



**Malmö högskola**  
Lärarytbildningen  
SÄL 60

**Examensarbete**  
10 poäng

# Är "Vygotkij" nyckeln till vetenskapligt tänkande?

**En undersökning av kunskapssyn och undervisningsformer i samhälle A**

**Is "Vygotkij" the Key to Scientific Thinking**

A Survey of the Concept of Knowledge and Educational Strategies of Social Science A

Lars Petersson

Lärarexamen  
Huvudämnen: historia och religion  
Höstterminen 2006

Examinator: Nils Andersson

Handledare: Anders Lindh



## Sammanfattning

Enligt läroplanen ska undervisningen sträva mot att ge eleverna på gymnasial nivå en inblick i vetenskapligt arbete och tänkande. Hur ska då undervisningen struktureras för att eleverna ska nå denna kunskapskvalité. Uppsatsens teoretiska del belyser vad som karakteriserar vetenskapligt tänkande, ger en inblick i Vygotskijs pedagogiska teori samt diskuterar hur denna korresponderar med läroplanens intentioner. På den teoretiska delen följer en undersökning där kunskapssyn, undervisnings- och inlärningsstrategier samt förståelsen och användningen av begreppen ideologi, klass och makt hos lärare i samhällskunskap samt elever på A-kursen i samma ämne avhandlas. Den teoretiska och praktiska delen knyts samman av en diskussion kring hur delar av Vygotskijs teorier kan användas i den praktiska undervisningen. Undersökningen visar att det finns en klar skillnad i kunskapssyn mellan lärare och elever. Lärarna uttrycker kunskap som en förmåga att resonera utifrån teoretiska utgångspunkter medan eleverna uttrycker kunskap som en viss mängd fakta och definitioner att lära in och plocka fram vid prov. Läroboksanalysen visade också att texten i det undersökta avsnittet bekräftade elevernas kunskapssyn och inte stimulerade dem till analys och problematiseringar av ämnet. Den skilda synen på kunskap medför att eleverna i första hand ser lärare och lektioner som medel att strukturera stoffet. Men på skolan förekommer också lärsituationer där elevens vardagsföreställningar utmanas av ansatser till vetenskapligt tänkande. Dock ryms dessa lärsituationer inte inom den planerade pedagogiska aktiviteten utan uppstår främst i spontana möten mellan lärare och elever eller elever sinsemellan.

sökord: Vygotskij (Vygotsky), vetenskapligt tänkande, kunskapssyn och samhällskunskap,



## Innehållsförteckning

Inledning	s 4
1 Bakgrund	s 5
1.1 Lpf:s konstruktivistiska och socialkonstruktivistiska perspektiv	s 5
1.2 Vad skiljer vetenskaplig kunskap från annan kunskap?	s 6
1.3 Perspektiv på när och hur vi når förmågan att tänka vetenskapligt	s 9
1.4 En översikt av Vygotskijpedagogiken	s 12
1.4.1 Personen	s 12
1.4.2 Litteraturen	s 13
1.4.3 De övergripande tankarna	s 14
2. Syfte och metod	s 19
2.1 Undersökningens förankring i läroplanen	s 19
2.2 Syfte och frågeställning	s 20
2.3 Metod, urval och metoddiskussion	s 21
3. Redovisning av lärar- och elevintervjuer samt läroboksanalys	s 23
3.1 De yttre förutsättningarna	s 23
3.2.1 Lärarnas syn på kunskap	s 23
3.2.2 Elevernas syn på kunskap	s 24
3.2.3 Undervisningsstrategier	s 25
3.2.4 Inlärningsstrategier	s 26
3.3 Läromedelsanalys	s 26
4 Resultat- och slutdiskussion	s 29
4.1 Resultatdiskussion	s 29
4.2 Slutdiskussion	s 31

## Käll- och litteraturförteckning

Bilaga 1 (Frågor till lärare vid första intervjutillfället samt principer för bearbetning)

Bilaga 2 (Frågor till elever vid första intervjutillfället samt principer för bearbetning)



## Inledning

Under i stort sett hela min lärargärning har jag funderat över varför vissa elever utvecklar förmågan att generalisera och abstrahera, varför några i klasserna lyckas ta till sig svåra resonemang och teorier medan flertalet sliter med att ordna fakta och organisera stoffet så att de kan klara sina prov och andra former av examinationer.

För en del år sedan försökte jag genomföra ett litet projekt som syftade till att utifrån konkreta upplevelser tillägna sig abstrakta begrepp. Projektet riktade sig till studerande på grundläggande vuxenutbildning och målet var att de, genom måleri och experimenterande med färg skulle förstå begreppen, primärfärg, sekundärfärg och tertiärfärg. För att genomföra projektet fick jag tillåtelse att införskaffa nödvändigt material: målarpapper, penslar och rejäla burkar med grundfärgerna rött, gult och blått och en av våra studerande på gymnasial vuxenutbildning som studerat måleri kopplades till undervisningen som resurs. Under hennes ledning framställde eleverna färgskalor och målningar och genom hela arbetet försökte jag och min resurs föra resonemang kring färgerna: Hur fick du fram färgen? Är färgfältet där en sekundärfärg eller en tertiärfärg? Och fler frågor av liknande karaktär.

De studerande blandade färg och målade med stor lust. De visade stolt upp sina färgskalor och bilder men de gillade inte teoretiserandet kring sin skapande verksamhet; att måla var kul men att beskriva färgvalen med de stipulerade begreppen var bara krångligt och tråkigt och bara med hjälp kunde de utföra det jag bad dem om. Projektet var alltså på det planet ett misslyckande och jag kände att jag stod utan verktyg att föra in abstraktionen i deras värld. Kanske var det helt enkelt så att vissa var födda med förmågan att tänka teoretiskt medan andra aldrig kom dit.

I Lpf 94 står det i kapitel 1.2 *Gemensamma uppgifter för de frivilliga skolformerna* att eleverna ska närma sig ”ett alltmer vetenskapligt sätt att tänka och arbeta” och i kapitel 2.1 *Kunskaper* kan man vidare läsa att skolan ska sträva mot att varje elev på den gymnasiala vuxenutbildningen ”kan överblicka större kunskapsfält och utvecklar en analytisk förmåga och närmar sig ett alltmer vetenskapligt sätt att arbeta och tänka”. Läroplanen skriver ”varje elev” och i den formuleringen måste vi läsa in att det är möjligt för alla studerande att tillägna sig eller åtminstone närma sig ett ”vetenskapligt sätt att arbeta och tänka”. Jag har därför valt att undersöka vilka teoretiska överväganden som ryms i denna formulering och i vilken mån

lärare och studerande på min skola, låter läroplanens formulering styra arbetet. Min undersökning är begränsad till ämnet samhällskunskap och A-kursen i detta ämne.

I kapitel 1 presenteras och förs resonemang kring läroplanens psykologiska och pedagogiska utgångspunkter. Kapitel 2 är en presentation av syftet med min undersökning, min metod och mina urvalskriterier och i det följande kapitlet redovisar jag undersökningen. I kapitel 4 diskuterar jag mina resultat och knyter an till den teoretiska diskussionen i kapitel 1.

## 1 Bakgrund

### 1.1 Lpf:s konstruktivistiska och socialkonstruktivistiska perspektiv

Nedan kommer jag att övergripande diskutera några av de perspektiv läroplanen rymmer vad gäller kunskapssyn och lärande och jag kommer att relatera dem till moderna rön inom kognitionsvetenskap. Traditionellt kan kunskapssyn delas in i två huvudfårar. Enligt den ena är kunskap förankrad i en objektiv verklighet och sann eller riktig kunskap är den kunskap som motsvarar hur verkligheten är. Enligt den andra finns det inte någon objektiv verklighet att ha kunskap om utan all kunskap är subjektiv och beroende av hur individen uppfattar verkligheten. På samma sätt kan vi se två huvudlinjer i synen på lärandet. Enligt den ena är lärandet en process som till stor del sammanfaller med individens mentala mognad; ett "jag lär mig själv"-perspektiv. Enligt den andra skapas de viktigaste delarna i lärprocessen av ett samspel mellan individer; ett "lärjunge-mästare"-perspektiv.

Läroplanens syn på kunskap utgår från ett konstruktivistiskt perspektiv (Wretman 2005, s 4). Det konstruktivistiska perspektivet utgår från att det inte finns någon objektiv verklighet i sig, utan verkligheten är något som konstrueras i individens medvetande och hur verkligheten ter sig är beroende av individens förkunskaper och erfarenheter (Lena Svedjeholm 2004, s 2). Ur ett lärarperspektiv innebär detta att den information jag presenterar för en elev kommer denne att uppfatta och förstå utifrån det som redan finns i elevens medvetande; eleven kommer alltså inte att neutralt registrera informationen utan konstruera sin sanning, förstå den på sitt sätt.

Läroplanen innehåller också tankar om att lärandet till stor del sker i ett samspel mellan individer och detta sätt att se på lärandet benämns socialkonstruktivistiskt. Men det perspektivet står inte ensamt utan i läroplanen hittar vi också tankar om att lärandet är kopplat



till mognadsprocesser inom individen. Detta perspektiv är främst kopplat till Piagets forskning och teoribildning medan det socialkonstruktivistiska är baserat på Vygotskijs arbete. När det gäller läroplanens syn på lärandet är det nog riktigt att se de båda perspektiven som kompletterande. Piagets och Vygotskijs teorier kommer att diskuteras mer utförligt längre fram men tonvikten ligger vid det socialkonstruktivistiska perspektivet.

Vad säger då kognitionsvetenskapen om läroplanens teoretiska perspektiv? Modern kognitionsforskning ger ett tydligt stöd åt det konstruktivistiska perspektivet då den säger att vår hjärna är inställd på att tolka information, se mönster och sätta saker i ett sammanhang. I boken *Den meningssökande människan* skriver Peter Gärdenfors på sidan 9 att ”den mänskliga hjärnan är byggd för att söka efter betydelser och sammanhang” och att vi ”inte kan låta bli att *sträva efter mening* i praktiskt taget allt vi gör”. Slutsatsen av detta är att vi, i vår pedagogiska gärning, som i alla andra sammanhang som kräver interaktion, måste visa förståelse för att handlingar och uttalanden kommer att tolkas på lika många sätt som det antal individer interaktionen omfattar.

