. Enligt Vygotskij strävar fantasin efter att bekräfta sig själv, och genom aktivitet i ett socialt samspel existerar inte bara för eleven själv utan även för andra (Vygotskij, 1995).

Elever måste lära sig att befinna sig på många olika arenor, anser Strandberg (2006). De måste vara öppna för att använda och förändra såväl verktyg, regler som roller. De måste kunna sätta egna mål och träna i att vara aktiva och skapa egna lösningar på problem, det vill säga ”de måste öva sig i fantasins och kreativitetens metoder” (s 102).

1.4.9. Slutsats

Efter att ha studerat grundtankar i Vygotskijs teoribildning om lärande och undervisning upplevs den relevant i dagens undervisning. I verkligheten kan det, enligt Strandberg (2006), se lite annorlunda ut beroende på vilken forskare som tolkat hans teori. Det finns olika inriktningar gällande Vygotskijs teori, där vissa har fokuserat på *mediering* (Säljö), andra på *interaktionen*, där *dialogen* är i centrum (Dysthe). Vidare har vissa fokuserat på den *socio-kulturella kontextens* betydelse (Stensmo, Strandberg). Andra ser *språket* som mest betydelsefullt (Säljö). I vissa skolor har man inriktat sig på Vygotskijs perspektiv på *kreativitet* (Strandberg).

Strandberg (2006) försöker se Vygotskij som en blandning av alla dessa aspekter, där han använder ordet *brygd* för att betona att Vygotskijs teori är kärnfull och utgör en helhet, den så kallade lärandets *socio-kulturella-historiska praxis*. Vi tar i denna studie inte upp Vygotskijs kulturella del av teorin som har sin grund i den historiska materialismen. Eftersom vi inte har fördjupat oss i de historiska aspekterna ser vi enbart på Vygotskijs teoribildning ur ett socio-kulturellt perspektiv.

Det är alltså av betydelse att Vygotskijs teori, de *sociala*, de *medierande*, de *situerade* och de *kreativa* kännetecknen för aktiviteterna ses som en helhet, där de fyra aspekterna samverkar och ger en struktur och grund för hur undervisning ska ske. I följande tabell har vi placerat de fyra kännetecknen som karakteriserar Vygotskijs teoribildning:

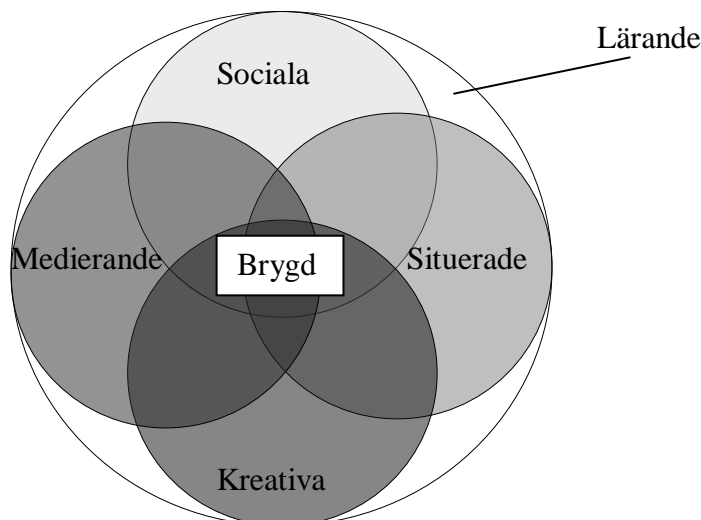
Tabell 2: Fyra kännetecken för Vygotskijs socio-kulturella teori enligt Strandberg (2006)

Kännetecken för Vygotskijs socio-kulturell teori om lärande och utveckling			
Interaktioner och social kompetens (<i>sociala</i>)	Medierande hjälpmedel (<i>medierande</i>)	Lärande i rum (<i>situerade</i>)	Kreativitet (<i>kreativa</i>)

Syftet med studien är att genom gymnasielärares utsagor söka spår av grundtankar i Vygotskijs teori i deras syn på lärande. Detta för att ta reda på vilka kriterier lärare utgår ifrån när de gör sina didaktiska val i undervisningen och på vilket sätt Vygotskijs grundtankar återspeglas i lärares syn på lärande.

Lärande innebär, enligt NE (2009), att förmedla kunskaper eller färdigheter till någon eller att skaffa sig kunskaper eller färdigheter. Vygotskijs definition på *lärande* är att

inre processer (det som finns i huvudet) har föregåtts av yttre aktivitet. Utifrån dessa definitioner av *lärande* och de fyra kännetecknen som Strandberg presenterar, vill vi fånga en helhet där lärande enligt oss gestaltar ett resultat av uppnådda mål (kunskap). Därför har vi konstruerat nedanstående figur för att illustrera vår syn på Vygotskijs teoribildning där de fyra aspekterna samspelar med varandra vilket leder till lärande.



Figur 3: Helhetsbild av lärande där alla aspekter samspelar med varandra

Våra funderingar uppehåller sig vid *interaktioner och social kompetens*, där det sociala samspelet mellan elever och mellan lärare och elev, spelar en avgörande roll i läroprocessen. Dialogens betydelse är viktigt att ta upp eftersom det hjälper elever att bli medvetna om sitt lärande samt för förståelse och meningsskapande. Dialogen skapar äkta kommunikation där både reflektion och handling finns.

Det centrala i läroprocessen är relationen mellan undervisning och utveckling. I undervisningen bör lärare ta hänsyn till den faktiska och den potentiella utvecklingsnivån och se elevens möjligheter till utveckling, där elevens potential är ett utgångsläge.

De *medierande* aspekterna – verktyg, tecken eller artefakter – används i den moderna skolan och benämns för intellektuella och fysiska redskap. Vi reflekterar kring hur undervisning bedrivs i en modern gymnasieskola med hjälp av intellektuella (begrepp och generaliseringar, till exempel, grammatiska regler,) och fysiska (till exempel läromedel och IKT) redskap och hur eleverna ta till sig nya vetenskapliga begrepp. Med andra ord, hur möts de vardagliga och de vetenskapliga begreppen i en språkinläring och vilka tecken eller hjälpmedel finns att tillgå som hjälper eleven vid problemlösning.

De *situerade* aspekterna, det vill säga i den miljö som elever befinner sig – skolan, klassrummet och dess omgivning är intresserant ur lärandeperspektiv. I skolans miljö bör det finnas möjligheter till utveckling genom interaktioner, aktiviteter och kreativitet.

Vad gäller de *kreativa* aspekterna, alltså de aktiviteter som leder till lärande och utveckling, ska eleverna ställas inför utmaningar för att överskrida sina gränser med

hjälp av utvecklingszoner. Av intresse är frågan om hur kreativitet utvecklas i dagens skola och hur lärare utmanar eleverna till kreativitet.

I ett optimalt *lärande* ingår samtliga ovannämnda aspekter. Dessa återfinns i varandra och påverkar varandra. Varje aspekt kan, enligt Strandberg (2006), tolkas som en dörr som leder till en plats, där lärare möter en helhet av den socio-kulturella teoribildningen.

2. Metod

För att nå vårt syfte att genom gymnasielärares utsagor söka spår av grundtankar i Vygotskijs teoribildning i deras syn på lärande valde vi en metod som presenteras under metodval. Vidare fortsatte vi med beskrivning av urval av respondenter, genomförande av undersökning samt hur den insamlade informationen analyserades. Slutligen förklarade vi de forskningsetiska förhållningssätten samt dess trovärdighet.

2.1. Metodval

”Forskare som anammar ett kvalitativt perspektiv är mer intresserade av att ta reda på hur människor upplever sin värld. Deras mål är snarare insikt än statistisk analys” (Bell, 2007, s 17). Vår studie syftar till en empirisk beskrivning och analys av människors olika uppfattningar av världen. Enligt Larsson (2000) kallas metoden empirisk när det görs en analys och en beskrivning av vad människor säger vid en intervju. I studien är vår uppgift som författare att försöka förstå och tolka hur lärare resonerar kring och ser på sin undervisning. Det betyder att vi har en hermeneutisk ansats i studien, det vill säga vi försöker förstå och tolka innebörden i lärares utsagor. Hermeneutik handlar om delens och helhetens relation till en tänkbar tolkning av något, till exempel, en text eller ett yttrande (Larsson, 2000). För att förstå en del måste vi ha en uppfattning om helheten som byggs upp av delarnas betydelse. Detta utgör ett ömsesidig beroende mellan delen och helheten. Dessutom kan tolkningen i hermeneutik vara olika vilket beror på vem som tolkar. Wallén (2008) poängterar att en tolkning ofta innebär att man visar på innebörder eller sammanhang som finns bakom det som direkt framträder eller observeras i till exempel ett samtal. Det gäller för oss att lyssna in och tolka lärares utsagor på ett lyhört sätt. Vi fokuserar i vår studie på hur något framstår för individer och inte hur det egentligen är. Den hermeneutiska ansatsen kan således förstås som läran om kommunikation och förståelse.

Med hjälp av den hermeneutiska ansatsen utgick vi från en helhetsbild där alla aspekterna av Vygotskijs teoribildning är sammankopplade med varandra. Vi analyserade varje aspekt för sig, vilket ledde till ett nytt sätt att förstå helheten. Först analyserades alla delar av helheten i resultatet och sedan tolkades dessa delar i resultatdiskussionen. I resultatredovisningen använde vi också relevant forskning för att stärka våra tolkningar.

Enligt Wallén (2008) behövs kvalitativa studier för sådant som är vagt och subjektivt som upplevelser, känslor och som inte kan mätas. Patel och Davidson (2003) uppmärksammar att den metod som vi väljer för att samla information måste vara anpassad till den tänkta undersökningsgruppen samt till den kunskap som vi vill erhålla. Stukát (2005) menar att tanken med en kvalitativ undersökning är att försöka förstå och upptäcka okända mönster och respondenternas sätt att resonera. När Starrin (2008) jämför kvalitativ och kvantitativ analys, uppger han att kvalitet är den karaktär eller egenskap hos något, och kvantitet är en mängd av denna karaktär eller egenskap. Vi valde att genomföra en kvalitativ undersökning eftersom vår ambition är att ta reda på om Vygotskijs socio-kulturella teoribildning återspeglas i gymnasielärarnas syn på lärande. Vi identifierade i vår undersökning lärares utsagor och beskrev variationer av deras uppfattningar och erfarenheter.

I kvalitativa undersökningar använder sig forskare ofta av öppna, kvalitativa intervjuer där respondenten beskriver sin uppfattning av ett fenomen (Stukát, 2005). Enligt Befring (2009) är intervjumetoden för att erhålla informationer både krävande och flexibel. Intervjun kan kännetecknas som ett samtal utifrån ett visst tema eller problem. Wallén (2008) uppmärksammar att om man anpassar frågorna efter varje individ och följer en fråga med fördjupningsfrågor kallas sådana för *djupintervjuer*. Dessutom måste bearbetning av materialet från intervjun göras så nära som möjligt alla talets nyanser. Efter analysen av intervjuerna kategoriserades deras svar utifrån de aspekter som vi beslutade att använda som instrument för analys (se figur 3, kapitel 1.4.9). Vår studie byggdes således upp på en kvalitativ undersökning med hermeneutisk ansats eftersom vår tanke var att beskriva lärarnas uppfattningar genom djupintervjuer.

2.3. Urval

Vi genomförde djupintervjuer med fyra gymnasielärare på två gymnasieskolor i Västra Götaland. Samtliga respondenter som vi intervjuade är gymnasielärare som undervisar i språk på olika program på gymnasiet. Från följande tabell presenteras de lärare som deltog i vår studie.

