

## KAPITTEL 1

# Vygotsky i forskning og praksis: Hvorfor rette blikket mot et sosiokulturelt lærings-syn?

**Ann-Cathrin Falset** Høgskolen i Innlandet

**Thor-André Skreftsrud** Høgskolen i Innlandet

**Hege Merete Somby** Høgskolen i Innlandet og Sámi allaskuvla

**Abstract:** The surge of international interest in Lev Vygotsky's work since the early 1960s suggests that a Vygotskian socio-cultural perspective on education provides important answers to contemporary challenges faced by educators in different contexts. Meanwhile, scholars have indicated that Vygotsky's theories are often treated in a fragmentary and external way overlooking the need for more in-depth studies of how Vygotsky's theories can be utilized in educational research. On this background, the chapter presents the overall theme of the book and provides an argument for why the book is important within the field of education today. We also explain how the book relates to previous relevant research, and what it contributes the field in terms of new insight. The chapter ends with a short presentation of the different chapters in the anthology.

**Keywords:** Lev Vygotsky, socio-cultural theory of learning, research on school and kindergarten

## Innledning

Boken *Læring i et Vygotsky-perspektiv: Muligheter og konsekvenser for opplæringen* er en vitenskapelig antologi med bidrag fra nasjonale og internasjonale forskere og lærerutdannere som arbeider med aktuelle pedagogiske problemstillinger knyttet til barnehage, skole og høyere utdanning. På ulike måter utforsker bidragene i boken hvordan sosiokulturelle perspektiver på læring og utdanning kan bidra til å skjerpe blikket for hva god opplæring kan være i barnehage og skole.

Felles for kapitlene i boken er tilknytningen til den russiske psykologen og pedagogen Lev Vygotsky (1896–1934). På ulike måter viser kapitlene hvordan Vygotskys teorier kan gi en relevant og nyttig inngang til å forstå og utfordre praksis samt for anvendelse i utdanningsvitenskapelig praksisorientert forskning. Ønsket vårt er at boken skal stimulere til videre refleksjon over hvilken betydning et sosiokulturelt læringssyn i arven etter Vygotsky vil kunne ha i dagens utdanningslandskap. I boken er enkelte av bidragene mer teoretisk orientert, mens andre aktualiserer Vygotsky sine bidrag for praksisfeltet. Slik søker antologien å gi en dypere forståelse av betydningen sosiokulturelle perspektiver har for læring og utvikling, for dermed å bidra til utvikling av den pedagogiske praksisen i barnehage og skole og profesjonspedagogikken i lærerutdanningene.

## Aktualiteten i Vygotskys tenkning

Ifølge Kozulin (2004) bidrar Vygotskys teorier med svar på spørsmål som det først har vært mulig å stille i senere tid. De ble utviklet i en tidsperiode da man var spesielt opptatt av å undersøke menneskets kognitive utvikling atskilt fra omgivelsene, noe Vygotsky var meget kritisk til. Han pekte i stedet på betydningen av at mental aktivitet utvikler seg fra sosial aktivitet til individuell aktivitet, innrammet som internaliseringsprosessen (Vygotsky, 1962, 1978):

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). (Vygotsky, 1978, s. 57)

Ifølge Vygotsky utvikles kognitive funksjoner i en vekselvirkning mellom handlinger på det sosiale planet og på det individuelle planet, der man

forstår læring og kognitiv utvikling som både sosial og individuell prestasjon (se også Bruner, 1987, s. 4).

Vygotsky kritiserte flere av samtidens teoretikere for en ensidig forståelse av menneskets kognitive utvikling. Blant annet var han kritisk til arbeidet til Piaget, som i hovedsak så kognitiv utvikling som en individuell prestasjon knyttet til bestemte utviklingspsykologiske faser.