Modern kognitionsforskning kan även visa att människans hjärna rymmer funktioner som gynnar samarbete och att denna samarbetsförmåga är en del av vår kognitiva beredskap. Till de funktioner i vår hjärna som gör oss samarbetsförmögna hör att vi kan göra mentala experiment och i vårt inre se utfallen av olika handlingsalternativ, vi kan sätta oss in i andra personers mentala värld och skapa oss en uppfattning om deras kunskaper och vi kan utveckla ett självmedvetande (Gärdenfors s 16 ff).

Det förefaller därför rimligt att se läroplanens syn på kunskap och lärande – det vill säga det konstruktivistiska och det socialkonstruktivistiska perspektivet – som väl förenligt med vad vi vet om vår förmåga att uppfatta världen och tillägna oss kunskaper om den. Det är dock viktigt att framhålla att läroplanen innehåller fler filosofiska, psykologiska och pedagogiska perspektiv än dem som kortfattat behandlats ovan.

## 1.2 Vad skiljer vetenskaplig kunskap från annan kunskap?

I inledningen talade jag om att det var det vetenskapliga tänkandet som stod i fokus för arbetet och nedan ska jag försöka tydliggöra vilka krav vi ställer på vetenskapligt tänkande, på vilket

sätt detta tänkande skiljer sig från vårt vardagliga tänkande och hur de objektivitetskrav vi har på det vetenskapliga tänkandet är förenligt med ett konstruktivistiskt perspektiv.

Vetenskap är ingen enhetlig företeelse och därmed innebär ett definitionsförsök också en begränsning av vad vetenskap är. Enligt NE är vetenskap organiserad kunskap och vetenskapandet är ett systematiskt och metodiskt inhämtande av kunskap inom ett visst område.

Detta kan ske genom att man samlar in och klassificerar data, gör observationer och experiment eller tolkar och analyserar tillgängligt material (t.ex. dokument, föremål) för att sedan kunna dra generella slutsatser och formulera resultat. En av vetenskapens, särskilt naturvetenskapens, huvuduppgifter brukar sägas vara att *förklara* verkligheten för att kunna *förutsäga* kommande händelser. Inom humanvetenskaperna vill man snarare *förstå* mänskligt handlande och beteende för att klarlägga mönster i samhällen och hos individer.

(NE 1996, band 19 s 393)

Naturligtvis finns det mycket mer att säga om vad vetenskap och vetenskapligt tänkande är, men det viktigaste i vårt sammanhang är att i vetenskapligt arbete sker informationsinsamlandet och ordnandet av informationen enligt vissa uppställda regler. Både när vi söker och bearbetar information är vi bundna till vissa mönster eller till vissa teman som är bestämda för oss och inte av oss. Enligt det konstruktivistiska perspektivet, som jag behandlade i det inledande avsnittet, sker även en ordnad insamling och bearbetning av information i vårt vardagliga liv; vi försöker se mönster och vi försöker se avsikter eller orsaker bakom de fenomen vi stöter på. Men till skillnad från när vi arbetar vetenskapligt är vårt vardagliga informationsordnande styrt av behov inom oss och av de erfarenheter och mönster vi bär med oss.

I både det vardagliga och det vetenskapliga tänkandet är kunskapandet en aktiv, skapande process där ny information ställs i relation till det redan kända (Wells 2001, s 176). Skillnaden mellan de båda består i vad vi väljer ut som väsentlig information, hur vi bearbetar den och förstår den. I boken *Om lärande* av Marton och Booth ställer författarna på sidan 117 frågan: ”Vad innebär det att erfara något på ett visst sätt?” I sitt svar framhåller de vikten av att vid en kvalitativ förståelse kunna hålla mer än en aspekt av verkligheten i medvetandet och att klara av att låta olika aspekter stå i ett hierarkiskt förhållande till varandra.

För att kunna se någonting som *någonting* [...] måste vi å ena sidan urskilja detta något från dess omgivning. Men å andra sidan, för att kunna urskilja det från dess omgivning

måste vi se det som ett särskilt ting, eller med andra ord ge det en mening

(Marton och Booth 2000, s 117f)

Att urskilja något, ett ting eller fenomen, från omgivningen benämns av författarna som erfarendets strukturella aspekt. Till den strukturella aspekten hör också förmågan att urskilja tingets eller fenomenets delar, hur de är sammanlänkade och hur de bildar en helhet. Den strukturella aspekten hör intimt samman med meningsaspekten, d.v.s. att se någonting som *någonting*, och erfandet är beroende av att struktur och mening står i ett dialektiskt förhållande (Marton och Booth 2000, s 118f).

När vi erfar något framträder alltså detta som något särskilt; vi kan också säga att det betonas i vårt medvetande och att vi valt betona detta på bekostnad av andra delar eller aspekter av verkligheten. Marton och Booth menar att vi i varierande grad klarar av att vara medvetna om flera relevanta aspekter av ett fenomen och att särskilja vissa aspekter och låta andra träda tillbaka. Denna varierande förmåga av att lyckas ordna det vi erfar i hierarkiska strukturer medför kvalitativa skillnader i hur olika individer erfar ting eller fenomen (Marton och Booth 2000, s 136). Författarna illustrerar de kvalitativa skillnaderna i att erfara med en studie i textläsning av Roger Säljö. Den text som förelades undersökningsgruppen handlade om synsätt på inläring och texten var uppbyggd så att till det övergripande temat kopplades principer för inläring, forskningsresultat, exempel och tillämpningar av olika inlärningsprinciper. Säljö fann att texten uppfattades i huvudsak på två, kvalitativt skilda sätt av undersökningsgruppen. På frågan: Vad handlade texten om? såg en grupp texten som hierarkiskt ordnad där begreppet inlärningsformer stod i hierarkins topp, därefter följde exempel på inlärningsprinciper och i hierarkins bas återfanns beskrivningar av tillämpning av olika inlärningsprinciper. Den andra gruppen ordnade inte texten utifrån något eller några centrala begrepp utan såg de olika delarna av texten som sekvenser på samma betydelse-plan (Marton och Booth 2000, s41ff och 136ff).

Vetenskap framstår ofta som objektiv. För positivisterna var kravet på objektivitet självklart då verkligheten antogs existera oberoende av någon iakttagare. Vetenskaplig kunskap är kunskap om den objektiva verkligheten nådd genom användandet av vetenskapliga metoder. Det konstruktivistiska perspektivet säger dock att det inte existerar någon verklighet skild från det iakttagande subjektet och att objektivitet därmed är orimlig. Att tänka och arbeta vetenskapligt blir därmed något annat än att avtäckas objektiva sanningar och istället hamnar

relationen mellan verkligheten och forskaren i fokus. Forskaren blir alltså någon som erfar verkligheten utifrån en särskild och ofta given struktur och mening. Ur ett vetenskapssociologiskt perspektiv kan vetenskap beskrivas som ett socialt spel, som schack eller fotboll. Sociologen Pierre Bourdieu kallar regelstyrda sociala spel för fält och vetenskap är ett fält bland flera i samhället. För att ”spela” vetenskap krävs av spelaren att denne har kunskap om och erkänner spelets inneboende lagar. Reglerna fungerar på olika nivåer i spelet; vissa är övergripande och definierar hela vetenskapsfältet, andra är mer specifika och bestämmer olika specialvetenskaper. En del regler är uttalade medan andra blir tydliga först då man spelar och reglerna upprätthålls och förmedlas av forskarsamhället eller vetenskapseliten. Reglerna påverkas också av spelet och synen på vad som är vetenskap och ovetenskap förändras utifrån det givna historiska och sociala sammanhanget. Med Bourdieus syn på vetenskap har objektivitetskravet ersatts av ett krav på kommunikerbarhet; vetenskapsmannen redovisar sin forskning och sin kunskap på ett ”språk” som är accepterat av forskarsamhället (Dahlgren och Florén 1996, s14ff).

Av det hittills presenterade kan vi göra följande sammanfattning: Vårt medvetande skapar kunskap av det vi erfar. En del av denna kunskap är kvantitativ såtillvida att de ting och fenomen vi erfar läggs till de strukturer vi redan besitter. Men det vi erfar kan också medföra att vi skapar nya strukturer och att vi med hjälp av dessa skapar kunskap av annan kvalitet. För att nya strukturer ska skapas krävs en ny hållning i medvetandet vad gäller struktur och mening; vi kan uttrycka det som att vi utnyttjar våra kognitiva förmågor på ett annat sätt. När denna struktur och mening följer de regler den vetenskapsdisciplin vi ägnar oss åt tänker och arbetar vi vetenskapligt. Hur våra kognitiva förmågor utvecklas kommer att diskuteras i nästa avsnitt.

### 1.3 Perspektiv på när och hur vi når förmågan att tänka vetenskapligt

Att de studerande ska lära sig att analysera och tänka vetenskapligt är, som tidigare sagts, ett strävansmål i Lpf 94. Pedagogerna Vygotskij och Piaget är inspiratörer för läroplanen och båda talar i stort sett samstämmigt om hur vi utvecklar förmågan till abstrakt tänkande och förståelse av komplexa sammanhang. Under de första åren i våra liv har vi en sinnlig förståelse av världen, d.v.s. världen finns såsom den uppenbarar sig för oss i våra sinnen. På nästa nivå kan vi uppleva och hantera världen med hjälp av bilder och symboler och vi kan förstå att en bild av något har en motsvarighet i världen. T. ex. kan vi förstå att en bild på en

bil föreställer en riktig bil. På den här nivån har vi, genom vår förmåga att kunna föreställa oss saker, nått en början av abstrakt tänkande. Nästa nivå innebär ytterligare ett steg mot abstraktion. Vi når förmågan att använda och förstå symboler som siffror och bokstäver och vi kan bakom de abstrakta tecknen *b*, *i* och *l* se ordet *bil* och föreställa oss en riktig bil, trots att vi inte får några sinnliga ledtrådar av själva ordet, och vi kan ”översätta” kartbladets bild till verkligheten när vi orienterar. När vi nått så långt är vi på den nivå Vygotskij kallar *pseudobegrepp*. Piagets benämning är *konkret nivå* (Strandberg 2006, s138f).

Nivån efter pseudobegrepp kallar Vygotskij *begrepp* och Piaget ger samma plan namnet *de formella operationernas nivå*. Här behärskar vi abstraktioner som kemiska formler och vi kan använda och förstå abstrakta begrepp som energi och ideologi. På den här nivån är vi flera abstraktionssteg från den sinnliga världen då de formler och begrepp vi hanterar inte bara är en symbol för något verkligt, ”utan en symbol för en symbol för en symbol...” (Strandberg 2006, s 140).