Tabell 3: Presentation av respondenterna som deltog i undersökningen

Namn	Ålder	Ämne	Arbetserfarenhet
Sara	43	Italienska och spanska	10 år
Anders	40	Svenska och tyska	11 år
Anna	32	Svenska	6 år
Eva	35	Engelska	7 år

Det var inte svårt att välja respondenter eftersom många lärare var intresserade att ställa upp på en intervju. Det enda de visste var att frågorna som skulle besvaras berörde lärande och undervisning. För att försäkra oss om respondenternas konfidentialitet presenterar vi inte deras verkliga namn utan gav dem fingerade namn.

Metoden med öppna djupintervjuer är anpassningsbara och följsamma för att följa upp idéer, analysera svar och förstå känslor i svaren (Stukát, 2005). Dock kan metoden vara mycket tidskrävande och därför har vi begränsat antalet intervjuer till fyra. Undersökningen är inte representativt varken till urval eller till antal intervjuer, men med hänsyn till studiens omfattning, tidens ramar och det problem som undersöktes anser vi att presenterade antalet respondenter är tillräckligt för att lyfta fram djup och kvalitet som svarar studiens syfte och frågeställningar.

2.4. Genomförande

Intervjuerna genomfördes vid två tillfällen. Vid det första tillfället intervjuades två gymnasielärare på samma gymnasieskola var för sig samma dag. Kontakten med dem togs två veckor före det tänkta intervjutillfället och det bokades tid och plats för intervjuerna. Vid det andra tillfället genomfördes intervjuerna på liknande sätt där tid och plats bokades i förväg. Vi bokade intervjuerna muntligt, personligt och per telefon.

Intervjuerna hade karaktär av ett samtal, där det är svårt att förutse svar och tankegångar. Därför valde vi att planera och strukturera vår intervjuprocess. Trost (2005) poängterar att när ”man gör kvalitativa intervjuer har man inga frågeformulär med i förväg formulerade frågor. Man skall ju i möjligaste mån låta den intervjuade styra ordningsföljden i samtalet och val av delaspekter [olika sidor] av intervjun” (s 50). I studien bestämde vi att dela de frågeställningarna i fyra generaliserade frågeområden som blev vår frågeguide. Utifrån frågeguiden och beroende på vilka svar vi fick ställdes flera följdfrågor för att erhålla mer utvecklade och fördjupade svar. Med utgångspunkt från de fyra frågeområdena i frågeguiden (se bilaga) hade respondenterna möjlighet att besvara mer vägledande och konkretiserade frågeställningar på det undersökande temat. Dock hade respondenterna en relativt stort frihet att diskutera ämnet inom de frågeområdena som inkluderade vår frågeguide.

Vi genomförde intervjuerna tillsammans i ett samtal med de berörda lärarna, där vi fördelade våra roller på så sätt att bara en av oss ställde frågor. Man får ärliga svar om det handlar om ett äkta samtal med givande och tagande, ”man måste fungera som person – inte objektiv expert i förhållande till sin samtalspartner” (Wallén, 2008, s 76). Samtidigt är det viktigt att vara neutral och visa förståelse och tolerans för alla svaren, understryker Befring (2009). Intervjuarens personlighet bör inte påverka hur respondenten uppfattar frågan och hur denne svarar.

Efter genomförandet av intervjuerna transkriberades och analyserades samtliga intervjuer för att på ett objektivt sätt få en uppfattning om gymnasielärares syn på lärande och om det socio-kulturella perspektivet återspeglas i deras undervisning.

Vår tanke var att använda oss av videoinspelning vid samtliga intervjuer, beroende på lärarnas samtycke. Det är praktiskt att bända intervjun, men bara om det inte stör samtalet, hävdar Wallén (2008). Vi kunde dock endast videoinspela två av respondenterna eftersom de andra två avböjde videoinspelningar. Därför spelade vi bara

in deras röster på videokamera. Vid transkriberingen av materialet hade vi möjlighet att lyssna flera gånger på intervjuerna för att inga missförstånd skulle uppstå. Dock var det svårt att snabbt hitta i det bandade materialet det vi var intresserade av att höra på nytt. Det är därför en fördel att skriva ut intervjuer från bandet så nära talspråk som möjligt för att kunna bläddra och få en översikt snabbare, påpekar Wallén (2008). Däremot när material ska citeras, görs nödvändig redigering.

2.5. Analys

I kvalitativa studier ska det transkriberade materialet läsas noggrant och med eftertanke reflektera över vad respondenterna egentligen säger (Trost, 2005). I detta material ska man söka likheter och skillnader, mönster och grupperingar, samt fånga in de viktiga aspekterna rörande temats frågeställningar. Efter att vi utfört samtliga intervjuer började vi transkribera och analysera respondenternas väsentliga resonemang kring frågeställningarna. Vi försökte fånga det som var relevant för vår undersökning och kategoriserade de intervjuer som gjorts utifrån lärares utsagor. I kategoriseringsarbetet föll det sig naturligt att använda den modell som illustrerar helheten av de fyra aspekterna för Vygotskijs teoribildning: de *sociala*, de *medierande*, de *situerade* och de *kreativa* aspekterna (se figur 3, kapitel 1.4.9). Därutöver valde vi att lägga till rubriken *lärandet* som enligt vår figur illustrerar målet med undervisningen där alla fyra aspekterna ingår. Resultatet i undersökningen återges i form av illustrerande citat, enligt rekommendation av Befring (2009).

Att se på respondenternas svar ur olika perspektiv var tidskrävande, dels för att vi läste det transkriberade materialet flera gånger för att inte missa väsentliga resonemang, dels var vår ambition att vara så objektiva som möjligt under analysarbetet för att få ett korrekt och opartiskt resultat. En forskare bör vara uppmärksam på att egna känslor och upplevelser kan påverka både frågor och tolkning av svar och det måste medvetet bearbetas, påpekar Wallén (2008).

2.6. Forskningsetik

I de etiska riktlinjer och lagar för humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning finns speciella etiska krav på forskningsprocessen. I grunden ligger att forskning kan godkännas om den utförs med respekt för människor involverade i forskning. Den grundläggande friheten måste beaktas och följas (Codex, 2009).

Vi som intervjuare måste förklara för respondenterna vad undersökningen handlar om och varför vi vill intervjua dem, samt vilken typ av frågor som kommer att ställas och vad vi ska göra med den information vi får fram, anser Bell (2007). Det är viktigt att försäkra respondenternas integritet, konfidentialitet och frihet, där en persons önskan om att vara anonym ska respekteras. Således förklarade vi för lärare i början av varje intervjutillfälle att i vår undersökning tas hänsyn till respondenternas anonymitet och att deras svar inte kommer att användas i annat syfte än för denna undersökning. Det kommer inte heller att framgå vilken skola respondenterna arbetar på. Därför såg vi till

att deltagande i vår studie är helt frivilliga. Vi bad dem också om samtycke om sättet att redovisa resultatet av undersökningen, enligt rekommendationer av Wallén (2008).

2.7. Trovärdighet

Enligt Trost (2005) bör material som samlas för en kvalitativ undersökning vara seriösa och relevanta för den aktuella problemställningen och detta handlar om undersökningens validitet. Bell (2007) hävdar att validitet är ett mått på om frågeställning beskriver det problem som man vill den ska beskriva. Trost menar också att angående kvalitativa studier handlar validitet om att upptäcka variationer och ge uttryck åt personers utsagor på ett relevant sätt. Således ville vi komma åt själva tolkningen av lärarnas syn på lärande och var intresserade av variationen av lärarnas uppfattningar, tankar och idéer som kom upp under intervjuerna. Det finns risk för "hemmablindhet", om det är ett problem som undersöks som forskare är "förtrogen med och riskerar att ta för självklart" (Wallén, 2008, s 76). Det försökte vi undvika och vara så objektiva som möjligt i tolkning av resultatet.

Bell (2007) påpekar att en konkret fråga kan ge ett visst svar i en situation, och ett annat svar i en annan situation. Det fanns en risk att respondenterna inte visade sitt rätta jag för oss lärarstudenter. Vi tror att vi lyckades undvika detta genom att försöka föra ett så förtroendefullt samtal som möjligt där vi kände oss som deras kollegor. Dessutom lät vi lärarna tala fritt inom frågeguiden utan att vi påverkade dem på något sätt (Stukát, 2005).

Vårt val att genomföra studien med de fyra respondenterna berodde på att de är behöriga och verksamma lärare med erfarenheter av att undervisa på ett gymnasium. Vårt syfte är inte att generalisera resultatet i vår kvalitativa studie men om vi kan analysera vilken syn på lärande lärare har, leder det oss till att förstå ett fenomen och detta fenomen kan eventuellt generaliseras till liknande situationer.

3. Resultat

Resultatet presenteras med utgångspunkt från studiens syfte och frågeställningar. Det är indelat efter de kategorier som konstruerades under analysarbetet (se kapitel 2.5) och som utgör en helhetsbild av lärandet: de *sociala*, de *medierande*, de *situerade* och de *kreativa* aspekterna. Till sist presenteras avsnittet *lärande* som gestaltar ett gemensamt mål för alla delar av helhetsbilden.

3.1. Sociala aspekter

I följande kapitel angående de sociala aspekterna i lärandeprocessen, intresserade vi oss för att lyfta fram respondenternas svar om lärarrollen, dialogens betydelse, samspel

mellan eleverna och mellan lärare och elev, hur nödvändigt grupparbete är i undervisningen och på vilket sätt elevers delaktighet påverkar deras lärande.

3.1.1. Lärarrollen

Samtliga respondenter ger en liknande bild av hur lärarrollen ser ut. Sara uppger att hon har ganska långa föreläsningar men ger gärna eleverna frågor att reflektera över eftersom de inte kan koncentrera sig under en lång lektionstimme. Sara påpekar dock att eleverna bör vänja sig vid längre lektionspass inför till exempel högskolestudier.

Våra ungdomar är inte vana vid långa föreläsningar, så de tycker att allt över en halvtimme, så blir det jobbigt att lyssna på läraren. Fast jag tycker att de borde vänja sig, det är ju ett studieförberedande program, och de kanske fortsätter att studera och då blir det så på högskolan att man sitter på en föreläsning i två timmar i ett sträck. Så det är alltid bra med en balans (Sara).

Både Anna och Eva berättar att de alltid vill vara väl förberedda inför en lektion. Anders, i sin tur, ser sig själv som en katederfarbror:

Jag ser mig som en ”katederfarbror” ibland, jag jämför med bilmekanikern som inte har några verktyg, och man måste veta vad händer med cylindern när bilen börjar hoppa. Det är samma med grammatiken man måste veta när språket hackar (Anders).

3.1.2. Dialog

På frågan vad lärarna anser om dialogens betydelse som social aspekt av lärande framgår det att de flesta av respondenterna tycker att öppen dialog där elever känner förtroende till lärare är det viktigaste.

Det är superviktigt för annars så vet jag ju inte vad de kan och inte kan och de måste ju våga fråga och vi måste ju våga ha en dialog, och det är så man utvecklar mycket av det (Eva).

En av respondenterna, Anna uppmärksammar vikten av att kommunicera i dialogsituationer och menar att dialog är kärnan till interaktioner: ”Har jag ingen kommunikation med dem, förstår inte de mig, förstår jag inte dem” (Anna).