Betydningen av den sosiale dimensjonen og forholdet mellom tenkning og tale har satt seg som veletablert kunnskap i pedagogikken. Slik har arven etter Vygotsky blitt en inspirasjonskilde for lærere og utdanningsforskere over hele verden og har gitt et viktig bidrag til pedagogisk tenkning (Kozulin, 2004; Dafermos, 2016). Noe som muligens er mindre kjent, er at Vygotsky allerede tidlig i sin yrkeskarriere var særlig opptatt av psykologiske studier av barn med funksjonsnedsettelse (Knox & Stevens, 1993). Framfor å tenke at noen grupper av barn var ikke-opplæringsdyktige, mente Vygotsky at spesialskoler i Sovjet skulle ha de samme sosiale målene som ordinære skoler, det vil si «productive labor and self-sufficiency» (Knox & Stevens, 1993, s. 5), og han var kritisk til at barn skulle «betraktes som summen av sine negative egenskaper» (Daniels, 2008, s. 12). Hvordan barn med funksjonsnedsettelse blir oppfattet av omverdenen, har en reell konsekvens for disse barnas utviklingsmuligheter, hevdet Vygotsky (Daniels, 2008), og han foregriper dermed inkluderingsdebatten slik den framstår i dag.

Mens læringsteorier og pedagogiske tilnærminger ofte har sett bort fra kulturdimensjonen i opplæringen og har tatt en angivelig «normalitet» for gitt, åpner Vygotsky sitt sosiokulturelle perspektiv på læring for å spørre hvordan praksis i større grad kan trekke veksler på barns kompetanser og kulturelle ressurser i læringsfellesskapet. Til grunn for dette perspektivet ligger en anerkjennende holdning der pedagoger og lærere er oppmerksom på barnas erfaringer og aktivt evner å gjøre disse til en ressurs for dem og i fellesskapet.

Med Vygotskys teorier gis også pedagogen og læreren en tydelig rolle. Læring utvikles i samspillet mellom barnet og den voksne. Med den voksnes hjelp vil kunnskapen utvikles, den settes i perspektiv og kan diskuteres kritisk. Pedagogens rolle er også avgjørende for elevers og studenters læring. På denne bakgrunnen kommuniserer Vygotskys tenkning med sentrale ideer og praksiser innenfor dagens utdanning.

## Et sosiokulturelt læringssyn under press

Til tross for at Vygotskys ideer gir en viktig referanseramme for dagens pedagogiske tenkning og utgjør et sentralt perspektiv innenfor utdanningsfeltet, påpeker både nasjonal og internasjonal forskning at Vygotskys teorier ofte presenteres på en fragmentert og overflatisk måte (Dafermos, 2016; Faldet & Skrefsrud, 2020; Lima, 1995). Selv om Vygotskys teoretiske perspektiver har bred anerkjennelse blant utdanningsforskere, lærerutdannere og psykologer over hele verden, brukes de på en måte som ikke tar på alvor det substansielle bidraget i teoriene hans. Resepsjonen av Vygotsky har ifølge Dafermos (2016, s. 27) «tended to accept only a few fragmented ideas, taken out of the specific context within which these ideas have developed». Slik har Vygotsky blitt gjort om til «a 'chewing gum' for everybody, every day, and every occasion» (Dafermos, 2016, s. 28).

Som Said (1983), Bal (2002) og andre har påpekt, forandres teorier når de brukes i nye sammenhenger. Konsepter og teorier endres i møte med nye problemstillinger. De tolkes under påvirkning av ulike sosiale situasjoner og omgivelser, og modifiseres og omformes i nær relasjon til problemene og debattene som kjennetegner den spesifikke konteksten. Interessen vår for Vygotsky sitt sosiokulturelle bidrag handler dermed ikke om å rekonstruere en form for «autentisk» tolkning eller om å avdekke en «riktig» forståelse og bruk av teoriene hans. Derimot ser vi at det sosiokulturelle læringssynet er under press. Det er vanskelig å overse den markante forskjellen mellom Vygotskys sosiokulturelle perspektiv på læring og samtidens standardisering av utdanning, drevet fram globalt av politikere og utdanningsreformatorer (se f.eks. Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling [OECD], 2007; Slavin, 2008). Dette til tross for at Vygotskys innovative bidrag er allment anerkjent innenfor utdanningsfeltet, og for at oppmerksomheten hans var rettet mot de sosiale og dialogiske forutsetningene for utvikling og læring. Med andre ord ser Vygotskys perspektiver ut til å stå i sterk kontrast til deler av dagens utdanningspolitikk, som vektlegger standardisering, testing og målbare resultater. Vi vil derfor hevde at utforskningen av Vygotskys teorier har et videre potensial i den pedagogiske forskningen, ikke minst når det gjelder å synliggjøre og diskutere relevansen for opplæringen i dagens barnehage og skole.