I en del pedagogisk litteratur ses Piagets och Vygotskijs perspektiv som konkurrerande (Säljö 2000, s 66ff, Kozulin m.fl. 2003, s 65f, Wells 2001, s176ff). Men då läroplansförfattarna låtit båda stå som inspiratörer och inte gör någon explicit värdering av deras perspektiv är det rimligt att se de båda perspektiven som komplementära. I Piagets teori postuleras att människan till sin natur strävar efter en jämvikt mellan sin uppfattning om verkligheten och hur verkligheten är beskaffad. Om vår uppfattning om verkligheten visar sig felaktig är vi beredda att revidera den; vi har alltså en medfödd sporre till lärande. Denna jämviktssträvan stärks också av att vi är nyfikna och vetgiriga och att vi strävar efter att förstå vår omvärld. Till postulaten om jämviktssträvan och vetgirighet lägger Piaget föreställningen om tankestrukturernas kvalitativa utveckling, den utveckling som beskrivits ovan.

Tankestrukturernas kvalitativa utveckling bör förstås så att de högre nivåerna utvecklas ur och bygger på de lägre och att denna utveckling är ett resultat av en växelverkan mellan fysiologisk mognad och impulser från omvärlden. Piaget sätter därmed fokus på elevens perspektiv och pedagogens uppgift blir att hitta elevens tankenivå och föreställningsvärld och utmana den så att eleven går in i en lärprocess för att återskapa jämvikt mellan sin verklighetsuppfattning och den uppfattning pedagogen presenterar (Anndersson, s1ff).

En stor del av undervisningen i skolan rör sig på den konkreta, vardagliga nivån men i skolans uppdrag ingår även att introducera eleverna i vetenskapligt tänkande. Hur väl lyckas vi då

med det? Undersökningar avseende elevers föreställningar om naturvetenskapliga fenomen visar att eleverna före undervisning om ett visst fenomen förstår detta på den nivå Piaget benämner konkret och att de efter undervisningen tenderar att behålla de vardagliga föreställningarna på bekostnad av de vetenskapliga föreställningar undervisningen syftade till att ge dem. Exempel på ett sådant motsatsförhållande mellan vardagliga och vetenskapliga föreställningar visar sig i frågan vad som händer vid förbränning. Vardagsföreställningens svar är att materia försvinner då man eldar och bara lite aska blir kvar, medan den vetenskapliga föreställningen säger att materia eller massan bevaras vid kemiska reaktioner (Anndersson, s.3f). Ett problem med att förstå och tillägna sig den vetenskapliga föreställningen är att det krävs ett omfattande kunnande på den konkreta nivån för att vetenskapligt tänkande ska uppstå, att vardagligt och vetenskapligt tänkande är komplementära sätt att veta och förstå och att de båda nivåerna måste stå i ett dialektiskt förhållande (Anndersson, s 6). För eleven är det därför inte alltid självklart vilken kunskap som efterfrågas.

I tänkandets utveckling verkar det vara relationen mellan de nivåer Piaget benämner konkret nivå och de formella operationernas nivå, vilka motsvaras i Vygotskijs terminologi av nivåbeteckningarna pseudobegrepp och begrepp, som problemet med lärande i skolan ligger. Läroplanens krav på att vi ska utveckla de studerandes kognitiva strukturer på de formella operationernas nivå eller begreppsnivån är tydligt, Piagets teori säger oss att vårt material, eleverna, har strävan och förmåga att nå dit och frågan blir då vilka verktyg vi som pedagoger kan använda. För Piaget var elevens interaktion med omvärlden en aspekt av lärandet men han beskriver inte hur en fruktbar interaktion ska se ut. I Vygotskijs teori om lärande är det just samspelet mellan individen och den sociala omgivningen som står i fokus. Lärandet är en aktivitet på samma sätt som vedhuggning eller fotboll. Kunskap är, enligt Vygotskij, något som i stor utsträckning skapas i ett samspel mellan individer och att den förståelse av verkligheten vi bär inuti våra huvuden har föregåtts av tänkande tillsammans med andra; vi diskuterar och resonerar, vi lyssnar på och föreläser för och vi löser problem tillsammans. Och det är i denna interaktion vi skapar råmaterial för processerna i vårt huvud. Men vi bearbetar inte bara verkligheten tillsammans med andra utan vi, mänskligheten, har också skaffat oss verktyg för att hantera verkligheten och till dessa verktyg hör abstraktioner som kartor, läroböcker, siffror och kemiska formler och mentala verktyg som teorier och begrepp. I avsnitt 1.4 kommer jag att ge en mer utförlig beskrivning av Vygotskijs teori och hur den kan tillämpas. Kapitlet inleds med en diskussion av den litteratur jag använt för att förstå Vygotskij.

## 1.4 En översikt av Vygotskijpedagogiken

### 1.4.1 Personen

Lev Semjonovitj Vygotskij, med engelsk stavning Vygotsky, föddes 1896. Familjen var av judisk börd och han växte upp i staden Gomel i södra Vitryssland eftersom judar var hänvisade till särskilda bosättningsorter. Vygotskij avlade gymnasieexamen med höga betyg och sjutton år gammal åkte han till Moskva för att studera juridik. Egentligen önskade han att läsa konst och litteratur men då statliga tjänster, såsom lärartjänster, var förbjudna för judar skulle den typen av studier inte leda till arbete. I december 1917 lämnar Vygotskij Moskva som utbildad jurist men under studieåren hade han även studerat historia och filosofi vid Folkuniversitetet, ett alternativuniversitet som grundats av universitetslärare som blivit av med sina arbeten då de varit motståndare till tsarregimen.

Efter avslutade studier återvände Vygotskij till Gomel. Revolutionen rullade fram över Ryssland och i Gomel hade de gamla restriktionerna mot judars arbete hävts och Vygotskij kom under de följande sex åren ägna sig åt undervisning och uppbyggnad och reformering av undervisningssystemet, vilket var nödvändigt nu när helt nya grupper i samhället fick tillgång till studier. 1924 erbjuds Vygotskij att arbeta vid Institutet för experimentell psykologi i Moskva och tillsammans med andra lärare och forskare grundlade han disciplinen *pedologi*, en slags tvärvetenskap med psykologi och pedagogik som bas. Pedologi betyder läran om barn, och tanken var att denna disciplin skulle ligga till grund för en lära om människan. Den första kongressen i pedologi hölls 1927/1928 och på den fastslogs att undervisningen skulle fokusera på individens utveckling och att denna utveckling var en produkt av individens dialektiska relation till sociala miljöer, eleven hade ett eget ansvar för sina studier (elevens självorganisering) och teori och praktik skulle förenas. Visionen var att skolan skulle upphöra vara ett slutet system där utbildning var knuten till vissa år i livet. Den nya läroanstalten skulle vara öppen mot samhället och människor skulle under olika perioder av sina liv förena arbete och studier.

Vygotskij dog 1934 i en tuberkulos han drabbats av under sina Gomelår. Pedologin förbjöds av Stalin 1936 och flera av upphovsmännen till den blev utfrusna eller utrensade. Många av Vygotskijs tankar begravdes därför och blev inte kända förrän arkiven öppnades under Glasnost.

(Strandberg 2006, 178-195)

### 1.4.2 Litteraturen

I mitt arbete har jag studerat Vygotskij genom olika uttolkare. Det är idag förvisso möjligt att studera Vygotskijs egna arbeten, då det mesta finns på engelska. Men då jag varit intresserad av vissa aspekter av hans teorier, och den praktiska tillämpningen av dem idag, har jag bedömt det som mer relevant och ekonomiskt att studera sekundärlitteratur. Eftersom jag mött Vygotskij genom uttolkare har jag valt termen Vygotskijpedagogik.

Under hösten 2006 presenterades *Vygotskij i praktiken*. Boken är skriven av psykologen Leif Strandberg och Strandberg har lång erfarenhet av skolutveckling, lärar- och rektorsutbildning samt skolpsykologi. *Vygotskij i praktiken* innehåller kortfattad beskrivning av Vygotskijs teori och hans grundbegrepp samt en biografidel. Större delen av boken upptas av konkretiseringar av grundbegreppen och diskussioner om hur Vygotskijs teori ska tillämpas i den svenska skolan. Strandberg är också noga med att knyta sina och Vygotskijs tankar till de aktuella läroplanerna. I mitt arbete har jag valt att följa Strandberg terminologi.

*Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* av Alex Kozulin, Boris Gindis, Vladimir S. Ageyev och Suzanne M. Miller är ett verk som innehåller artiklar av vetenskapsmän och pedagoger verksamma vid olika amerikanska forsknings- och lärinstitut. Artiklarna är ordnade i fyra övergripande teman och de som främst intresserat mig är del 1 om begrepp och paradigm och del 3 om hur Vygotskijs teori (sociokulturell teori) kan tillämpas i undervisningen. Delarna om utvecklingsteori och lärkontexter – del 2 och 4 – har jag bara studerat översiktligt.

*Action, Talk and Text – learning and teaching through inquiry* är också en sammanställning av olika rapporter och de är också tematiskt ordnade där del 1 behandlar de första skolåren, del 2 mellan- och högstadiet och del 3 de mer teoretiska delarna av Vygotskijs pedagogik. I mitt arbete har jag i första hand använt mig av del 3 och i del 2 har jag främst studerat en text som behandlar vikten av diskussion i klassrummet. Boken är sammanställd av Gordon Wells, pedagogikprofessor knuten till universitet i USA och Canada.

Slutligen har jag även studerat Roger Säljö's *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Säljö fokuserar på en central aspekt av Vygotskijs teori, nämligen samspelet mellan lärande och omvärld. Säljö's terminologi sammanfaller med Strandbergs men jag uppfattar hans perspektiv som självständigare än det perspektiv som framträder i litteraturen



ovan; Säljö framstår mer som utvecklare än uttolkare av Vygotskij. I mitt arbete är det främst Säljö jag använt då jag tittat på läromedlens roll för kunskapsutvecklingen. *Lärande i praktiken* publicerades 2000 och Säljö har därefter dels kommit med en reviderad upplaga 2005, dels gett ut *Lärande och kulturella redskap*, också 2005, vilken jag borde ha använt mig av, men boken är populär och jag lyckades inte nå utlåningsposition i bibliotekskön under arbetets gång. Säljö är professor i pedagogisk psykologi vid Göteborgs universitet.