Anders, i sin tur, visar sig vara överens med ovanstående respondenter om dialogens betydelse i undervisningen men poängterar samtidigt att det är väldigt viktigt också att hitta en balans mellan att ha dialog och en ”hård katederundervisning” eftersom ”det är meningslöst att prata helt fritt” (Anders). Han menar att lärare får styra när det behövs:

Nu sitter ni tysta och lyssnar på mig. Så här funkar de tyska satserna, så här ser det ut. Här måste man vara väldigt tydlig när det gäller svåra saker, man måste hitta balansen. Jag har ett par grabbar i tyska tre som sitter längst bak och är tysta. De pratar med ganska låg ton, om vi då har en genomgång kastar jag inte ut några frågor till dem (utan jag är sparsam), man måste hitta balansen (Anders).

3.1.2. Samspel

Hur eleverna och lärarna förhåller sig till varandra spelar stor roll i elevernas utveckling. Anders uppger att han använder sig av strategier där han försöker få med sig de elever som ”inte säger så mycket och där det ligger i deras natur att kanske inte ta för sig så

mycket, i det muntliga arbetet” (Anders). Sara vill se förtroende som en avgörande del i samspelet: ”Samspelet är viktigt, men man måste våga och lita på mig” (Sara).

Anna ser också förtroende som en faktor som hjälper till i samspelet och interaktionen i klassrummet. Därmed uppger hon att förtroendet beror på hur väl lärarna känner sina elever:

I ettan får man vara mer auktoritär i sitt ledarskap, då kanske det inte blir så mycket samspel, men mina treor jag har kan jag ha jättekul med och skratta och bjuda på mig själv. Men det beror på att jag känner dem så himla bra, ja, det kan ta ett helt år (Anna).

Enligt Anna, är det den fysiska mognaden som skiljer elever från kurs till kurs och att elever som just har börjat läsa på gymnasiet inte är ”mogna” för att kunna samspele med henne som lärare. Kommentaren från respondenten Eva kan tyda på att samspelet är mer situerade aspekt i lärandeprocessen. Hon säger att det beror på vad man har för lektion:

Jag uppmuntrar till samspel både muntligt och skriftlig, och elev till elev, eftersom jag har engelska, där är mycket kommunikation (Eva).

3.1.3. Grupparbete

Det förekommer ingen respondent som anger att han eller hon prioriterar grupparbete framför andra undervisningsformer. Lärarnas svar har inte skiftat mycket mellan varandra där de alla upplever att grupparbete är bra men man kan inte överdriva detta. Samtliga respondenter anger att de jobbar gärna mer individuellt än i grupp med eleverna.

Anna anger att hon inte är för grupparbete, men inte direkt emot det heller. Hon lyfter fram problematiken med grupparbete:

Man vinner mycket om man får en grupp som fungerar väl, då vinner du mycket med att de får öva på samarbete, processer och att man utvecklas som individ man får ta hänsyn till varandra och så vidare. Får man en grupp som inte fungerar, att de har mycket frånvaro. Om man är en grupp på fyra och två är alltid borta, skapar det frustration istället, ilska och elever tycker att det är orättvist och så vidare (Anna).

Helt överens med Anna är Sara som inte heller är entusiastisk angående grupparbete:

Grupparbete passar jättebra vissa gånger, andra gånger är det bara en massa tid som går till spillo. Ibland är det mer effektivt att ha en helklassundervisning (Sara).

Dessutom anger Sara att det inte är alla elever som tycker om att jobba i ett grupparbete och poängterar att samspelet mellan olika elever i gruppen är viktigt och det är därför hon hjälper till att gruppera dem. ”Först får de välja själva men ser jag att någon blir utanför och då försöker jag para ihop dem lite” (Sara).

Anders uppfattar grupparbete mer som negativt och berättar att lärare bör ge eleverna en tydlig instruktion särskilt i början av ett grupparbete för att se om alla har fått grepp om det, så att grupparbete inte flaxar iväg på ett flummigt sätt. Anders upplever att det är jobbigt när elever springer iväg för mycket under pågående grupparbete och väljer istället enskilt arbete eller i par.

Par har visat sig ganska bra. De är med den som de känner sig trygga, så just när det gäller dialoger i främmande språk eller bearbetning av en text så är parövning en bra metod (Anders).

Trygghet prioriterar Anders högre än något annat vid metoden grupparbete, att elever trivs bäst i gruppen, när de har någon de känner där. Vidare berättar Anders att han inte delar grupper efter duktiga och svaga för att det skulle lysa igenom mycket tydligt. ”Enligt elevernas huvud upplevs grupperingar på det sättet negativt” (Anders).

Två av respondenterna Anna och Eva uppger att problemet med grupparbete är hur elever bedömas. De anser att lärare är tvungna att sätta betyg på var och en och inte på hela gruppen. Angående gruppindelning skiljer sig dock Annas och Evas svar åt. Anna sätter ihop grupperna enligt elevernas önskningsar:

Jag har [...] gett eleverna tre förslag på vem/vilka de vill arbeta med. Så får jag in de förslagen och sen sätter jag ihop grupper efter det. För de vet själva lite vilket håll de strävar mot. För oss är ju samarbetet oerhört viktigt för att vi ska kunna jobba så måste vi ju känna att kemin stämmer tillsammans (Anna).

Eva låter däremot inte sina elever att välja själva:

Det är väldigt sällan som de får välja själva på grund av gruppdynamiken, på grund av att det finns de som tycker att det är väldigt jobbigt. [...] Jag tycker inte att det känns rätt mot dem som inte blir valda (Eva).

På följdfrågan om Anna kan tänka sig att komponera grupper med en stark och en svag elev, uppger hon att hon inte ser vitsen med det.

Det blir bara den stackaren som ligger på VG som får dra och släpa på lasset. Den på G-minus blir frustrerad för den kommer inte fram heller så mycket. [...] Man måste jobba med någon som har ungefär samma förkunskaper som en själv (Anna).

Eva är mer kategoriskt i sitt svar på samma fråga:

Varför ska de duktiga starka eleverna alltid behöva ta ansvaret för dem som inte är så svaga eller de som glider runt, varför ska de behöva dra så mycket (Eva).

Dock visar det sig att Eva även tycker att det ibland har sina fördelar om läraren ordnar grupper efter en stark, en medelstark och en svag elev men det beror på vad det är för elev hon har att jobba med och vad är det för klass hon har för att i vissa klasser fungerar grupparbete mycket dåligt och hon har svårt med att få ordning på det.

3.1.4. Delaktighet

På frågan om elevernas delaktighet i val av metod, innehåll, redovisningsätt med mera framgår det att samtliga respondenter anser att det är läraren som måste bestämma innehållet eller stoffet som undervisas.

Innehåll är de inte så delaktiga i om jag ska vara ärlig. Vi har ju en kursplan som vi måste följa och skolverket har ju ett mål som man måste uppnå som vi följer väldigt noga och det försöker jag vara så noga som möjligt att förklara (Anders).

Vad gäller metoden, då får elever välja själva vad och på vilket sätt vill de konstruera lektionerna, ”till exempel om de vill spela teater det är upp till dem, det är det som är roligt” (Sara).

Däremot uppmärksammar Eva problemet med elevernas passivitet vad det gäller delaktighet och vilja att påverka undervisningen i gymnasieskolan.

Der är ibland trötta på att forska – de har forskat sen i fyran. Och de är ledsna på det. Då kan man känna att det är skönt att veta exakt vad de ska göra. Vi tar ibland lite ur boken – eleverna gillar det också. Vi bestämmer tillsammans vilket kapitel vi ska jobba med. (Eva).

3.2. Medierande aspekter

I följande kapitel presenteras respondenternas svar angående de vetenskapliga och de vardagliga begreppen samt de verktyg som enligt lärare används i gymnasieskola.

3.2.1. Begreppsbildning

Det framgår av intervjuerna med samtliga respondenter att de lägger fokus på elevernas förståelse på lektionen. Sara påpekar att när hon ser att elever inte förstår och dessutom vet hon vilka moment som är problematiska, brukar hon förklara det för eleverna. Ett alternativ är att de elever som förstått, kan själva förklara dessa moment med sina egna ord för de andra eleverna.

När jag ser att de inte förstår, och jag vet vilka moment som är problematiska så förklarar jag för eleverna. Det händer också att elever som har förstått och jag vet att de kan, kan med sina egna ord förklara för de andra eleverna (Sara).

Jag använder eleverna mycket i min undervisning, och det som de vill säga utifrån sina egna erfarenheter. Man frågar eleverna om de vill förbereda en egen lektion (för det mesta, de duktiga), så förklarar de vad det är, så gör de ett litet grammatiskt moment på min lektion för sina kamrater (Sara).

Vad gäller Anders synpunkt på elevens förståelse, framkommer ett mycket starkt och tydligt svar att ”man ska inte vara rädd för att ta in begreppen – det handlar om att vara öppen så man får de tysta att öppna sig” (Anders). Vidare tydliggör respondenten att han försöker förklara varför begreppen heter som det gör och om det finns anledningen till, till exempel, dess historiska bakgrund.

Det är mer elevsyn jag har att de får kunskapen men att de får den på rätt nivå (relatera till sig själva, ta in begreppen i vardagen), att inte använda för svåra ord – men det gör jag fortfarande. Man är lite rädd för att använda för svåra ord (Anders)

Anna visar sig vara överens med ovanstående respondent och förklarar sin uppfattning om lärares roll i klassrummet. Hon säger att det är därför lärare är här för att få eleven att förstå vad läraren vill förmedla. För att elever ska förstå olika begrepp uppmärksammar Anna att lärare måste ta dem i sitt sammanhang.

Jag tycker eleven är viktigast när jag planerar en undervisning. Kombination med varandra tycker jag är viktigt. Kan jag inte få eleven till att förstå vad jag vill förmedla då, det är ju de som jag är här för (Anna).

Jag försöker ta dem i sitt sammanhang. [...] Sedan kommer begreppen vartefter de stöter på dem. För de måste få dem i sitt sammanhang annars blir det ju bara lösryckt så att det är inte så att jag matar dem med en hel pass med metaforer utan vartefter någon möter begreppet så diskuterar man dem (Anna).

Det beror på klassen tycker jag alltså det kan vara en sådan jätteintresserad klass som verkligen tycker att svenska är det bäst som finns då blir det ju mer vetenskapliga begrepp men har jag en ifrån industriprogrammet så är de inte ett smack intresserad. De har fullt sjå att förstå innehållet (Anna).

Däremot påstår en av respondenterna Eva att det inte är tillräckligt att veta vad begrepp betyder utan eleverna ska kunna använda det: ”Bara de vet vad det innebär är det viktigare än att bara lära sig begrepp. De måste kunna använda det” (Eva).

3.2.2. Verktyg

Respondenternas åsikt om olika verktyg i lärandeprocessen skiljer sig inte mycket från varandra. Nästan alla respondenterna svarade att de inte använder så mycket IKT i sin undervisning. Sara till exempel påpekar att om elever inte vet hur man söker information då blir det bara tidsslöseri om elever springer till datorerna under lektionstid. Sara säger

I läroboken får de basfakta, och om de blir intresserade av detta då kan de leta på internet vidare. Det får de gärna göra men inte så mycket på lektionerna (Sara).

Det där med att springa och inte veta var man ska söka information, det är ju bara tidsslöseri. Det kan de göra hemma i så fall. Varför använder de sig inte av läraren som faktiskt har kunskaper och deras kamraters kunskaper också, bibliotekarien som vi har och kan hjälpa, som har en massa kompetens och kan hjälpa dem (Sara).

Sara berättar i intervjun att angående kursböcker anser hon att om lärare undervisar bara ur böcker – dödar det elevernas intresse. Det är därför lärare måste variera. Respondenten tycker att filmer och musik fungerar väldigt bra som hjälpmedel i undervisningen: Det är bra för dem att lyssna på äkta tv tv-inslag och musik (Sara).