Norsk utdanning skal i størst mulig grad være forskningsbasert. Dette er avgjørende for å dekke samfunnets kompetansebehov og for å løse framtidige utfordringer (Meld. St. 14 (2022–2023)). Samtidig er ikke dette

en antologi som hevder at alle løsninger på problemer og utfordringer i utdanningssektoren finnes i forskning. Til det er utdanningsvirkeligheten for kompleks. Imidlertid vil forskningen som presenteres i denne boken, kunne synliggjøre noe av kompleksiteten og gi forskere, lærerutdannere, lærere og politikere hjelp til å forstå og fortolke. Slik mener vi at det ligger et potensial i Vygotsky-forskningen til kritisk å utforske eksisterende praksiser og rådende forestillinger. Boken er skrevet med en slik intensjon og er rettet mot forskning og praksis, nettopp for å løfte fram eksempler der Vygotskys teorier kan bidra til refleksjon og dypere forståelse.

## Om kapitlene

Alle kapitlene i boken er fagfellevurdert, bortsett fra kapittel 2, som er et fagkapittel. I dette kapitlet beskriver Arne Skodvin sammenhengene mellom Piaget sitt syn på barns utvikling og Vygotskys sosiokulturelle utviklingssyn. Kapitlet presenterer sentrale konsepter hos Piaget, og det viser hvor uenighetene mellom Piaget og Vygotsky oppstår, og hvilke alternative forståelser Vygotsky tilbyr. Kapitlet bidrar med å tydeliggjøre Vygotskys bidrag til pedagogisk forskning og praksis. Skodvin viser også betydningen av en historisk lesning av Vygotskys samtid og debatter som utgangspunkt for en dypere forståelse av teoriene hans. Skodvin viser at Vygotskys vekt på det gjensidige forholdet mellom tenkning og tale gir en kontrast til Piagets syn på læring og utvikling.

Kapittel 3 er skrevet av Thor Ola Engen, og det undersøker hvilken rolle den tause kunnskapen spiller i Vygotskys teoriutvikling. I likhet med kapittel 2 leser Engen bidraget fra Vygotsky i en bredere historisk kontekst, og viser hvordan Vygotskys perspektiver foregriper sentrale forståelser hos Wittgenstein, Schön, Bourdieu og Austin, som alle har gitt substansielle bidrag i den senere diskursen om taus kunnskap.

I kapittel 4 utforsker Milda Bredikyte og Pentti Hakkarainen sammenhengene mellom lek, læring og utvikling hos barn. Med utgangspunkt i Vygotskys forståelse av den nære sammenhengen mellom sosial interaksjon og indre psykologiske prosesser argumenterer kapitlet for bærekraften i Vygotskys resonnementer. I kapitlet viser forfatterne hvordan Vygotskys tenkning ikke bare gir et teoretisk fundament for lekens rolle i dagens barnehage og skole, men også bidrar til en dypere forståelse av betydningen leken har for læring og utvikling.

Kapittel 5 er skrevet av Ewa Filipiak. I kapitlet presenterer forfatteren resultater fra et empirisk prosjekt som har til hensikt å utvikle den teoretiske tenkningen hos barnehagebarn. Gjennom bruken av Vygotskys teorier om den proksimale utviklingssonen viser Filipiak hvordan barns utvikling av konsepter henger nært sammen med de voksnes evner og ferdigheter til å bygge stimulerende læringsmiljøer.

I kapittel 6 spør Thor-André Skrefsrud hvordan Vygotskys begrep *perezhivanie*, forstått som «emosjonelle opplevelser», kan kaste lys over den subjektive orienteringen i opplæringsloven kapittel 9A om skolemiljø. Kapitlet viser hvordan begrepet *perezhivanie* anerkjenner barnets subjektive opplevelse samtidig som det åpner for flere mulige tolkninger av samme virkelighet. Kapitlet drøfter også hvordan den subjektive vendingen – lest i lys av *perezhivanie* – kan utfordre lærere til å gjenkjenne elevens ressurser og gjøre aktiv bruk av dem i undervisningen.