### 1.4.3 De övergripande tankarna

Vid ett ytligt betraktande av Vygotskijs teorier kan mycket i dem ses som skåpmat och självklarheter: behovet av elevaktivitet, lärarstöd och stimulerande läromedel är inget nytt och strävan att utveckla abstrakt tänkande hos eleverna har varit mer eller mindre explicit hos läroplanerna. Vad är då det verkligt nya hos Vygotskij? För att beskriva Vygotskijs teori om lärandet används termen *socio-kulturell-historisk praxis*. I teorin diskuteras inte några antaganden om hur verkligheten är beskaffad men genom att de tre dynamiska begreppen: historia, kultur och samhälle får definiera teorin ser vi att vi inte ska utgå från en fix och färdig verklighet. Den verklighet vi ska nå kunskap om är en verklighet som vi också skapar genom vår aktivitet och våra ställningstaganden. Målet med kunskapen är inte att veta hur världen är utan att ha kännedom om de processer genom vilka vi har skapat och skapar en meningsfull och nyttig modell av världen. Men denna aktivitet får inte ohämmat sticka iväg, utan den måste vara förankrad i det vi har omkring oss och vår bild av världen uppstår i dialektiska förhållanden mellan världen och individen, mellan individer, mellan det som är och det som varit o.s.v. Kunskap eller mening är ett förhållningssätt till omvärlden.

Vygotskij menar att det inte råder något dualistiskt förhållande mellan människan och den mänskliga världen, vilken vi kan kalla kultur. Kulturen är framsprungen ur mänsklig aktivitet och individen, liksom kollektivet är både konsument och producent av kultur. På sidan 19 i *Vygotskij i praktiken* skriver Strandberg att ”Människa är kultur. Kultur är människa. Människan tar till sig kultur samtidigt som hon skapar kultur. *Människors medvetande är internaliserad kultur och kultur är externaliserat medvetande.*” (min kursivering) Den mänskliga världen eller kulturen är alltså något som skapas av vår aktivitet och när vi möter kultur möter vi mänsklig aktivitet. När vi möter exempelvis Pytagoras sats i matematiken möter vi mänsklig aktivitet i formen tänkande. Och för Vygotskij är tänkandet en form av de aktiviteter vi utför i världen. En av de nya infallsvinklarna Vygotskij ger är att all aktivitet i världen genererar kunskap om världen och att dessa aktiviteter utvecklar och befruktar

tänkandet. Ett exempel på aktivitet som utvecklar tänkandet är leken, då dess kreativa sida får oss att organisera världen utanför de givna ramarna. (Strandberg 2006, s 18ff och 159ff, Säljö 2000, s76ff)

För att skapa och tillägna oss kulturen brukar vi verktyg; yxan ger oss bränsle; cykeln ger oss en frihet i rummet; uppslagsverket hjälper oss att hålla reda på fakta. För Vygotskij är verktyg ett sätt för oss att bemästra världen och till verktyg räknar han inte bara materiella redskap utan även intellektuella, eller immateriella, såsom begrepp och teorier, eftersom de också är verktyg i vårt bemästrande av den mänskliga världen eller kulturen (Strandberg 2006, s 30f och 80ff, Säljö 2000, s 157ff, Kozulin m.fl. 2003, s246ff och 267ff). Tanken bakom verktygens betydelse är att vi använder oss av dem i vårt möte med världen. Vygotskij säger att vi i våra aktiviteter inte möter världen direkt utan vår relation till världen är medierad i det att det finns av människan skapade verktyg och tecken – artefakter – i detta möte.

*Medierande artefakter* står som ett samlingsbegrepp för materiella och immateriella verktyg. De medierande artefakterna ställer oss i ett dialektiskt förhållande till världen; vi studerar världen för att tänka ut vilket verktyg vi ska använda och vi bearbetar världen med hjälp av dem. Och i processen påverkas vårt tänkande (vår bild av världen revideras) och tänkandet förändrar våra verktyg (Kozulin m.fl. 2003, s 15f).

Vygotskij hade stor tilltro till hur de medierande artefakterna påverkade våra kognitiva strukturer. Bland annat menade han att läs- och skrivkunnighet radikalt förändrade de kognitiva processerna, något som senare forskning problematiserat. Läs- och skrivkunnighet leder inte automatiskt till en sådan förvandling men om tillägnet av en medial artefakt som läs- och skrivkunnighet sker avsiktligt och systematiskt och då de generella aspekterna av de medierande artefakterna betonas medför inläringen en förändring av de kognitiva strukturerna. Men förutsättningen är att de medierande artefakterna internaliseras och görs till mentala verktyg. Om de medierande artefakterna inte internaliseras blir de inga instrument för att förändra de kognitiva strukturerna utan bara tekniker som används för att lösa specifika uppgifter (Kozulin m.fl. 2003, s 24ff).

Till de medierande artefakterna, de verktyg vi bearbetar vår omvärld med, hör begreppen. Som nämnts tidigare är kunskapandet och lärandet aktiva, skapande processer där ny information måste ställas i relation till det redan kända (Wells 2001, s 176). Till dessa aktiva skapande processer hör skapandet av vardagliga eller empiriska begrepp; vi systematiserar

helt enkelt våra iakttagelser och samlar dem till vissa begrepp. I kontrast till de vardagliga begreppen står de vetenskapliga. De vetenskapliga begreppen är skapade i en vetenskaplig tradition, de är inte personliga utan de är genererad kunskap och bakom dem finns en metod och en struktur och deras uppgift är att hjälpa oss att tränga bakom det ytliga och lätt iakttagbara (Kozulin m.fl. 2003, s 65f). Svårigheterna med att tillägna sig de vetenskapliga verktygen verkar ligga i att eleverna lätt tillägnar sig dem som en teknik för specifika uppgifter och inte som ett mentalt verktyg att bruka mer generellt (Kozulin m.fl. 2003, s 69ff). För att nå dit krävs handledning.

Genom att förstå lärande och tänkande som aktiviteter är det lättare att se hur viktigt det sociala samspelet är för ett framgångsrikt lärande. De aktiviteter vi utför har i de flesta fall börjat som imitation och genom imitationen har vi lärt oss och befäst kompetensen. Imitation kan stå som ett exempel på de inläringssituationer som Vygotskij benämner asymmetriska, då den som härmar lär sig av någon som redan behärskar kunskapen eller färdigheten och den yttre aktiviteten, härmandet, då det är framgångsrikt, leder till att "eleven" lär sig aktiviteten och befäster den genom att flytta in den och reflektera över den i sitt eget huvud. Det mesta lärandet uppstår, enligt Vygotskij, i de aktiviteter vi utför tillsammans med andra och vår individuella kompetens har sin upprinnelse i interaktioner med andra. I den pedagogiska verksamheten är det därför av vikt att skapa möjligheter till interaktion och låta eleverna möta personer, andra elever, vuxna eller lärare som behärskar kompetensen och utföra aktiviteten tillsammans med dem. En del lärande innebär att kunskapen breddas men vissa läroprocesser utmanar elevens kognitiva förmågor så att något kvalitativt annorlunda uppstår. Strandberg har beskrivit skillnaden mellan kvantitativ och kvalitativ kunskapsutveckling på följande sätt:

Det är inte så att lärande och utveckling bara är en kvantitativ process där vi ställer nya syltburkar bredvid gamla på samma hyllplan i ett och samma skafferier. Ibland tillkommer en kruka med oväntad form och besynnerligt innehåll som tvingar oss att bygga ut nya hyllplan både på höjden och bredden – ibland måste vi göra om hela skafferiet.

(Strandberg 2006, s 136)

Vygotskij menar att det är oerhört viktigt att pedagogen uppmärksammar dessa situationer då det sker ett möte mellan två kunskapsstrukturer eller två kunskapsnivåer. Han benämnde dessa som *utvecklingszoner*, eller ZPD (Zon of Proximal Development). Jag har tidigare berört svårigheterna med att få elever att tänka vetenskapligt och det är i detta arbete

Vygotskijs tankar blir särskilt intressanta. När två strukturer eller nivåer möts kan den högre strukturen befrukta den lägre. Då elevens vardagliga begrepp möter lärarens vetenskapliga begrepp kan eleven med lärarens hjälp lyfta upp sina vardagliga begrepp på en högre nivå. Samarbetet mellan eleven och läraren syftar inte till att läraren ska överföra de vetenskapliga begreppen till eleven utan mötets syfte är att ge en annan belysning av de vardagliga begreppen, sätta dem i ett annat, och fruktbarare, sammanhang. Mötet i utvecklingszonen är asymmetriskt och pedagogens uppgift är inte att förenkla begreppens eller teorierna så att de uttrycks på de vardagliga begreppens nivå. Uppgiften är att bjuda in elevens vardagliga föreställningar på den vetenskapliga nivån och genom samtal göra eleven så hemmastadd där att denne själv kan utforska den nya nivån. Vygotskij uttrycker det som att det yttre samtalet fortsätter i ett inre.

En stor del av litteraturen lyfter fram Vygotskijs tankar om utvecklingszonen som särskilt betydelsefulla ((Wells 2001, s178f, Kozulin m.fl. 2003, s 39ff och 267ff). Utvecklingszonen eller ZPD definieras av Vygotskij enligt följande:

... avståndet mellan den verkliga utvecklingsnivån eleven befinner sig på (som visar sig vid självständig problemlösning) och nivån på den möjliga utveckling som skulle kunna vara för handen genom en problemlösning under den vuxnes ledning eller i samarbete med andra elever som kommit längre  
(Dysthe1996, s 55, se också Strandberg 2006, s 149ff, Kozulin m.fl. 2003, s 39ff)

Begreppet är dock inte oproblematiskt eftersom det i litteraturen råder olika meningar om hur det ska omvandlas i praktisk undervisning och oenighet om när det är tillämpligt. Problem med tillämpning och tolkning av begreppet utvecklingszonen diskuteras utförligt av Seth Chaiklin (Kozulin m.fl. 2003, s 39ff).