Från intervjun med Anders framkom det att han föredrar att skriva mycket på tavlan istället för att stå vid datorn med till exempel PowerPoint: ”Det gör undervisningen mer levande [...], jag vill vara mer spontan och skriva hellre på tavlan” (Anders). I likhet med Sara visar Anders gärna filmer:

Jag visar gärna kvalitativa filmer i min undervisning, är den bra – då kör vi på det (Anders).

Anna, i sin tur, har alternativa metoder vad det gäller att hitta verktyg för lärandet. Hon berättar att hon som svensklärare ofta påpekar för eleverna att lösningen på världens problem ligger inte på Internet. Man måste låna böcker, läsa i böcker och bläddra i böcker. Respondenten försöker också att få sina elever att finna fakta på olika sätt, till exempel genom att göra intervju med människor utanför skolan och skriva ner det som är viktigt. I överensstämmelse med de både ovannämnda respondenterna tycker Anna att

elever kan titta på film, de kan lyssna på radio, det är ett sätt att få kunskap. Jag försöker lära dem att man lär sig överallt. Därför använder jag inte dator så mycket till alla elever (Anna).

Även Eva lägger stor vikt på att använda autentiskt material i sin undervisning i engelska:

Jag använder gärna i språk artiklar från Times eller från utländska tidningar, men även från nätet och YouTube kan man ju plocka ofta (Eva).

Det vore toppen om alla hade en egen dator. [...] Vi letar autentiskt material men det är svårt att hitta å rätt nivå (Eva).

3.3. Situerade aspekter

I följande kapitel fokuserar vi på svaren om den fysiska miljön där eleverna vistas i skolan. Samtliga respondenternas uttalande tyder på att de inte är nöjda med de klassrum som de har just nu. ”Vårt klassrum inte är anpassat för att jobba individuellt”, med sådana ord uttrycker Sara det som samtliga respondenter instämmer i. Nästan alla respondenter berättar om önskan att ha små grupprum i anslutning till det stora klassrummet. Sara anser att det skulle vara bra om hon kunde välja ut några elever för att jobba i smågrupper med någon uppgift som de ska förbereda. Beroende på elevantalet i klassrummet, påpekar Anders, förändras ofta de fysiska förutsättningarna vad det gäller behovet av större klassrum eller fler grupprum.

En del kan inte koncentrera sig i klassrummet eftersom det blir mycket sorl runt omkring, då kan det vara skönt att få sitta ifred. [...] Elevantalet ökar och vi blir mer trångbodda. Det är fler som ska klämmas in (Anders).

Respondenten Eva önskar en lite annorlunda miljö i sitt klassrum: ”Man skulle ju behöva ha lite mer ljuddämpande skärmar så att man kan avgränsa elever som är svaga, till exempel, att de kunde få gränsa av sig lite” (Eva). Eva beklagar också att det är sällan som klassrum är inbjudande på en gymnasieskola.

Eva, som är lärare i engelska, undervisar på olika program, där hon försöker ämnesintegrera ganska mycket. Hon berättar att hon ofta använder det material som motsvarar elevernas utbildningsprogram och miljö i sin undervisning, till exempel, att översätta manualen från verkstad eller bygg.

Jag är på frisör och jag är på verkstad och jag är på el och jag är på bygg. Jag är på väldigt många program och det beror väldigt mycket på vad vi håller på med och jag försöker ämnesintegrera ganska mycket (Eva).

När det gäller utemiljö och om respondenterna ser möjligheter i att ha undervisningsmomenten ute, var svaren ganska lika att tidspressen är stor och oftast finns inte pengar för det. Dessutom anser nästan alla respondenterna precis som Eva att det inte passar det ämnet som de undervisar i.

I mitt ämne skulle det inte vara till någon fördel, vet inte, ja vi skulle nog kunna vara ute om det är någonting som vi håller på med. [...] Jag vet inte om det skulle funka (Eva).

3.4. Kreativa aspekter

I följande kapitel presenterar vi lärarnas åsikter angående kreativitet i gymnasieskolan. Samtliga respondenter betonar att variation i lärandeprocessen är en mycket viktig del. För Anna består variationen i att hon försöker att inte trötta ut eleverna utan göra olika saker, alltifrån rollspel till att läsa olika typer av texter och uppmuntra dem till att framföra dem på ett kreativt sätt. Anders anser att lärare måste generellt sett ha en variationsrik lektion eftersom eleverna som är mellan 16 och 17 är inte är lika mottagliga ”för att sitta och lyssna länge på en i och för sig intressant tysk lektion och föreläsning” (Anders). För Sara gäller det att variera olika metoder i sin undervisning:

Även om de är nybörjare måste de säga något alltid på italienska, läsa och skriva jobba med grammatiken, få med alla moment som vi har med i språkundervisningen (Sara).

På frågan hur respondenterna lockar elever till kreativitet, varierar lärarnas åsikter. Sara berättar att ibland provocerar hon eleverna med att säga, att för den här kursen har hon inte planerat någonting.

De tycker att det blir för flummigt, vad ska vi göra? ska du inte leda oss? Leda ska jag göra, men kan ni inte försöka säga vad ni vill lära er. Något som intresserar er. Kan ni inte själva planera något vad vi ska göra (Sara).

Anna poängterar vikten av att elever lockas att våga tänka utanför det vanliga, att de vågar tänka utanför ramarna och göra det som är annorlunda, att skapa när det ges tillfälle. ”Det är jätteviktigt tycker jag och att de kan skapa saker, det handlar om kreativitet” (Anna).

Eva berättar att hon försöker prata med sina elever om hur viktig kreativitet är.

Gör en liten teater eller vad som helst. I vissa klasser funkar ju det jätte bra medan det i andra absolut inte fungerar, så det beror på. Jag vill komma ifrån det här ”mellanstadieframförandet” med fakta om landets storlek, totalt ointressant och alla glömmet det (Eva).

3.5. Lärande

Under följande rubrik är vår ambition att ge en skildring av vad respondenterna uppger om vikten av elevernas förkunskaper i lärandet, hur de beskriver den bästa lektionen samt när de anser att lärandet har skett.

Det utmärkande är att respondenterna tydligen delades i två grupper vad gäller elevernas förkunskaper, de som anser att elevernas tidigare förkunskaper och erfarenheter kan lärare upptäcka i kommunikationen med dem och de respondenter som tycker att de vill fastställa elevernas förkunskaper via till exempel en diagnos. Både Sara och Anna är överens om att när lärare ser elever, visar äkta intresse och engagemang i elevernas förkunskaper i diskussioner med dem, då får man mycket tillbaka.

Jag försöker komma nära eleverna om de vill och bjuda in mig först så de förstår mig, så att de kan bidra med något också. Eleverna är inga behållare som man kan fylla med det som är bra att lära. [...] Deras erfarenhet är mycket viktig (Sara).

De andra respondenterna Anders och Eva uppger att för dem är det viktigt att veta om elever har de grammatiska grunderna som lärare kan bygga kunskap på för att som Anders säger ”man kan inte gå vidare” och ”följa progressionen” utan dessa bastanta grunder i språket. Eva, i sin tur, vill gärna ha en diagnos i början av kursen för att veta elevernas förkunskaper och hon verkar upprörd över att skolläningen ifrågasätter om det verkligen ska göras.

De tycker att man cementerar elevernas förkunskaper från början, men jag tycker att det är fantastiskt bra. [...] Jag vill se vad jag har att jobba med både uppåt och nedåt, om jag har svaga elever som jag behöver ha bättre koll på i engelska (Eva).

Angående den bästa lektionen, uppmärksammar Sara att en bra lektion är inte bara när läraren har en bra genomgång som är intressant, men även när eleverna är delaktiga och läraren känner att eleverna är intresserade av innehållet. Sara klargör att för henne är det en viktig aspekt i lärandeprocessen när eleverna förstår varför de ska lära sig detta och när de förstår vad målet är med undervisningen. Vidare beskriver Sara vad hon menar med en lyckad lektion:

Lektionen kan börja med att du inleder med något grammatiskt något med struktur därefter något rollspel så gör de det. Sedan försöker de använda det. En sådan lektion är optimal och bra. Om man avslutar lektionen med punkt och tänker att nästa lektion kan jag göra något bättre. Att sätta punkt är viktigt för mig (Sara).

För Anders är en bra lektion när ”alla är med och det är fart på eleverna”. På följande sätt beskriver Anders en sådan lektion:

Text att läsa, kommentera varje detalj – att kunna olika begrepp (som man ska kunna vid det här laget). Vid minsta tveksamhet får alla möjlighet att fråga. Jag styr det hårt och kommenterar ganska mycket på tavlan. Därefter får de jobba utifrån det här något som har direkt anknytning till texten. En lektionsgenomgång kan ta upp till 25 minuter, men då har jag mycket dialog, där man kastar ut mycket frågor. Den sista delen av lektionen får de jobba med praktiska moment. Alla var delaktiga och intresserade (Anders).

Både Anna och Eva anser att en bra och tydlig instruktion till lektionen är en förutsättning för att den ska bli bra. Eva lägger dessutom märke till att elevens mognad under gymnasieutbildningen leder till att de börjar ta mer ansvar för sitt lärande och när det sker, blir en lektion riktigt bra. Vidare ger Anna ett exempel på lektionen som hon upplevde som fantastisk:

Den lektion som jag kom nu ifrån var en fantastisk lektion. Jättebra, men det berodde inte på mig utan det berodde på eleverna, jag hade instruerat dem och har jobbat inför nationella prov i svenska B. Jag har instruerat för att hjälpa dem. De har tagit min hjälp genom att lyckas så bra idag (Anna).

Samtliga respondenter tycker att reflektion är det som lärare uppmärksammar när de vill vara säkert på att lärande har skett. När elever reflekterar tillbaka på uppgiften som de har gjort, kopplar ny kunskap till föregående lektioner och föreläsningar, betyder det att elever har lyssnat och kunskap har ”fastnat”, som Anna uttrycker det.

Då förstår lärare att eleven har lärt sig någonting. Lärarna blir mycket glada när elever reflekterar över något (Anna).

Elevernas intresse, menar Eva, är viktigt att rikta sig mot för en lyckad lektion. Enligt Eva, ser hon att lärande har skett på resultatet, hur elever uttrycker sig och hur de pratar, då hör hon att språket blir bättre. Emellertid påpekar hon att det svårt att säga exakt när elever lär sig:

Det är kanske svårt att säga att nu har det skett ett lärande, en sådan punkt finns egentligen inte eftersom man märker hela tiden hur eleven klarar mer och mer att prata och skriva. Jag tror att eleverna i engelska brukar komma med en Aha-upplevelse. De reflekterar och kommer ihåg vad de har läst (Eva).

Som en avslutande fråga i intervjun ställde vi frågan om respondenterna lutade sig mot någon vetenskaplig teori i samband med lektionsplanering, ingen av respondenterna kunde namnge någon teori utan samtliga svarade att de blandar nog olika teorier och tar det som passar eleverna och programvalet.

4. Diskussion

Diskussionen inleds med en metoddiskussion, följt av en resultatdiskussion där *sociala* aspekter, *medierande* aspekter, *situerande* aspekter, *kreativa* aspekter samt *lärande* diskuteras. Diskussionen avslutas med en slutsats.

4.1. Metoddiskussion

För att genomföra undersökningen valde vi en kvalitativ undersökning där vi samlade in data via intervjuer. Som Starrin (2008) uppmärksammar, i den kvalitativa analysen ligger fokus på beskaffenhet, det vill säga på någon egenskap hos ett fenomen och i den kvantitativa analysen – på mängden av ett fenomen. Vi anser att valet att genomföra en kvalitativ undersökning med tolkning utifrån en hermeneutisk ansats var rätt, eftersom studiens syfte var att genom gymnasielärares utsagor söka spår av grundtankar i Vygotskijs teoribildning i deras syn på lärande, där vi försökte hitta svar på hur gymnasielärare uppfattar och upplever ett fenomen. Dessutom ville vi komma åt hur fenomenet framstår för lärarna och inte hur det egentligen är. Därför valde vi bort observationer som kan vara användbara när forskare vill veta om respondenterna verkligen gör det de säger sig göra (Bell, 2007).

Vi valde bort en pilotstudie som vi i efterhand anser vara ett felaktigt beslut. Bell (2007) påpekar att utifrån en pilotstudie kan man få ledtrådar om vilken typ av information som förmodligen kan vara av intresse och även förbereda oss för hur sammanställning av informationen ska se ut. Allt detta för att ha möjlighet att kunna förbereda bättre tänkbara frågor och problemområde, och om dessa är tillförlitliga och giltiga, vilket skulle höja studiens validitet.

Att samtliga intervjuer hade karaktär av ett samtal, där både respondenterna och vi intervjuare upplevde oss som kollegor var mycket givande. Intervjun är ett personligt samtal, menar Befring (2009), mellan en som frågar och en som svarar. Den

avslappnade atmosfären hjälpte till att vi fritt kunde diskutera alla problemområdena i det undersökande ämnet och respondenterna kände sig bekväma i intervjusituationerna. Då alla intervjuerna genomfördes i helt ostörda rum påverkades intervjuerna positivt och koncentrationen uppehölls på själva samtalen. Vi var medvetna om att respondenterna förmodligen kunde känna sig obekväma på grund av att vi var två vid varje intervjutillfälle. Eftersom vi hade fördelat våra roller, på så sätt att bara en av oss ställde frågor, valde vi att båda medverka, för att ha bättre uppsikt över frågeområdena och därmed få ett mer tillförlitligt resultat.

Intervjumetodiken blir ofta alltför resurskrävande, anser Befring (2009). Det kan vi hålla med om, då vi lagt ned flera timmar att transkribera materialet från intervjuerna som varade i snitt 40-45 minuter var. Emellertid har det varit till stor hjälp att vi transkriberat så nära alla talets nyanser som möjligt, som Wallén (2008) rekommenderar och därför kunde vi gå tillbaka i det transkriberade materialet för att få en översikt över hela materialet. Detta för att hitta delar av intervjuerna som vi behövde på ett effektivt sätt.

Intervjuaren har ansvar för att förklara för respondenterna vad undersökningen handlar om och varför vi vill intervjua dem samt vilken typ av frågor som ska ställas och vad vi ska göra med det material vi får fram (Bell, 2007). Bell anser att det bör formuleras skriftligt och skickas till respondenterna för att de skulle få tid på sig att fundera över om de ville delta i undersökningen. Vi valde att inte skicka ut något brev till respondenterna i förväg utan bokade istället intervjuerna muntligt personligt och per telefon. Respondenterna blev inte informerade om vad studien skulle komma att handla om i syfte att vi inte ville få tillrättalagda svar från respondenterna. Dock kunde vi före intervjutillfällena skriftligt beskrivit syftet med vårt arbete i mer generella drag och även förklarat varför vi har valt att intervjua dem och hur vi ska behandla informationen. Det säkerställer inte bara respondenternas rättigheter, utan också vår position som intervjuare skyddas om det händer att någon respondent framför klagomål, rekommenderar Bell.

Eftersom studien var ett mindre projekt fanns det inte utrymme för fler intervjuer eller ett större utbud av gymnasieskolor. Därför är risken för skevhet större i detta avseende. Vid eventuellt fortsatta studier i ämnet skulle vi välja, till exempel, en undersökning med fler respondenter från olika skolor och geografiska områden eller en kombinerad studie med observation, intervjuer och enkäter. Detta skulle ge fler svar och en tydligare bild av skolans verksamhet med fokus på klassrumsundervisning.

4.2. Resultatdiskussion

Resultatdiskussionen förs utifrån studiens syfte att genom gymnasielärares utsagor söka spår av grundtankar i Vygotskijs teoribildning i deras syn på lärande. För att skapa en struktur för läsaren har vi valt att diskutera identiska aspekter som följer strukturen för resultatet, de *sociala*, de *medierande*, de *situerade* och de *kreativa* aspekterna samt den övergripande delen av resultatet som inkluderar respondenternas funderingar kring *lärande*. Det är svårt att urskilja alla delar i de olika aspekterna eftersom de återfinns i

varandra och påverkar varandra. Därför har vi valt att inte ha underrubriker i vår resultatdiskussion.

4.2.1. Sociala aspekter

Vi har i studien funnit att lärare ger uttryck för att det sociala samspelet är ett viktigt inslag i undervisningen. Detta är svårt för oss att belägga eftersom en av respondenterna uttrycker att han samtidigt ser sig som en ”katederfarbror”, där respondenten vill organisera och ha kontroll över elevernas kunskaper och brister. Som lärare ser han sig som ett viktigt verktyg, som finns till hands för att svara på frågor när eleverna inte har förstått. En annan respondent uppger att hon har ganska långa föreläsningar med inslag av reflektionsfrågor. De två övriga respondenterna upplever sig som organisatörer, då de anser att de vill vara väl förberedda inför varje lektion. I respondenternas utsagor kan vi utläsa att lärarna ser föreläsningar som betydelsefulla inslag i undervisningen och att en av respondenterna vill ha kontroll över vad som händer i klassrummet.

Denna inställning hos lärarna kan ses som en ganska traditionell form av undervisning, som kan härröras till empirismen, där man fyller tomma bägare med kunskap. Enligt Säljö (2000) definieras inläringen som en förändring av yttre beteenden, där eleven får direkt feedback på sitt svar genom förstärkning på ett rätt svar. I denna undervisningsform ses läraren som den aktiva parten, som överför kunskapen, där eleven är den passiva mottagaren. Läraren ska ha två roller i skolan, dels som organisatör och ledare av verksamheten, och dels som en del av verksamheten (Vygotkskij, 1999b). Enligt Vygotkskij är det tre aktiva parter som måste samverka: en aktiv elev, en aktiv lärare i en aktiv miljö, där läraren har en ledande roll att vara mediator (den som förmedlar och förklarar verkligheten i konkreta aktiviteter) och inspiratör samt att utmana elevers lärande.

Reflektionsfrågorna (i respondenternas benämning) som eleverna får arbeta med enskilt anses däremot vara en metod som kan tillhöra den moderna konstruktivismens teori om att varje individ konstruerar sin egen kunskap. Piaget (ref i Stensmo, 2007) säger att det behövs också ett motstånd, något som talar emot ens egen teori för att man ska kunna reflektera och därmed lära sig något nytt. I ett socio-kulturellt perspektiv bör läraren uppmuntra till interaktion mellan eleverna och det bör ske en dialog mellan lärare och elev för att utveckla lärandet. Vygotkskij (1999b) förespråkar ett organisatoriskt arbetssätt, men det är ändå dialogen som är det väsentliga, när han talar om att läraren ska vägleda eleven.

Således kan vi se drag av både den traditionella kunskapsuppfattningen med inslag av Vygotkskijns teoribildning, där läraren ses som organisatör och vi kan även spåra vissa drag av den individkonstruktivistiska teorin, där eleverna själva får lösa reflektionsuppgifter. Två kriterier kan anses uppfyllda som ingår i ett socio-kulturellt perspektiv, där det finns en aktiv lärare och en aktiv elev. Utifrån respondenternas utsagor kan vi således skönja en blandning av både en traditionell och ett modernt synsätt på lärande.

Samtliga respondenter uttrycker att dialogen har en stor betydelse i undervisningen. En av respondenterna uppmärksammar vikten av att kommunicera och menar att dialog är kärnan till interaktioner. Detta stämmer med Bakhtins tankar (ref i Igland &

Dysthe, 2003) som menar att det krävs ett aktivt deltagande i dialogiska samspel och motspel för att uppnå förståelse och meningsskapande. Detta motsägs dock då vi tolkar en av respondenternas metod att inte störa tysta och blyga elever: ”Jag har ett par grabbar i tyska som sitter längst bak och är tysta, och när vi har genomgång kastar jag inte ut några frågor till dem utan jag är sparsam, man måste hitta balansen”. Samma lärare anser att det är ”meningslöst att prata helt fritt”. Respondenten menar att det är viktigt med dialog, men det gäller att ha balans mellan att ha dialog och en hård katederundervisning. Med detta uttalande ställer vi oss frågan vad lärare vill åstadkomma med eleverna och vad eleverna ska lära och utveckla? Denne lärare håller isär begreppen katederundervisning och interaktion i klassrummet. Han menar att det är läraren som avgör när det ska ske en kommunikation. Läraren ser sig som den viktigaste personen i klassrummet, som ska förmedla fakta till sina elever. Denna typ av undervisningsmetod upplever vi tillhöra kategorin traditionell undervisning, men det är möjligt att det i de följande momenten kan uppstå en kommunikation som ger eleverna möjligheter att ställa frågor och diskutera olika alternativ på lösningar.

En av respondenterna uppger att denne jämför dialog med att ha en kommunikation med eleverna och om hon inte har någon kommunikation med dem förstår de inte varandra: ”Interaktionen är kärnan till allt”. Från de övriga respondenterna framkommer också att dialogen är viktig och menar att lärare genom dialogen får veta var eleven befinner sig kunskapsmässigt och att man utvecklar kunskapen genom dialoger. Detta kan ses i ljuset av Strandbergs (2006) tankar som hävdar att i dialogiska situationer får läraren veta *vad* och *hur* eleven tänker (var elevens tankeprocesser befinner sig). Det visar också elevens intresse och förståelse för ämnet och även elevens egen kunskap *mikrogenes* (var undervisningen kan ta sin början). Interaktion skapar på så sätt motivation hos eleven. Denna uppfattning om dialogens betydelse ligger i linje med Bakhtins teori som betonar att dialogiska samspel leder till lärande och utveckling. Även Igland och Dysthe (2003) menar att den dialogiska interaktionen mellan det som sägs och det eleven förstår är grunden i kommunikationen. Författarna menar att dialogiska situationer kan innefatta lärarens samspel med klassen, med enskilda elever, både muntligt och skriftligt, samspel mellan elever och samspel mellan text och elev.

Studien visar därmed på en skiftande uppfattning om dialogens betydelse, där en av tre lärare uppfattar dialogen som något läraren måste organisera, och att det under genomgångarna endast är läraren som ska förmedla kunskapen. Refererande till respondenten som uttrycker att eleverna ska sitta tysta och lyssna på läraren när denne förklarar ett grammatiskt moment och påpekar att man måste vara tydlig när det gäller svåra saker, ses detta inte i enlighet med Strandberg (2006) som säger att elevens spontana associationer kring ett ämne kan vara en kunskapskälla för läraren, där eleven kan ha ett helt annat perspektiv på ett givet innehåll. Lärarens och elevens gemensamma relation genom interaktion och dialog skapar motivation hos eleven. Om eleven inte tillåts delta i sådana interaktioner med andra elever och läraren, går eleven miste om delar av det som presenteras, och kan i sämsta fall komma att sakna de grundläggande kunskaper som leder till lärande och utveckling i ämnet. Denna undervisningsmetod kan härledas till ett traditionellt synsätt där läraren förmedlar kunskapen till eleverna, och där eleverna passivt tar emot kunskap.