Förutom medierande artefakter och interaktion framhåller Vygotskij att lärandet alltid äger rum i specifika situationer, att det rum och sammanhang läraktiviteten utspelar sig i påverkar lärandet. Lärandet är med vygotskijterminologi *situerat* ( Strandberg 2006, s 11f). Ett tydligt exempel på hur viktigt det kulturella sammanhanget är för lärandet hittar vi i boken *Om lärande*. På sidan 181 beskriver författarna hur en lärare på Nya Zeeland misslyckades i sin undervisning av maoribarn. Barnen var på alla sätt lika andra barn men de kunde inte lära sig läsa eller skriva. Nyckeln till att förstå misslyckandet låg i att barnen inte förstod tanken med

att läsa eller skriva eftersom de befann sig i en miljö där det skrivna ordet var i stort sett utan betydelse. Men även den konkreta rumsliga inramningen är värdefull: ”Det är lättare att bli bilmekaniker i en bilverkstad än på en öde ö” (Strandberg 2006, s11).

Till de tre ovan beskrivna kriterierna för inläring lägger Vygotskij kriteriet  *kreativitet*. För att aktiviteter ska leda till lärande krävs att de är kreativa. Med kreativ menas att de utmanar och överskrider givna gränser, att vi omskapar de relationer, hjälpmedel och situationer vi befinner oss i under lära-  
kten.

Vygotskij använde begreppet socio-kulturell-historisk praxis för att sammanfatta innehållet i sin teori om lärandet. Och försöker vi belysa det som diskuterats ovan avseende utvecklingen av vetenskapligt tänkande utifrån Vygotskij är elevens kognitiva utveckling ett resultat av dens sociala samspel med familjemedlemmar, kamrater, lärare och andra vuxna, samt den kultur den lever i. De verktyg, eller mediala artefakter eleven kommer att använda sig av beror på hur interaktion och kulturell kontext stödjer användandet av dessa. Tar vi utvecklandet av vetenskapligt tänkande som exempel måste eleven finna sig i en miljö där det sker en interaktion mellan honom eller henne och de som använder och behärskar de aktuella verktygen när de förklarar fenomen eller löser problem. Elevens vardagliga förståelse måste ses som aspekter av kunnande men detta kunnande måste utmanas av vetenskapliga föreställningar så att båda kunskapsområdena utvecklas hos eleven. Men eleven kan inte bara inlemmas i den vetenskapliga kulturen utan den måste också erövra den och vara medskapande, d.v.s. kreativ för att göra kunskaperna till sina (Anndersson s 5ff).

I litteraturen har jag inte stött på någon klar koppling mellan läroplanens kunskapssyn och Vygotskijs teori. (Strandberg för eventuellt en sådan diskussion på sidan 141.) Läroplanen talar om kunskapsformer och använder termerna: fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet för att beskriva dessa. Läroplanen säger också att de olika kunskapsformerna är beroende av varandra och att de befruktar varandra. De kan ses som hierarkiskt ordnade men de kan inte förstås så att det finns en önskvärd progression från fakta till förtrogenhet. Det önskvärda är att omfatta samtliga fyra former. Det är inte heller så att någon av kunskapsformerna är särskilt knuten till abstrakt, eller med vår terminologi, vetenskapligt tänkande (SOU 1992, s64ff). Läroplanen för också fram en kunskapssyn där kunskap är betydligt mer än intellektuella färdigheter då ”kunskaper finns i situationer, i mänsklig praxis och i kroppen.

Det finns ingen kunskap, som inte ytterst vilar på en osägbar grund, som man måste tillägna sig genom att delta i de verksamheter där kunskapen ingår som en del.” (SOU 1992, s 63f)

I sammanhanget kan det också vara viktigt att kort diskutera begrepp. I tidigare läroplaner hade begreppen ofta flera olika funktioner. Min undersökning rör samhällskunskap och i sin översikt av begreppens användning i Lgr 80 säger Gunilla Svingby att begreppen inom SO-ämnena främst användes för att ”skilja ut det nödvändiga från det önskvärda” (Svingby 1989, s 33) men de användes också för att peka på vad som var värdefull kunskap och hur undervisningen skulle organiseras för att eleverna skulle nå denna kunskap. Svingby ger följande definition av begrepp:

Begrepp är ett ord eller en fras som klassificerar, kategoriserar och definierar en grupp fakta som hör ihop. Ett begrepp ger saker som har gemensamma element en gemensam etikett. En uppsättning fakta kan förstås med hjälp av sammanbindande begrepp.  
(Svingby 1989,s 23)

I den aktuella läroplanen förekommer begreppen mer sparsamt och de är inte användbara redskap för stoffurval. Däremot är det rimligt att se dem som markörer för vad som är kunskap och hur undervisningen ska ge eleverna denna kunskap. Läroplanens social-konstruktivistiska perspektiv pekar på att begreppen står där för att vara mentala verktyg för eleven att strukturera stoffet med och verktyg för analys.

## 2. Syfte och metod

I inledningen nämnde jag att läroplanen anger det som önskvärt att eleverna lär sig att tänka och arbeta vetenskapligt. Avsikten med det inledande teoretiska avsnittet har varit att belysa vad som menas med att tänka och arbeta vetenskapligt, vad som kännetecknar det vetenskapliga arbetet och tänkandet och hur vi som pedagoger kan agera för att lotsa eleverna mot ett sådant sätt att tänka och arbeta.

### 2.1 Undersökningens förankring i läroplanen

I mitt arbete har jag valt att undersöka hur stävansmålet att varje elev ”kan överblicka ett större kunskapsfält och utvecklar en analytisk förmåga och närmar sig ett alltmer vetenskapligt sätt att arbeta och tänka” finns levande i undervisningen i A-kursen i samhälls-

kunskap på den skolenhet jag arbetar vid. Bland strävansmålen för ämnet samhällskunskap står det att eleven ska utveckla förmågan att kritiskt granska samhällsförhållanden och att denne ska utveckla sin förmåga att applicera metoder på samhällsfrågor och övas i ett vetenskapligt förhållningssätt. Vidare står det i avsnittet om ämnets karaktär och uppbyggnad att till kunskaper inom ämnet hör användningen av begrepp och de begrepp som räknas upp är: inflytande, makt, konflikt, ideologi, klass, intresse och påverkan. Jag har tidigare diskuterat svårigheten med att tolka varför vissa begrepp står nämnda i läroplanen men med tanke på att det är önskvärt att lära eleverna att arbeta och tänka vetenskapligt framstår det som riktigt att se de angivna begreppen som verktyg för att överblicka större kunskapsfält, att analysera och arbeta och tänka vetenskapligt. Denna syn på de angivna begreppen motsvarar betygsriterierna för betyget Väl godkänd, där tre av fyra kriterier refererar till vetenskapligt tänkande: Eleven analyserar och värderar samhällsfrågor ur olika perspektiv, Eleven värderar olika källor samt använder någon vetenskaplig metod och Eleven analyserar idéer och värderingar utifrån såväl ett individ- som ett samhällsperspektiv.

Flera av de begrepp som anges under ”ämnets karaktär och uppbyggnad” hör hemma i det kursavsnitt som behandlar demokrati och ideologier. Jag har därför valt att använda det avsnittet i min undersökning och de begrepp jag valt ut att titta närmare på bland de ovanstående är: makt, ideologi och klass.

## 2.2 Syfte och frågeställning

I kapitel 1 visade jag att elevers vardagsföreställningar måste utmanas av vetenskapliga föreställningar för att ett kvalitativt språng ska ske i kunskapsutvecklingen. Elevernas vardagliga föreställningar kan utmanas genom interaktion med lärare eller andra personer som behärskar den önskade kompetensen och/eller av medierande artefakter såsom läroböcker. Syftet med min undersökning är att se om elever i undervisningen på A-kursen i samhällskunskap bereds möjlighet att göra detta kvalitativa språng i sin kunskapsutveckling. Jag närmade mig min huvudfråga genom att besvara vad lärarna anser vara viktig kunskap inom avsnittet om demokrati och diktatur och hur de organiserar undervisningen för att eleverna ska nå denna kunskap. Vidare undersökte jag elevernas syn på vad som är viktig kunskap inom området och hur de nådde denna kunskap. Frågorna kring lärares och elevers syn på kunskap och lärande bearbetades och genererade frågorna:

☒ Finns det en väsentlig skillnad i lärares och elevers syn på vad som är viktig kunskap

inom avsnittet? Hur kommer i så fall detta till uttryck?

☒ Organiserades undervisningen för att överbrygga skillnaderna i synen på kunskap och lärande?

Intervjuundersökningen kompletterades med en analys av lärobokstexten som var kopplad till kursavsnittet. Denna analys genererade frågan:

☒ Vilken kunskap inom avsnittet är viktig enligt den lärobok eleverna använt?

### 2.3 Metod, urval och metoddiskussion

Syftet med min undersökning var, som nämnts, att se om undervisningen i samhällskunskap utmanade elevernas vardagliga förståelse och introducerade dem i en mer vetenskaplig förståelse. Min undersökning syftar alltså till att lyfta fram om lärare uppfattar att de introducerar eleverna i vetenskapligt tänkande och arbete och om eleverna uppfattar att deras vardagliga föreställningar har utmanats av undervisningen. För den typen av arbete lämpar det sig bäst med en kvalitativ undersökning (Hartman 2004, s273f). Kvalitativa undersökningar kan genomföras på olika sätt och jag har valt att följa den metod Hartman benämner analytisk induktion. Metoden består av faserna planering, insamling och analys (Hartman 2004, s 277ff). Nedan kommer jag att redogöra för insamlings- och analysfasen, då planeringsfasen i stort sammanfaller med de tankar jag presenterat i mitt syfte.

För att komma åt lärarnas och elevernas syn på kunskap och lärande valde jag att genomföra intervjuer. Intervjuerna baserades på ett bestämt antal öppna frågor och de inleddes med ett par demografiska frågor och kunskapsfrågor. Efter dessa inledande frågor lät jag intervjuerna mera ta formen av samtal och den ordning frågorna ställdes i styrdes av hur dessa samtal förlöpte. De uppsättningar frågor jag använde vid intervjuerna ligger som bilagor, där bilaga 1 är de frågor som användes vid intervjuerna med lärarna och bilaga 2 innehåller elevfrågorna. Intervjuer, då den ordning frågorna ställs är av underordnad betydelse och då frågorna har hög grad av öppenhet, klassificeras som intervjuer med låg grad av standardisering och strukturering Dock har intervjuerna varit något mer standardiserade och strukturerade än vad som är brukligt vid en kvalitativ undersökning (Hartman 2004, s 232ff och 281).