Respondenterna uttrycker att samspelet med eleverna är viktigt och att eleverna måste lita på läraren. Detta menar respondenterna kan dock ta tid, upp till ett år, för att lärare och elever ska få tid att lära känna varandra, och att det också beror på vilken lektion som avses, samt vilken mognad eleverna har uppnått. En av respondenterna påpekar också att det är viktigt att få med sig de elever som inte säger så mycket.

Utifrån detta kan vi utläsa att lärarna uttalar sig lite motsägelsefullt, å ena sidan anses dialog och samspel vara en förutsättning för lärande, å andra sidan uppger de att det tar lång tid att få igång en dialog eller ett samspel, då man först måste lära känna eleverna, och att det även beror på elevens fysiska mognad om ett samspel ska komma till stånd eller inte. I det socio-kulturella perspektivet sker lärandet i ett socialt samspel där det innebär att människor konstruerar gemensamma uppfattningar i en dialog eller samspel (Vygotskij, 1999b). Enligt Vygotskij ses relationen mellan utveckling och undervisning som dialektisk, där han menar att undervisningen bör riktas mot elevens potentiella utveckling. Vygotskij skiljer mellan den faktiska och den potentiella utvecklingen och ser elevens möjligheter till utveckling som den mest centrala frågan i hur undervisning bör ske. Det är viktigt anser vi att läraren måste se elevens potential som utgångsläge, och därmed hjälpa eleven att prestera inom sin förmåga, där undervisning är en förutsättning för lärande. Däremot upplever vi att respondenternas utsagor stämmer mer överens med Piagets utvecklingsteori om att man måste ta hänsyn till elevers kognitiva och mentala utveckling och att utveckling föregår lärandet.

Med hjälp av grupparbete som metod samspelar eleverna med varandra. I enlighet med det socio-kulturella perspektivet bygger grupparbete på ett socialt samspel som hjälper eleverna att ta med sig andra människors tankar och gör kunskapen till sin egen, enligt Dysthe (1996). Eleven bör ha ett kontinuerligt stöd och hjälp av andra och få ett nytt perspektiv som bidrar till att eleven kan lösa problem på egen hand.

Dock uppger respondenterna att grupparbete inte prioriteras framför andra undervisningsformer. De ger uttryck för att grupparbete kan uppfattas som flummigt om eleverna inte får tydliga instruktioner, och att de inte har kontroll på eleverna. Sammantaget lyfter respondenterna fram fler nackdelar än fördelar med denna arbetsform. Emellertid menar lärarna att ett väl fungerande grupparbete kan ge mycket i form av samarbete, där man kan följa processen och att eleverna säkerligen utvecklas som individer. Vi har dock fått den uppfattningen att samtliga lärare föredrar helklassundervisning eller enskilt arbete som de bästa arbetsformerna.

Enligt Cohen (ref i Stensmo, 1997) är det sociala samspelet överordnat det intellektuella. Läraren måste ta hänsyn till att relationer i gruppen som det viktigaste aspekten i grupparbete samt att få lågpresterade och högpresterade elever att samarbeta. Samtliga respondenter ser emellertid inte de sociala målen som överordnade i ett grupparbete utan fokuserar på det kunskapsmässiga resultatet. De ser svårigheter i att vissa starka elever får ”dra och släppa på lasset” då det lätt kan uppstå frustration och ilska eller när elever bara glider runt i samma grupp. Ett annat problem är, anger respondenterna, att de är tvungna sätta betyg på var och en och inte på hela gruppen.

Respondenternas resonemang om grupparbete stämmer inte med deras tidigare utsagor om hur viktig dialogen är i ett socialt samspel, då vi anser att grupparbete är ett exempel

på samarbete, där läraren lär känna sina elever, och får syn på elevernas förkunskaper, samt att det finns möjligheter att lyssna på varandras åsikter, ta egna initiativ och att eleven är delaktig i sitt eget lärande.

4.2.2. Medierande aspekter

Enligt Säljö (2000) finns det viktigaste medierande redskapet i språket, och med hjälp av det kan människor analysera och förstå vetenskapliga begrepp. Resultatet tolkar vi som att samtliga respondenter upplever sig själva som en viktig person, som ska förmedla kunskapen till eleverna. Detta påvisas genom att de anser att det är läraren som ska förklara problematiska ord och begrepp. Detta kan tyda på att läraren intar rollen som en mediator (förmedlare mellan, till exempel, eleven och kunskapen). Dock tyder lärares utsagor på att de låter eleverna använda de vardagliga begreppen i olika sammanhang, och att de inte kräver att de mer abstrakta vetenskapliga begreppen ska användas. En av respondenterna uttrycker: "När jag ser att de inte förstår så förklarar jag för eleverna". Samma lärare uppger att "det händer också att elever som har förstått, kan med sina egna ord förklara för de andra eleverna". På så sätt sker det ett samspel mellan elever vilket gynnar alla i klassen, då de dels får en förklaring på vardaglig nivå, och att de sedan individuellt kan internalisera, det vill säga att de tillägnar sig de nya vetenskapliga begreppen. En av respondenterna ger uttryck för att det är viktigt att lägga undervisningen på rätt nivå, så att eleverna kan relatera till sig själva, och ta in begreppen i vardagen, och att inte använda för svåra ord. En annan respondent framhåller att denne har en elevsyn och menar att hon använder fler och mer abstrakta begrepp i den klass som är intresserad av ämnet, och använder endast vardagsbegrepp i klasser som inte är så studiemotiverade, och som nöjer sig med ett godkänt betyg. Hon anser också att nya begrepp ska ses i sitt sammanhang och tillägger att hon aldrig använder svåra abstrakta begrepp inom grammatiken och menar att huvudsaken är att de har förstått begreppet.

Med denna syn på lärande ställer vi oss frågan hur och när eleverna ska utveckla sitt lärande. Vygotskij (1999b) beskriver hur tanke och språk befinner sig i ett dialektiskt förhållande till varandra, och menar att kommunikationen går före tänkandet. Vygotskij förespråkar en undervisning, där det uppstår en balans mellan de vardagliga och de vetenskapliga begreppen. För att elevernas vardagsbegrepp och de vetenskapliga begreppen ska mötas är det viktigt att utmana elevens tänkande och ge redskap för ett vetenskapligt förhållningssätt (1999b). Även läroplanen Lpf 94 uppmanar att eleverna skall träna sig att kunna tänka kritisk och se konsekvenserna av olika alternativ. På så sätt får eleverna ett mer vetenskapligt sätt att tänka och arbeta.

Även Svingby (ref i Vygotskij, 1999b) menar att skolämnen inte bör vara en kopia av det vetenskapliga ämnet, utan ska istället ses som en social och kulturell konstruktion, där eleverna bör träna sig i ett mer vetenskapligt sätt att tänka. För att få de vetenskapliga begreppen *internaliserade* (få dem att fastna) hos eleverna, innebär det för läraren att återvända till samma ämne i fördjupad och mer utvidgad form med nya begrepp. På så sätt får eleven en repetition av det som denne redan lärt, fast på ett annat sätt för att intresset uppstår på nytt. I en sådan process förenas skolans kunskaper med elevens erfarenheter.

Vi ställer oss härmed frågande till respondenternas resonemang om att de inte vågar utmana eleverna med abstrakta företeelser och svåra begrepp med risk för att eleverna inte förstår. Även om eleven får de abstrakta begreppen förklarade för sig ger de inte eleverna möjligheter att använda dem i andra sammanhang. Vygotskij (ref i Dysthe & Igländ, 2003) uppmärksammar särskilt mediering med hjälp av verktyg där språket är viktigast, och det är lärarens uppgift att förmedla (mediera) så att eleven kan internalisera de nya begreppen och använda dem i olika sammanhang.

Vår tolkning av respondenternas inställning till elevernas bristande förmåga att ta till sig vetenskapliga begrepp, kan enligt oss leda till att eleverna inte uppnår sin potentiella utveckling i lärandet. Den elevsyn som lärarna antyder kan bidra till att läraren enbart fokuserar på elevens/elevernas kunskapsnivå, och det kan innebära att eleverna inte utvecklar sitt lärande. Det finns en risk, anser vi, att eleverna aldrig får tillgång till de abstrakta begreppen utan använder sig av sina vardagsbegrepp som sedan kvarstår. Enligt Vygotskij (1999b) innebär lärande att kunskaperna medieras (förmedlas), och att lärare har en avgörande roll i läroprocessen.

Resultatet antyder också att respondenterna är restriktiva i användningen av IKT. Detta påvisas genom att respondenterna hellre använder läroboken för att få basfakta. För att utöka sitt lärande uppmanas eleverna att söka efter något speciellt, där de betonar struktur i datoranvändandet. En av respondenterna uppger att lösningen på världens problem inte ligger på Internet. Egna reflektioner är det viktigaste anser respondenterna. Filmer och musik är andra verktyg som används i undervisningen. En av respondenterna vill gärna levandegöra lektionerna genom att skriva mycket på tavlan, då han menar att han på så sätt får med sig alla eleverna. En av respondenterna ifrågasätter varför eleverna inte använder sig av läraren som har kunskaper och deras kamraters kunskaper eller bibliotekariens. Denna syn på lärande kan vi relatera till Vygotskij (1999b) som betonar att läraren är den person som bör vara mediator i klassrummet. Vygotskij hävdar också att det som eleven kan göra med hjälp av läraren idag, kan han göra på egen hand imorgon. Den närmaste utvecklingszonen hjälper lärare att bestämma elevens potentiella utveckling och inte bara se elevens faktiska utveckling utan även den pågående och framtida utvecklingen.

Detta resultat kan också härröras till ett traditionellt synsätt, där datoranvändningen inte ses som ett verkligt lärande. Detta kan delvis förklaras med att datorerna inte finns tillgängliga i den närmaste miljön, och att det ofta blir ett ”spring” mellan datorerna och lektionssalen. Vår uppfattning är att vi kanske skulle fått andra svar om datorerna skulle vara mer tillgängliga i skolan. Enligt respondenternas utsagor finns det ett önskemål om att eleverna ska äga sin dator. Den något negativa inställning till datoranvändningen kan bero på ett praktiskt problem, ”det där med att springa och inte veta var man ska söka information det är ju bara tidsslöseri”, enligt en av respondenterna. Detta ser vi som en övergripande, organisatorisk fråga som eventuellt kan aktualiseras hos ledningen.

Säljö (2000) påpekar att skolans kommunikationssystem och tillgång till information förändras med ny informationsteknologi på så sätt att det blir en viktig del i elevernas vardag och gemensamma kultur. Han menar att i de skolor där IKT är integrerade som en naturlig del, utgår lärare ifrån att elever har kompetens, öppnar för samarbete och stimulerar olika sätt att lära på samt skapar relationer mellan lärare och elev. Vidare

uppges Säljö (2000) att människor lever i en socio-kulturell verklighet och att vi därmed har tillgång till olika former av verktyg såväl intellektuella som fysiska, som hjälper oss att bygga upp och utveckla kunskap.

Vi finner i respondenternas svar att de medierande aspekterna är viktiga i lärandesammanhang och vi får en viss uppfattning om att respondenterna har egna tankar om *vad* de vill åstadkomma och *hur* de vill gå till väga för att uppnå en potentiell utveckling hos eleverna. Deras utsagor ger emellertid uttryck för att de främst ser till elevens behov vid val av metod, framför vad eleverna ska lära och utveckla. Dock har de svårt att uttrycka lärandets och utvecklingens betydelse. Det kan bero på att de inte har en klar teoretisk syn på lärande att utgå ifrån. Under intervjun framgick det att de inte kunde namnge någon vetenskaplig teori utan blandar olika metoder och teorier beroende på vilka elever och på vilket program de undervisar. Trots att de inte kunde nämna några teorier och modeller, upplever vi att de har en konstruktivistisk syn på lärande, som till en viss del stämmer överens med Vygotskijs teori. Respondenternas utsagor ger ibland även en bild av att ha en traditionell syn på lärande, dock är detta svårt att belägga, eftersom vi inte har observerat några lektioner. Med andra ord vet vi inte hur interaktionen har gått till, hur dialogerna har förts, vad och hur lärarna egentligen tänker, och inte minst hur eleverna tänker. Vi har inte observerat lärarnas metoder i klassrummet och därför kan vi tolka enbart vad lärarna uttrycker och inte vad de verkligen gör. Med tanke på att samtliga respondenter undervisar i språk är det naturligt att det förekommer interaktion och dialog i klassrummen. Vi har genom våra intervjuer inte lyckats fånga lärares utsagor, eller haft möjlighet att tolka, vad de lägger i begreppet dialog, om de uppfattar det som en metod eller som ett förhållningssätt som genomsyras i ett socio-kulturellt perspektiv.

4.2.3. Situerade aspekter

Enligt Vygotskij (1999a) har det som finns i huvudet föregåtts av yttre aktivitet, vilket sker i samspel med andra människor, med stöd och hjälp och i specifika miljöer. Vad gäller de situerade aspekterna kan vi se i resultatet att samtliga respondenter är ganska eniga om att klassrummen inte är anpassade för, till exempel, språkundervisning. Ett önskemål är ett stort klassrum, och i anslutning till detta flera små grupprum. Som det ser ut nu får eleverna ofta gå iväg till biblioteket eller hitta något annat ställe där de får sitta ifred och arbeta. En av respondenterna önskade flera små klassrum och att lärare behöver skärmar för att avgränsa ”svaga” elever. Skärmarna är också bra för att skärma av ljud, och uttrycker att det kan bli väldigt högljutt om man sitter i grupper och diskuterar. Hon uppger också att det är sällan som klassrum är inbjudande. I resultatet kan vi se att det efterfrågas ett stort klassrum samt flera små grupprum. Vad gäller utemiljön uppgav respondenterna att de borde utnyttja den mer, men att det ofta handlar om tidsbrist eller pengar att arrangera något utanför skolan.

Det finns en medveten önskan hos samtliga respondenter att få en mer anpassad miljö för lärandet i skolan. I ett socio-kulturellt perspektiv är läroprocessen ett samspel mellan tre aktiva parter: en aktiv elev, en aktiv lärare och en aktiv miljö, anser Vygotskij (1999b). Utifrån lärarnas utsagor kan vi dra slutsatsen att det råder ett missnöje i deras uppfattningar om en optimal lärandemiljö. Människans aktiviteter är alltid situerade, och man lär sig i kulturella kontexter och i specifika situationer, och därför det är lättare att utbilda sig till bilmekaniker i en bilverkstad än på annan plats till exempel som på en

öde ö, menar Strandberg (2006). Våra respondenter uppehåller sig emellertid mer vid den teoretiska delen av undervisningen, vilket vi har förståelse för, då de undervisar i teoretiska ämnen. Något som vi reagerar på är tankarna om exkludering av vissa svaga elever (via avskärmning). I ett socio-kulturellt perspektiv är det viktigt att alla elever får tillgång till det sociala samspelet, för att utvecklas både socialt och kunskapsmässigt. En av lärarna uppger att hon försöker fånga in elevernas blivande yrkeskompetens i, till exempel, engelska. På så sätt bidrar läraren med kontextuell förståelse.

En förutsättning för lärande är att uppmärksamma elevens miljö, eftersom det är miljön som förmedlar kunskaper och erfarenheter, enligt Vygotskij (ref i Strandberg, 2006). I elevens fysiska miljö i skolan ska det finnas möjligheter till interaktion, aktiviteter, och artefakter. Därför tycker vi att det är viktigt att reflektera över hur klassrummet är utformat, och tänka på hur rummen är anpassade för aktiviteter, samt vilka grupperingar som är lämpliga för att eleverna ska lära sig.

4.2.4. Kreativa aspekter

Enligt Vygotskij (1999b) är fantasi en kreativ förmåga och ses som en grund för varje kreativ aktivitet, där han menar att kreativitet är en del av kunskapsprocessen, och att det är en viktig förutsättning för människans verklighet. Resultatet i studien visar på att samtliga respondenter uppger att variation i undervisningen är viktig, alltifrån att eleverna får läsa olika texter till att göra rollspel. De uttrycker att gymnasieelever som är mellan 16 och 17 år inte är mottagliga för att sitta och lyssna på föreläsningar, även om lektionen är intressant. Det är viktigt, uppger respondenterna att eleverna får variationsrika lektioner, där man använder olika metoder för att uppehålla intresset. Respondenterna är också angelägna om att uppmuntra eleverna att delta i kreativiteten, att de vågar tänka utanför det som anses ”vanligt” att våga tänka utanför ramarna, våga göra det som är annorlunda, att skapa när det ges tillfälle. En respondent försöker få sina elever att själva planera en lektion utifrån något som intresserar dem. Hon uppger att det kan vara svårt att övertala dem till detta.

Respondenterna har en medveten syn på vad lärande innebär där den kreativa delen värderas högt bland samtliga lärare. Det visar sig att respondenterna uppskattar variation i undervisningen, för att lärandet ska ske på ett smidigt sätt. I detta sammanhang ifrågasätter vi om lärare är medvetna om vad den metod lärare väljer syftar till. Vygotskij (1999b) säger att kunskapsprocessen har en kreativ karaktär och är dialektisk, det vill säga att det handlar om förhållandet mellan reproduktion och produktion, där reproduktionen kan jämföras med minnet, vilket är nödvändigt för tänkandet, men produktionen eller den kreativa aktiviteten gör att det skapas något nytt.

Utifrån detta anser vi att lärare bör vara medvetna om vikten av att ha både reproduktion och produktion kopplat till varandra. På så sätt synliggörs kreativiteten i läroprocessen. Det är viktigt att eleverna får möjligheter och friheten att vara kreativa och få skapa utifrån sin förmåga. Om eleven med hjälp av kreativitet får konstruera sin kunskap och om det inte finns några givna svar, blir det en kreativ process, där ny kunskap utvecklas.

I respondenternas utsagor kan vi också utläsa att kreativiteten fungerar olika i olika klasser. I vissa klasser finns det en naturlig kreativitet, medan man i andra klasser får arbeta mer med att inspirera dem till att vara kreativa.

4.2.5. Lärande

Respondenterna i studien beskriver en lektion som de anser ger den bästa inlärningspotentialen. Studien visar att samtliga fyra respondenter är ganska eniga om att en bra lektion startar med en intressant och strukturerad genomgång, och att det är viktigt att eleverna har förstått varför de ska lära sig detta innehåll. Efter den teoretiska genomgången är det viktigt att eleverna får utföra en aktivitet som är relaterad till de teoretiska momenten. Under lektionspasset är det viktigt att förklara ord och begrepp, anser respondenterna. En av respondenterna uppger att han styr lektionen hårt och kommenterar mycket ifrån tavlan. Eleverna ska vara delaktiga i undervisningen, och det är viktigt att det finns utrymme för frågor i anslutning till genomgången. En lektionsgenomgång kan ta upp till 25 minuter, och i denna tid ingår även dialog, där läraren ”kastar ut” många frågor. Den sista delen av lektionen får eleverna arbeta med praktiska moment, där alla ska vara och delaktiga, och visa intresse.

Den senaste beskrivna lektionen ger oss ett intryck av ett traditionellt synsätt. Respondenterna ger dock uttryck för att de är medvetna om vikten av att eleverna ska uppnå förståelse och att målet med undervisningen är att de ska lära och utvecklas. Respondenterna framhåller också att det är viktigt att koppla teori till praktik, för att eleverna ska kunna relatera sin nya kunskap till sina egna erfarenheter, och på så sätt förstå abstrakta ord och begrepp. Under lektionspasset, enligt respondenternas utsagor, förekommer dialog och utifrån elevernas frågor får läraren tillgång till elevernas förkunskaper och om de har förstått. De kartlägger på så sätt var eleven befinner sig i nuläget och ser eventuellt den potentiella utvecklingen hos eleven. Den medvetenhet som respondenterna ger uttryck för angående målet med undervisningen, att teori ska kopplas till praktik och att de lägger stor vikt vid dialogen och kopplar den till elevens utveckling, tolkar vi det som om lärarna kan ha ett socio-kulturellt perspektiv i undervisningen.

Respondenternas syn på lärande uppfattar vi stämmer till viss del överens med grundtankar i Vygotskijs teori, där de ser lärande som en process och inte som en slutgiltig produkt (se figur 3). Respondenterna ger dock inte uttryck för att de stödjer sig på någon specifik pedagogisk teori, men de spår vi kan skönja kan härröras ur ett socio-kulturellt perspektiv. Det vi har uppmärksammat är respondenternas utsagor om dialogens betydelse i ett socialt samspel, verktyg för lärande, det kreativa tänkandet, och att lärande ska vara situerat.

Respondenternas medvetenhet om lärande i Vygotskijs perspektiv finns, men den är inte så tydligt och uttalad. Vad beträffar läroprocessen har vi inte heller fått några svar som tyder på att de lutar sig mot en speciell vetenskaplig teori. Vi har inte fått någon utförlig beskrivning av hur respondenterna uppfattar hur ett lärande sker men enligt deras utsagor uppger samtliga lärare reflektionens betydelse i lärandet, när elever reflekterar tillbaka på uppgifter som de slutfört, kopplar ny kunskap till gammal, så är det signaler på att eleverna har lyssnat och kunskapen har internaliserats.

En av respondenterna säger att ”det är svårt att säga när det har skett ett lärande, en sådan punkt finns egentligen inte, eftersom man hela tiden ser hur eleven klarar mer och mer”. Vi anser att respondenterna inte förklarar processen som ett vetenskapligt fenomen, utan ser framförallt till elevernas förutsättningar och behov, vilket ger

indikationer på att de följer elevernas progression och att de ser varje elev och dess förmåga. Vygotskij (1999b) betonar att god undervisning föregår utvecklingen som ger förutsättningar för en utveckling som skapar den närmaste utvecklingszonen (se figur 2, kapitel 1.4.5). Vygotskijs definition på *lärande* är att inre processer (det som finns i huvudet) har föregåtts av yttre aktivitet som sker tillsammans med andra människor. Detta tillsammans med stöd av hjälpmedel och i specifika kulturella miljöer leder till att kunskapen internaliseras. Vygotskijs perspektiv på utveckling bör förstås i ett socio-kulturellt perspektiv, där det inte handlar om individ, mognad och förutbestämda stadier som Piaget förespråkar, utan det handlar om interaktioner, aktiviteter och utvecklingszoner (Strandberg, 2006).

Vi anser att respondenternas uppfattningar inte helt stämmer överens med Vygotskijs definition på lärande och utveckling som hävdar att lärande alltid är två processer, där de vardagliga och de vetenskapliga begreppen möts. Enligt Vygotskij är det viktigt att se den utveckling som är på gång (prospektivt) än den faktiska kunskap som finns hos eleven (retrospektivt). Carlgren (1995) påpekar att dessutom sker meningsskapandet i den sociala interaktionen snarare än vid individens internaliseringsprocess. Det är felaktigt att beskriva lärande som att "*ta in*"-processen utan istället handlar det om *deltagande-erfarande-lärande-processen*.