Vid analytisk induktion sker bearbetningen av materialet först då denna är avslutad. Detta för att undvika att det fortsatta materialinsamlandet styras av resultaten från de tidigare (Hartman



2004, s275f) Jag genomförde därför mina intervjuer under en fyradagarsperiod och först då materialet från både lärare och elever var insamlat började jag analysera det.

Urvalet av intervjupersoner var givet när det gällde lärarna; vi har tre lärare som undervisar i ämnet på Komvux och jag valde därför att intervjua samtliga. För att välja intervjupersoner ur elevgruppen satte jag upp tre kriterier: eleven ska ha studerat på gymnasiet då Lgy 70 var i bruk, eleven ska ha redovisat goda resultat i sina samhällskunskapsstudier här på skolan samt att eleven ska ha planer på att studera vid högskola efter avslutad gymnasieutbildning. Kunskapssynen i Lgy 70 skiljer sig från den i Lpf 94 och det första kriteriet ställde jag upp för att jag ville se om eleverna uppfattade kunskap på samma sätt nu som de uppfattat den vid sina tidigare studier. Det andra kriteriet är kopplat till betygskriterierna för betyget Väl godkänd då elever som nått den betygsnivån bör redovisa kunskapskvaliteter som är på nivån för vetenskapligt tänkande. Och det sista kriteriet finns med eftersom de elever som planerar att studera vid högskola bör ha uppnått en viss grad av vetenskapligt tänkande för att tillgodogöra sig studierna där. Kriterierna uppfylldes av tre elever födda 1972, 1973 och 1974.

Förutom intervjuundersökningen har jag genomfört en analys av avsnittet ”Demokrati, ideologier och politiska partier”, s 120-153 i *Exposé – samhällskunskap kurs A*, utgiven av Almqvist och Wiksell. Analysmodellen har jag konstruerat utifrån Gurwitsch modell av medvetandet, vilken redogörs för på sidorna 131f i *Om lärande* av Marton och Booth (2000).

Gurwitsch urskiljer tre beståndsdelar i medvetandet: temat, det tematiska fältet och marginalen. De tre delarna förhåller sig till varandra så att temat är det medvetandet fokuserar på, det tematiska fältet är de aspekter av den erfarna världen som kan relateras till temat medan marginalen är det som finns i medvetandet men inte har någon koppling till temat. I min analys har jag valt att sätta begreppen som tema eftersom texten bör få eleverna fokuserade på temat, det tematiska fältet är det sammanhang begreppen uppträder i medan marginalen slutligen är den brödtext ett läroboksavsnitt normalt innehåller. Analysmodellen förtydligas och diskuteras vidare i kapitel 3

### 3. Redovisning av lärar- och elevintervjuer samt läroboksanalys

#### 3.1 De yttre förutsättningarna

På min skola anordnades en kurs i Samhällskunskap A under höstterminen –06 och kursen löpte över en termin. Antalet kursdeltagare var 27 och lektionerna låg på tisdagar mellan 12.30 och 14.15 och på torsdagar mellan 11.00 och 12.45. Det aktuella kursavsnittet spände över tre veckor, vilket innebär en samlad lektionstid om 10,5 klocktimmar. Lektionerna hölls i traditionella salar men på skolan finns det goda möjligheter för grupparbete i form av grupprum och ett kafémöblerat ”torg”. Eleverna hade, förutom vid lektionstillfällena, möjlighet till lärarstöd under den undervisande lärarens lärbutikstid och mottagningstid, vilket motsvarar tre klocktimmar per vecka. Merparten av lektionstiden lades på traditionell klassrumsundervisning med genomgång och diskussion, men inom kursavsnittet låg ett kortare grupparbete om riksdagspartierna.

De elever jag intervjuat studerade på A-kursen i samhällskunskap hösten 06, vilket innebär att de bara mött undervisningen hos en av de intervjuade lärarna. Men då vi för fortlöpande diskussioner om kunskapssyn på skolan, och då den aktuelle läraren hade kursen för första gången, menar jag att intervjuer med de tre samhällskunskapslärarna ger en bättre bild av hur vi resonerar kring kunskaps- och undervisningsfrågor på skolan. Den lärobok jag använt vid min analys har varit kurslitteratur under de senaste fem terminerna.

Då vår skola är en liten enhet med ett trettiotal lärare och cirka fyrahundra elever har min strävan varit att ge de intervjuade största möjliga anonymitet. Därför har jag valt att presentera intervjuaren helt utan namn- eller andra identifieringsuppgifter.

#### 3.2.1 Lärarnas syn på kunskap

De lärare jag intervjuat ger en samstämmig beskrivning av vad de anser är kunskap inom avsnittet. Målet med undervisningen är att eleverna ska nå förståelse för att samhälle och ideologier är konstruktioner och att vi måste se deras framväxt ur ett historiskt perspektiv. Eleverna ska kunna förstå och analysera samhälle och ideologier med hjälp av bland annat begrepp och de ska kunna koppla begreppen till konkreta företeelser, exempelvis demokrati till olika demokratiska statsskick och ideologi till den ideologiska hemvisten hos våra riksdagspartier. Problemet med att förmedla denna syn på kunskap möter de i elevernas ängslan inför fakta och deras svårighet att strukturera stoffet. I många fall reagerar lärarna

med att kapitulera inför elevernas ”stoffixering”. Följande utdrag ur intervjuerna får illustrera lärarnas kunskapssyn och den kunskapssyn de uppfattar de möter hos eleverna.

- ☒ De flesta elever har en väldigt liten faktabas men de lär sig fakta ganska snabbt och vissa ambitiösa elever antecknar allt jag säger.
- ☒ Det blir mycket katederundervisning för att strukturera stoffet – läroboken är alldeles för rörig så de behöver hjälp.

Spänningen mellan lärarnas kunskapssyn och den syn på kunskap de uppfattar att eleverna har kommer bland annat fram då undervisningen berör begrepp och analys.

- ☒ Förståelse och analys är problematiskt. De har lätt för att se ytliga skillnader mellan olika fenomen men blandar lätt samman dem. Till exempel trodde många att demokrati och mänskliga rättigheter var samma sak.
- ☒ Jag kan väl säga att det som fungerar är reproducerandet men självständigt tänkande och analys är svårt. De tar till sig fakta men vet inte vad de ska göra med den.

### 3.2.2 Elevernas syn på kunskap

Vid intervjuerna med eleverna undvek jag att ställa frågor om vad de uppfattade som viktig kunskap inom området. Detta för att jag var rädd att de skulle känna sig utsatta för en kunskapskontroll. Istället försökte jag nå fram till deras kunskapssyn genom att ställa frågor som berörde deras agerande under lektionerna och hur de studerade ämnet och hur de studerade andra ämnen de läste. Jag försökte också komma åt deras kunskapssyn genom att fråga vad som skulle krävas av dem när de studerade vid högskola. För att få reda på hur de uppfattade begreppen: ideologi, klass och makt ställde jag direkta frågor om dem.

Av intervjusvaren framgår det att de elever jag talat med ser viktig kunskap som den kunskap läraren förmedlar och skriver på tavlan samt det som står i läroboken. Önskvärt är att lektionsinnehållet följer lärobokens innehåll. Utdragen nedan ger en bild av elevernas syn på kunskap.

- ☒ Lektionerna har följt läroboken och det har varit mycket genomgångar. Det är bra att höra. Läraren ger klarare förklaringar. Det viktigaste har kommit på tavlan så vi har vetat vad vi skulle plugga på till proven. Jag har själv tagit ut de viktigaste avsnitten i

boken och det har stämt med vad som kommit på proven.

- ✘ Lektionerna är viktiga och jag försöker vara med på alla. Jag lyssnar och antecknar eftersom läraren tar upp det som är viktigt och tar upp saker utanför boken, mer detaljer och går djupare in på ämnet.

När det gäller begreppen: ideologi, klass och makt är det bara ideologi eleverna överhuvudtaget uppfattat som begrepp. Deras reflektioner kring klass och makt är vardagliga och når inte längre än att klasser är något som finns i samhället och att makt är något som korrumpierar. Jag avstår därför från att redovisa dem. När det gäller begreppet ideologi finns det en mycket stor spännvidd i elevernas svar – från rent vardagliga påståenden till ansatser till att se begreppen som analysverktyg.

- ✘ Vad ska jag säga...något man vill uppnå.
- ✘ När vi läste om ideologierna lärde jag mig att det finns skillnader mellan olika partier.
- ✘ Ideologiavsnittet gav mig en djupare förståelse för varför det finns olika politiska partier och att det kan förklaras historiskt och att det finns en syn på människan i varje ideologi. Jag tycker jag har lärt mig analysera mer vad en ideologi står för.

### 3.2.3 Undervisningsstrategier

För att se hur lärarna valde att förmedla innehållet i kursavsnittet ställde jag frågor om hur de organiserade undervisningen. Särskilt intresserad var jag av att veta hur de arbetade med de tidigare redovisade begreppen.

- ✘ Jag jobbar ganska mycket med tavlan och sedan har vi styrda diskussioner kring det vi gått igenom.
- ✘ Många elever förväntar sig att läraren strukturerar stoffet och oftast är det bäst att först ha en genomgång innan diskussioner eller grupparbete kan ta vid. De flesta har ju ändå inte läst in sig.
- ✘ Begreppen borde vi jobbat mer med – trodde att de hade dem sedan tidigare. Problemet är att de bara lär sig definiera dem, lär dem sig utantill vad de betyder men kan inte använda dem.

- ☒ De flesta studerande har någon form av förförståelse för begreppen men de har svårt att släppa denna fastän vi gått igenom dem. Jag vet att jag klargjorde begreppet makt, gav dem en definition och att makt är centralt i ideologierna.

### 3.2.4 Inlärningsstrategier

När jag samtalade med eleverna om hur de lär sig var jag intresserad av vilka rumsliga och sociala arenor de tillmätte störst betydelse för lärandet. Jag frågade också vilka kunskaper inom avsnittet de trodde de skulle få nytta av i framtiden.

Av de rumsliga arenorna är klassrummet och hemmet de ställen där det mesta och viktigaste lärandet sker. Av de sociala arenorna är den lärarledda lektionen viktigast men diskussionerna i klassrummet tillmäts också stort värde. De elever jag talat med studerar ofta tillsammans med andra men alla är inte överens om det är ett bra inlärnings sätt. Och en elev framhåller vikten av informella möten med läraren, alltså besök i lärbutiken eller ett samtal på lärarens mottagningstid.

- ☒ Det är bra att läraren tar upp det viktigaste och ger lite fler exempel för boken är ofta svår att förstå. När jag kommer hem bearbetar jag anteckningarna och kollar i boken. Har jag missat något eller jag inte fattar något frågar jag sedan läraren.
- ☒ Diskussionerna i klassrummet är viktiga eftersom de ger fler perspektiv på ämnet och insikt om att vi ser olika på saker. Sedan brukar jag diskutera det jag inte förstår med någon från klassen – vi är samma gäng som pluggar tillsammans och hjälps åt i flera ämnen.

## 3.3 Läromedelsanalys

I metoddelen diskuterades läromedelsanalysen kortfattat och de aspekter jag valt att analysera benämnde jag tema, tematiskt fält och marginal. Analysmodellen är inspirerad av Gurwitsch som menar att vad som framstår som tema i medvetandet varierar ständigt, och därmed varierar också det tematiska fältet och marginalen. Det jag tagit fasta på hos Gurwitsch är det hierarkiska ordnandet av information. För att eleven ska nå fram till vetenskapligt tänkande måste den tillägna sig förmågan att kunna ordna informationen hierarkiskt eller utifrån fallande abstraktionsgrad. Min analysmodell avviker från Gurwitsch tankar på så sätt att jag har stipulerat vad som är tema och tematiskt fält, så att de begrepp jag lyft fram som centrala

utgör temat och det tematiska fältet är det sammanhang begreppet uppträder i. Syftet med analysen har varit att se om begreppet definieras och exemplifieras och används analytiskt och/eller klassificerande eller om det används i beskrivande utsagor eller i meningar med värdeladdade ord. Definitioner, förtydligande exempel och analyser refererar till vetenskapligt tänkande medan beskrivande och värdeladdade utsagor refererar till vardagligt tänkande. Avsikten med analysen har varit att se om lärobokstexten utmanar elevernas vardagliga föreställningar eller om den legitimerar dem.

Analysen är kvantitativ och endast inriktad på att undersöka hur ofta och i vilka sammanhang de aktuella begreppen uppträder i. Vid analysen har jag inte tagit hänsyn till textens grafiska utformning.

### ideologi

Ordet finns i lärobokens register på sidan 366 med sidhänvisningarna 127-149. På sidan 127 preciseras begreppet som politisk ideologi och det definieras som "en samling idéer, en samhällsteori, om hur samhället är organiserat och om hur det borde vara organiserat." Vidare sägs det att ideologier har två funktioner: De är dels en slags tankebild vi använder för att ordna och tolka det vi upplever, dels ett instrument politiker och samhällsdebattörer hänvisar till för att påverka oss. Begreppet presenteras också mer allmänt som "en speciell syn på världen" och texten ger också exempel på att ordet kan användas i mer avgränsade sammanhang med exemplet "vårdideologi"

Ordet "ideologi", med avledningar och sammansättningar, förekommer 49 gånger på de ovannämnda sidorna. Det vanligaste bruket av ordet är klassificerande; att knyta någon företeelse till eller inordna den i huvudklassen ideologi.

" Konservatism är en politisk ideologi..." (s 131)

" Socialismen är den tredje av de klassiska ideologierna." (s 132)

" Feminismen är precis som de flesta andra postmoderna ideologierna..." (s 140)

Avledningarna ideolog och ideologisk förekommer bara i tematiska fält som är värdeladdade.

”Ledande kommunistiska ideologer var revolutionärer som Vladimir Iljitj Lenin (1870-1924), Rosa Luxemburg (1870-1919) och Joseph Stalin (1879-1953). (s 134)

”I samband med Sovjetunionens kollaps i början av 1990-talet tappade kommunismen trovärdighet som ett ideologiskt alternativ” (s 134)

### klass

Ordet förekommer inte i bokens register och på de aktuella sidorna hittar vi det bara tre gånger – två gånger under beskrivningen av socialismen och en gång i den text som ger den historiska bakgrunden till de klassiska ideologierna. Det tematiska fältet ordet förekommer i leder lätt till en sammankoppling av klass och våld.

”Under en period kring sekelskiftet 1900 stod striden mellan de olika samhällsklasserna het” (s 128)

”Denna skillnad leder till att ett klassamhälle utvecklas där olika samhällsklasser står mot varandra en klasskamp” (s 132)

### makt

Ordet finns inte med i registret och det görs heller inga försök att definiera det. Då ordet förekommer används det vardagligt. Vi hittar ordet ”makt” 17 gånger på sidorna 118-150. I de meningar ordet makt används står det vid 15 tillfällen i tematiska fält som ger eller stärker ordets negativa laddning.

”Diktaturers politiska makt vilar till skillnad från demokratier på våld” (s 124)

”Proletärerna kommer därefter att ta makten över staten och införa diktatur” (s 132)

”Mussolini tillhörde som ung olika revolutionära kretsar där man hyllade våld som ett legitimt politiskt medel att nå makten”

Endast i ett tematiskt fält har makt positiv laddning. Meningen är hämtad ur folkpartiets program och den talar om ”människors makt över sina liv”. Annars är ordet makt förbehållet odemokratiska ledare och statsskick. För att beskriva makt och maktutövning i demokratier används uttrycken ”bestämma” och ”fatta beslut”. Dock finns det ett intressant undantag i lärobokens användning av ordet makt. På uppgiftssidorna som hör till avsnittet (151-153) finns en tredelad diskussionsfråga där eleverna ska fundera över makt och inflytande hos

personer, institutioner och media, resonera kring vilka i samhället som bör ha makt och diskutera hur stor makt politiker egentligen har.

## 4 Resultat- och slutdiskussion

### 4.1 Resultatdiskussion

En undersökning av så begränsad omfattning som den jag genomfört kan naturligtvis bara peka på att vissa föreställningar kan vara för handen; undersökningsmaterialet är litet och undersökningens validitet är låg då den inte är avstämd med annan forskning på området och då min erfarenhet av att genomföra och bearbeta intervjuer är liten. Jag vet alltså inte om jag verkligen mätt det jag avsåg att mäta. Det som undersökningen dock visar är att det finns en klar skillnad i kunskapssyn mellan lärare och elever. Lärarna uttrycker kunskap som en förändring av tänkandet, som en förmåga att resonera utifrån teoretiska utgångspunkter. Eleverna uttrycker kunskap som något som finns färdig, möjlig att stoppa in i medvetandet och på anmodan plocka fram. Varför menar de så olika med kunskap?

Samhällskunskapslärarna på min skola menar att avsnittet om demokrati och ideologier ska ge eleverna en förståelse för att samhället inte är något givet, utan att det vuxit fram ur människors praktiska och teoretiska verksamhet, att olika uppfattningar om hur samhället ska se ut formar den sociala och politiska verklighet eleverna möter och att dessa uppfattningar i sin tur formats i en social och historisk kontext. Till denna förståelse vill de också lägga en förmåga att, bland annat med hjälp av begrepp, analysera idéer om samhället och samhällsfenomen. För att nå denna förståelse och analysförmåga krävs en rik bas av faktakunskaper. Samhällskunskap är ett stoffrikt ämne och i intervjumaterialet är det tydligt att lärarna slits mellan att jobba med förståelse och analys och att presentera och ordna fakta. Och någonstans blir presentation och ordnandet av fakta den mest tidskrävande arbetsuppgiften. Inhämtning och strukturering av information är också den verksamhet eleverna lägger mest tid och energi på. Det är också i arbetet med stoffet de har högst förväntningar på läraren – en bra lärare ordnar materialet, visar på vad som är viktigt, överraskar inte.

Det är svårt att se någon kunskapande process i det här arrangemanget, svårt att se att elevens – och lärarens – kognitiva strukturer utmanas. Att det ändå blir så kan säkert till en del



förklaras av att kursen löper under kort tid och att det är mycket som ska hinnas med. Till en del kan det nog också förklaras av att många elever vid Komvux studerar för att läsa upp och komplettera betyg; Komvux är bara en etapp på vägen mot målet.

Lärares och elevers skilda kunskapssyn rör kanske egentligen inte kunskapen; de elever jag talat med hade som huvudmål med sina studier att läsa upp sina betyg så att de kunde söka sig vidare till högskolan – Gärna kunskaper men först ett bra betyg! skulle deras inställning till studierna kunna sammanfattas som. Den som känner till betygssystemet måste naturligtvis ställa sig frågande till hur detta kan gå ihop då kriterierna för de högre betygen talar om kunskaper av den kvalitet lärarna i undersökningen efterlyser. Frågan är intressant men den ligger tyvärr utan för undersökningens ramar. Men har lärarna då inte kraft att hålla emot? Undersökningen visar ju att de i elevernas ögon är auktoriteter. Liksom den visar att det bland eleverna finns en uppskattning av att läraren utvecklar och fördjupar det läroboken tar upp. I materialet vill jag se att lärarna vet vart de borde vara på väg men de vet inte riktigt hur de ska ta sig och eleverna dit och de känner att de inte får något stöd av de strukturer som finns kring dem.

När det gäller undervisningsformer och inlärningsstruktur har både lärare och elever en traditionell syn på dessa. Klassrummet är den viktigaste arenan för kunskapsöverföring, de viktigaste kunskaperna presenteras där och en av de viktigaste aktiviteterna, antecknandet, utförs där. Och den kunskapsmängd lektionen har gett bearbetas och befästs sedan i hemma, där också stoffet i läroboken stäms av och bearbetas.

Materialet ger dock en antydning om att det finns lärsituationer av en annan kvalitet på skolan. De tillhör inte den verksamhet lärare och elever planerar tillsammans utan de uppstår mer spontant. Till dessa spontana aktiviteter hör när eleven söker upp läraren i lärbutiken och när elever bildar studiegrupper för att plugga tillsammans. Det är fullt möjligt att jag hade fått helt andra svar på frågan om vad kunskap är om jag valt att studera dessa lärsituationer.