Resultatet visar i sin helhet på att det i grunden kan finnas en traditionell syn på lärande som färgats av Vygotskijs teori. Även den individ-konstruktivistiska teorin slår igenom då respondenterna talar om elevers mognad, om diagnostiska test för att fastställa kunskapsnivån, och en önskan om en mer individuellt anpassad undervisning, och att lärarna föredrar enskilt arbete och klassrumsundervisning framför grupparbete. Dock kan vi skönja en del spår av Vygotskijs teori, där läraren ser sig själv som organisatör, men ger också elever utrymme för dialog. Vi är osäkra på om lärare kan ses som mediator, där läraren genom språket och med hjälp av andra verktyg förmedlar kunskapen till eleverna. Det som vi kan härröra till ett socio-kulturellt perspektiv är dialogen, vilket ses som en förutsättning för lärande och utveckling. Kreativiteten ses också som viktig i lärandesammanhang, enligt respondenterna, där miljön har en stor betydelse. Begreppsbildningen i undervisningen kan däremot mer härledas till en traditionell eller individkonstruktivistisk syn på lärande.

4.2.6. Slutsats

Syftet med studien är att genom gymnasielärares utsagor söka spår av grundtankar i Vygotskijs teoribildning i deras syn på lärande. Detta för att ta reda på vilka kriterier lärare utgår ifrån när de gör sina didaktiska val i undervisningen och på vilket sätt Vygotskijs grundtankar återspeglas i lärares syn på lärande.

Strandberg (2006) försöker se Vygotskijs teoribildning som en blandning (*brygd*) av de fyra aspekterna; de *sociala*, de *medierande*, de *kreativa* och de *situerade*. Med detta menas att det är viktigt att se alla dessa aspekter som en helhet, där de fyra aspekterna samverkar och ger en struktur och grund för *lärande*, och hur undervisning ska ske.

Vi kan utifrån respondenternas utsagor i vårt resultat inte se en helhet, där vi kan uppfatta en koppling mellan lärares syn på lärande och det angivna sättet de undervisar på. Dock kan vi se spår som kan relateras till den socio-kulturella teorin. De spår vi har

funnit är dialogens betydelse för förståelse och meningsskapande, där det uppstår både reflektion och handling. De medierande aspekterna är inte helt tydliga, men vi uppfattar att lärobok och texter ses som de främsta artefakterna. Kreativitetens betydelse för lärandet samt de situerade aspekterna på undervisningen är också indikationer på Vygotskijs grundtankar om lärande. Vi kan inte med säkerhet fastställa att det finns ett socio-kulturellt tänkande, och det stämmer heller inte överens med de undervisningsmetoder respondenterna väljer att använda. Med tanke på att respondenterna prioriterar klassrumsundervisning och enskilt arbete framför grupparbete är ett skäl till varför vi inte kan se undervisningen som en helhet i ett vygotiskiperspektiv. Ett annat skäl är att tester och diagnostiska prov framhålls istället för att i en dialog med eleven kunna fastställa den faktiska och den potentiella utvecklingen. Till viss del kan vi uppfatta i respondenternas utsagor att lärarens roll beskrivs som en mediator, en viktig person i klassrummet som förmedlar kunskap på ett dialogiserat sätt. Det är dock svårt att fastställa lärarrollen, då vi har fått olika uppfattningar om att respondenterna uppfattar sig mer som organisatörer än mediatörer, vilket inte är helt i överensstämmelse med Vygotskijs tankar om lärarrollen, där han ser läraren både som organisatör och mediator i ett jämbördigt förhållande, vilket har en avgörande betydelse för elevens lärande och utveckling.

5. Pedagogiska implikationer

Vår uppfattning är att undervisningsformer bör varieras, och att variationen består i klassrumsundervisning, grupparbete, pararbete eller enskilt arbete. Våra respondenter har gett uttryck för att de gärna vill ha variation i sin undervisning, och att även individualisering är nödvändig för att kunna möta elevernas förutsättningar och behov. Det som är centralt ur lärandesynpunkt är att lärare oavsett undervisningsform bör ha en dialog med sina elever, dels för att eleverna ska förstå, skapa mening och sammanhang, dels får läraren syn på elevernas förkunskaper, och att eleverna får tillgång till och uppmuntras att använda abstrakta begrepp. Det vi menar är, att även den så kallade traditionella undervisningsformen kräver en aktiv process, eftersom elevernas tankearbete utgår från de frågor läraren ställer. Detta stämmer med Vygotskijs visioner att det inte är metoden som är avgörande för lärande utan det är genom dialogen och samspelet som ett lärande sker.

Avsikten med denna studie har inte varit att värdera lärares sätt att se på lärande och undervisning. Det viktiga är att lärare reflekterar över sin verksamhet samt över de metoder de föredrar att välja och fundera över syftet med dem.

Vår studie kan bidra till att synliggöra olikheterna i val av metoder och att de val lärare gör kan vara tagna för givna. Om man som lärare utvecklar en teoretisk medvetenhet så skulle också en dialog mellan lärare lättare komma till stånd, och på så sätt kan det i förlängningen generera nya tankar om lärande och utveckling i skolan.

I kapitlet om teoretiska utgångspunkter har vi kommit fram till att de *sociala*, de *medierande*, de *situerade* och de *kreativa* aspekterna bildar en helhet som återfinns i varandra och påverkar varandra. Det vi funnit i vår studie som vi ännu inte fått ett

liktydligt svar på, är vilken roll lärare har i klassrummet (som i viss forskning ses som en mediator = förmedlare). Under vår lärarutbildning har vi upplevt att en förmedlare tillhör den traditionella synen på lärande, medan i den aktuella forskningen som vi presenterat i teoretiska utgångspunkter anses att en mediator eller förmedlare är en viktigaste person i pedagogiska sammanhang. Därför har vi erfarit att denna kännedom kanske påverkade vår undersökning i det avseendet att vi tolkat respondenternas svar på ett visst sätt som kan vara färgat av stereotypa föreställningar.

6. Avslutning

Vår förhoppning är att denna studie kan inspirera och leda till vidare diskussion, om det är väsentligt att utgå ifrån en vetenskaplig teori för att på ett professionellt sätt ge elever den bästa inlärningspotentialen. Utifrån Vygotskijs teoretiska resonemang har vi börjat fundera på om det är tillräckligt att enbart rikta in sig på pedagogiska metoder. Som lärare bör man ha en klar bild över vilken syn på lärande man har och utifrån elevens psykologiska förutsättningar tillrättalägga den sociala miljön för att nå eleven och tillsammans med eleven skapa ett optimalt lärande. Den kunskap vi erhållit, och vilka aspekter som kännetecknar ett optimalt lärande, är för oss ett ovärderligt instrument i undervisningssammanhang. Den närmaste utvecklingszonen är ett sådant instrument som hjälper både elever och lärare att leda eleven till kunskap och utveckling. Genom att veta var eleven befinner sig i den faktiska utvecklingen ger oss möjligheter för att se elevens optimala utveckling.

I framtiden skulle det vara intressant att göra en kombinationsstudie som bygger på observationer och intervjuer, för att på ett säkrare sätt kunna fastställa om det som respondenterna framför i intervjuerna, är det som i verkligheten sker i klassrummet. Det skulle ge lärare och övriga intresserade av läroprocessen en kunskap om hur lärares teoretiska föreställningar och den praktiska verksamheten står i ett dialektiskt förhållande till varandra, och varför lärare gör de didaktiska val som de uttrycker att de gör.

7. Referenser

Arfwedson, G. (2003). *Undervisningens teorier och praktiker*. Stockholm: Gotab.

Befring, E. (2009). *Forskningsmetodik och statistik*. Lund: Studentlitteratur.

Bell, J. (2007). *Introduktion till forskningsmetodiken*. Lund: Studentlitteratur.

Carlgren, I. (1995). Klassrummet som meningskonstituerande kultur och social praktik. Bidrag till NFPPF's kongress i Aarhus, 16-18 mars 1995. Uppsala universitet: SOM-projektet.

- Carlgren, I. & Marton, F. (2001). *Lärare av imorgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Claesson, S. (2002). *Spår av teorier i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Codex, (2009). Regler och riktlinjer för forskning. Humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning. 2009-11-03.
Tillgänglig: <http://www.codex.vr.se/forskninghumsam.shtml> [Hämtad: 2009-11-15].
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. Dysthe, O. (red) (2003). *Dialog, amtal och lärande*. (s 31-74). Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. & Igländ, M. (2003). Vygotskij och sociokulturell teori. Dysthe, O. (red) (2003). *Dialog, samtal och lärande*. (s 75-94). Lund: Studentlitteratur.
- Igländ, M. & Dysthe, O. (2003). Mikhail Bakhtin och sociokulturell teori. Dysthe, O. (red) (2003). *Dialog, samtal och lärande*. (s 95-118). Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (2000). *Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94*. (1994). Stockholm: Skolverket.
- NE (2009). Nationalencyklopedin. Ordbok.
Tillgänglig: <http://www.ne.se/sve/lära/O235361> [Hämtad: 2009-11-21].
- Patel, R & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Starrin, B. (2008). Om distinktion kvalitativ-kvantitativ i social forskning. Starrin, B & Svensson, P. (red). (2008). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. (s 11-40). Malmö: Studentlitteratur.
- Stensmo, C. (1997). *Ledarskap i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Stensmo, C. (2007). *Pedagogisk filosofi*. Malmö: Studentlitteratur.
- Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken. Bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Vygotskij, L. (1978). *Mind in society*. London: Harvard University Press.

Vygotskij, L. (1995). *Fantasi och kreativitet*. Göteborg: Daidalos.

Vygotskij, L. (1999a). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Vygotskij, L. (1999b). *Vygotskij och skolan*. (red. Lindqvist, G. som även kommenterar några av Vygotskijs artiklar). Lund: Studentlitteratur.

Wallén, G. (2008). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga: Frågeguide

INTRO

Presentation

I. INTERAKTIONER OCH SOCIAL KOMPETENS

1. Ser du dig själv som organisatör eller som mediator? Vilken av dessa roller är mest framträdande under ett lektionspass?
2. Vad tänker du på när vi pratar om dialog? Hur sker lärande med hjälp av dialoger?
3. Vad anser du om grupparbete?
4. Vilken vikt lägger du på elevernas förkunskaper och erfarenheter i undervisningen? Vad visar elevens egna kunskaper och erfarenhet dig?
5. Hur ser du på elevernas delaktighet? Är eleverna delaktiga i beslut om val av innehåll och val av metod i undervisningen?

II. MEDIERANDE HJÄLPMEDEL

1. Hur arbetar ni med förståelsen av olika begrepp? Hur hittar man balansen mellan vetenskapliga begrepp/generaliseringar och vardagsbegrepp? Hur relaterar du till elevens livsvärld?
2. Vilket/vilka verktyg (hjälpmedel) ser du som det viktigaste i undervisningen? Hur används IKT i skolan?

III. LÄRANDE I RUM

1. Vilket rum inom eller utanför skolan kan stimulera elevens förståelse av målet med undervisningen?
2. Hur tar du till vara situationer/kontexter vid undervisningstillfällena?

IV. KREATIVITET

1. Variation. Hur organiserar du undervisningen?
2. Vad säger du till dina elever för att locka dem till kreativitet?

V. LÄRANDE

1. Kan du beskriva den lektion som du upplevt fungerat speciellt bra?
2. Hur vet du som lärare att ett lärande har skett?