Som framgått av resonemanget ovan når lärare och elever en slags konsensus om vad som är viktig kunskap men undersökningen visar också att det finns frön till förståelse att kunskap är något mer än fakta och erfarenhet av att lärande inte är passivt mottagande av kunskap utan lärande sker i möten mellan individer. Varför samförståndet kring kunskaper som fakta uppstår och bevaras har min undersökning inga svar på men läromedelsanalysen visar att de

texter som används på kursavsnittet förstärker stofforienteringen och fjärrar från förståelse och analys. Lektionerna går åt till att strukturera stoffet och göra informationen hanterbar. När detta arbete är gjort kan läroboken inte erbjuda några bra instruktioner för teoretisk förståelse och analys. Vid analysen av begreppens förekomst och användning visade det sig att begreppet ideologi var det enda som i någon mån gavs begreppsstatus i lärobokstexten. Ideologi var också det av de tre begreppen eleverna hade uppfattat som begrepp; begreppen klass och makt förekom bara i färgade tematiska fält där makt förbands med ondska, våld och förtryck och klass behandlades som ett ord ur vänsterns retorikbank. En faktor som förmodligen också bidrar till att kunskaper ses som faktakunskaper är provens utformning. Jag har inte analyserat provet på kursavsnittet i mitt arbete men intervjuvärdet som sa att ”det viktigaste har kommit på tavlan så vi har vetat vad vi skulle plugga på till proven” pekar på att proven omfattat kunskaper som var färdiga då de räcktes över till eleverna, inte kunskaper som vuxit fram i processer och interaktioner.

## 4.2 Slutdiskussion

Uppslaget till mitt arbete kom av att jag ofta känt oförmåga att leda eleverna fram till teoretisk förståelse och abstrakt tänkande och av att den typen av förståelse och tänkande är ett mål i läroplanen för dem som studerar på gymnasiet. Utifrån de teorier som presenterats i arbetet skiljer sig abstrakt eller vetenskapligt tänkande från vårt vardagliga eller empiriska tänkande så att det vetenskapliga tänkandet innebär ett hierarkiskt ordnande av information – från väsentlig information till ovidkommande – där den information som befinner sig i hierarkins topp ofta utgörs av begrepp, formler och teorier som befinner sig flera abstraktionssteg från den sinnliga världen.

Enligt Piaget uppstår förmågan till vetenskapligt tänkande mer eller mindre genom en mognadsprocess inom individen. För Vygotskij räcker inte mognadsnivå som förklaringsgrund utan det krävs också en särskild form av interaktion mellan individen och dennes omvärld för att det vetenskapliga tänkandet ska utvecklas. Detta kan också uttryckas så att för Piaget finns det vetenskapliga tänkandet färdigt inom individen och förmodligen är världen också ordnad efter samma princip. Vygotskij menar att vi inget vet om världen i sig; vi känner bara till konstruktioner av världen. Dessa konstruktioner är dels individuella, dels kollektiva. Vetenskapen tillhör de kollektiva konstruktionerna av världen; den har uppkommit under särskilda historiska omständigheter, den har utvecklats och utvecklas och bildar en tradition

eller kultur. Med Vygotskijs perspektiv kan vi säga att vi socialiseras in i vetenskapen och precis som när vi socialiseras in i ett språk eller en kultur är en del av de önskvärda kunskaperna explicita och möjliga att överföra genom teoretisk undervisning. Men det finns också en del av kunskaperna som bara kan överföras då vi deltar i aktiviteten vetenskapande.

Detta sätt att se på kunskap och lärande stämmer väl överens med den syn läroplanen och förarbeten till läroplanen förmedlar. ”Det finns ingen kunskap, som inte ytterst vilar på osägbar grund, som man måste tillägna sig genom att delta i verksamheter där kunskapen ingår som en del”, heter det. Det ovan refererade perspektivet stämmer också överens med läroplanens tal om kunskapsformer och att de olika kunskapsformerna befruktar varandra; du behärskar inte de kemiska formlerna bara för att du kan skriva dem och utföra beräkningar med dem; du behärskar dem först när du kan knyta dem till den sinnliga världen och vet hur de uppträder där. I min undersökning har jag därför valt att utgå från Vygotskij.

En pedagogisk teori är precis som en samhällsteori en lära om det ideala tillståndet. Det ideala lärtillståndet existerar inte i någon skola, och absolut inte på den undersökta. Men där finns utvecklingsbara lärsituationer. Jag är medveten om att jag behandlat Vygotskij ganska ytligt och att jag undvikit att tränga in i centrala begrepp som utvecklingzon. Det jag tagit fasta på i min undersökning är istället de aktiviteter Vygotskij pekar på som utvecklande: bra samtal (interaktion), bra verktyg (medierande artefakter) och bra rum och sammanhang (situerat lärande). Min undersökning visar då att det finns både aktiviteter som möjliggör utveckling och aktiviteter som bevarar den uppnådda nivån på vår skola. Varje individ skapar mening i det den möter. För studiemotiverade och resultatnriktade elever blir det då, i ett klassrum där aktiviteten är informationsöverföring, meningsfullt att anteckna och memorera. I mötet med en lärobok som förmedlar fakta blir det meningsfullt att ordna denna efter de strukturer som finns tillgängliga. För den underförstådda premissen för verksamheterna är att läraren och boken har de rätta svaren, de efterfrågade kunskaperna. Men min undersökning ger också uppslag om att i situationer där denna underförstådda premiss inte är lika levande uppstår andra former av aktiviteter, andra samtal och kanske andra kvaliteter på kunskapen.

Undersökningens syfte var att se om de elever som läste A-kursen i samhällskunskap bereddes möjlighet att utveckla vetenskapligt tänkande och arbetssätt. Resultatet pekar på att så inte var fallet. För att eleverna ska nå denna kunskapskvalité måste lärandet organiseras annorlunda på den undersökta skolan: eleverna måste möta och delta i vetenskapligt tänkande

och arbete i betydligt större utsträckning än tidigare, de positiva drag i undervisningen som asymmetriska möten i lärbutiken och utvecklande interaktion i studiegrupper måste tas tillvara på ett bättre sätt och studiematerialet måste innehålla verktyg att tillägna sig och arbeta med och det måste utmana elevernas vardagsförståelse. Samtidigt måste jag som lärare tillägna mig och arbeta praktiskt med Vygotskijs begrepp så att jag kan omsätta dem i pedagogisk verksamhet.

## Käll- och litteraturförteckning

### Källor

Andersson, Mats m.fl. (2003) *Exposé – samhällskunskap kurs A*. Stockholm: Liber (Almqvist & Wiksell)

### Litteratur

Dahlgren, Stellan & Anders, Florén (2000). *Fråga det förflutna*. Lund: Studentlitteratur

Dysthe, Olga (1996) *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur

Gärdenfors, Per (2006) *Den meningssökande människan* Stockholm: Natur och Kultur

Hartman, Jan (2004) *Vetenskapligt tänkande – Från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur

Kozulin, Alex m.fl. (2003) *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. New York: Cambridge University Press

Marton, Ference & Shirley, Booth (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur

Strandberg, Leif (2006) *Vygotskij i praktiken – bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag

Säljö, Roger (2000) *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag

Wells, Gordon red. (2001). *Action, talk & text*. New York: Teachers College Press

### Tryckta publikationer

Wretman, Steve (2005) "Ett vidgat kunskapsuppdrag" i *Bedömning av kvalitativ kunskap – konkreta exempel från gymnasieskolan*. Solna. Fortbildningsförlaget

SOU 1992:94 *Skola för bildning – Betänkande av läroplanskommittén*

Svingby, Gunilla m.fl. (1990) *Omvärldskunskap: SO – Bakgrund, Beskrivning av undervisningen, Fostran till demokrati* Rapporter från institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet

### Internetmaterial

Andersson Björn *En socialkonstruktivistisk syn på lärande och kunnande* LUNA-projektet  
<http://na-serv.did.gu.se/luna/lunautbild/lunapdf/litteratur/sociokon.pdf>

Svedjeholm, Lena (2004) *Lärstilar och kursdesign*.  
<http://larstilar.cfl.se//pdfkursdesignenpdf>

## Bilaga 1

### Frågor till lärare samt bearbetningsmall för frågorna

1. Hur länge har du undervisat vuxna?
2. Du är lärare i samhällskunskap. Vad fick dig att studera samhällsvetenskapliga ämnen?
3. Vilket eller vilka andra ämnen undervisar du i?
- 4a. Vilka är de övergripande målen för din undervisning i samhällskunskap?
  - b. Vilka är kunskapsmålen?
- 5 Hur organiserar du undervisningen och arbetet med avsnittet om demokrati och ideologier?
6. Vilken förförståelse har eleverna för det kursavsnittet behandlar?
7. Vad har eleverna lätt respektive svårt för i kursavsnittet?
8. Hur behandlar läroboken kursavsnittet? (I vilken mån följer du läroboken?)
9. Hur arbetade ni med förståelsen av begreppen: ideologi, klass och makt?
10. Vilka är kunskapsmålen för avsnittet (om demokrati och ideologier)?
- 11a. Hur mätte du elevernas kunskaper?
  - b. Vad avsåg du att mäta med ditt prov?

### Bearbetningsmall

Frågorna 1-3 är ”uppmjukningsfrågor”.

4 och 10 är relaterade till kunskapssyn

5 och 7 är relaterade till undervisningsstrategi

6, 8, 9 och 11 relateras till både kunskapssyn och undervisningsstrategier

## Bilaga 2

### Frågor till elever samt bearbetningsmall för frågorna

1. Varför läser du på Komvux?
2. Vilken linje gick du på ungdomsgymnasiet?
3. Vad ska du göra när du avslutat dina studier här?
4. Hur lär du dig? (Vilken är din studieteknik?) (Studerar du själv eller tillsammans med kompisar?)
5. Hur vet du vad som är viktigt att kunna?
6. Vilket stöd behöver du för att dina studier ska fungera bra? (lärare, lärbutik, läromedel, kompisar)
7. Hur ska undervisningen i samhällskunskap vara organiserad för att passa dig?
8. Hur arbetade du med avsnittet demokrati och ideologi?
9. Vilka problem stötte du på i avsnittet?
10. Vilka kunskaper tog du med dig från avsnittet?
11. Hur tyckte du läroboken behandlade avsnittet?
12. Om jag säger: ”ideologi” (”klass”, ”makt”) – vad tänker du på då?
13. Hur stämde proven med det du uppfattat som viktigt i avsnittet?
14. Hur tror du att det blir att läsa på högskolan?

### Bearbetningsmall

Frågorna 1-3 fungerar som ”uppmjukningsfrågor”

10, 12 och 14 refererar till kunskapssyn

4, 6 och 7 refererar till inlärningsstrategi

5, 8, 9, 11 och 13 refererar till både kunskapssyn och inlärningsstrategi