I kapittel 7 ser Hege Merete Somby og Stine Vik på hvordan Vygotskys forståelse av defektologi også sammenfaller med hvordan vi i dag omtaler inkluderende opplæring. Vygotsky utfordret en forståelse der funksjonsnedsettelse ble sett på som avvik fra normen, og han argumenterte for at barn med funksjonsnedsettelse har et uoppfylt potensial. Sentralt i Vygotskys argumentasjon er problematiseringen av hvordan et vanskeperspektiv promoterer en negativ pedagogikk der man forholder seg til hva et barn *ikke* kan. Samtidig peker han på hvordan kompensatoriske strategier framtrer når barn møter en sosial norm som utfordrer deres funksjonsnedsettelse. I kapitlet argumenterer Somby og Vik for at de samme utfordringene rundt en negativ pedagogikk eksisterer i dag, og at de står i konflikt med en inkluderende opplæring.

I kapittel 8 retter Kari Nes oppmerksomheten mot diskusjonen om inkluderende opplæring og presenterer hvordan Vygotsky omtaler inkludering. I dette kapitlet går Nes grundigere inn i inkluderingsforståelsen fra et Vygotsky-inspirert sosiokulturelt blikk på læring og mer spesifikt i et «dialogical space». Det dialogiske rommet er illustrert gjennom empiri fra ulike typer konversasjoner i en norsk klasseromskontekst. Gjennom en sosiokulturell forståelse på undervisningspraksis kan læreren legge til rette for inkluderende praksiser i slike dialogiske sfærer.

I kapittel 9 knytter Mari-Ann Igland Vygotskys begrep *sone for nærmeste utvikling* til analysen av responsdialoger i utdanning. I kapitlet presenteres et teoretisk rammeverk som er a) forankret i Vygotskys forståelse av relasjonene mellom utvikling, læring og undervisning, b) metodisk utdypet

av Bakhtins forståelse av ytringen som hovedanalyseenheten og c) pedagogisk begrunnet som et hensiktsmessig verktøy for en Bildung-orientert skriveundervisning. Igland illustrerer gjennom eksempler fra empiriske studier hvordan responsdialoger analyseres, og hvordan læringsutbytte og soner for proksimal utvikling dokumenteres. I kapitlet diskuteres også metodiske og pedagogiske implikasjoner av den foreslåtte tilnærmingen til soner for proksimal utvikling.

Kapittel 10 er skrevet av Ann-Cathrin Faldet, Thor-André Skrefsrud og Hege Merete Somby og bruker Vygotskys sosiokulturelle læringsteori til å diskutere potensial for bruk av Virtual reality (VR) i studenters læring. Kapitlet tar utgangspunkt i en VR-simulering som skal gi grunnskolelærerstudenter erfaring med å lede en utviklingssamtale som del av sin profesjonsutdanning. Forfatterne argumenterer for at Vygotskys forståelse av «sosial interaksjon» og «imitasjon» er nyttig og hensiktsmessig når man benytter VR-simulering som undervisningsmetode, fordi VR-simuleringen oppmuntrer til samhandling og refleksjon, noe som er sentralt for utvikling og læring.

Kapittel 11 er skrevet av Hege Merete Somby og Odd Rune Stalheim og bygger på det samme VR-prosjektet som diskuteres i kapittel 10. Somby og Stalheim drøfter her simulering som metode for utviklingen av høyere mentale funksjoner. Basert på Vygotskys teori om at utvikling og læring foregår på et sosialt plan før det foregår på et individuelt plan, drøfter forfatterne begrepsutvikling som konsekvens av simuleringsaktiviteter. Ved å benytte Vygotskys og Wertschs teoretiske perspektiver argumenteres det for at simulering gjennom VR-briller er en verdifull metode for å utvikle et fagspråk og en forståelse for fagbegreper som kan støtte studenters læring.

I kapittel 12 utforsker Elisabeth Tveito Johnsen den sosiale dimensjonen ved læring, og hvordan barns læring om jul i skolen vil være avhengig av hvilke redskaper skolen gjør tilgjengelig og bruker sammen med elevene. Kapitlet viser til debatten rundt julefeiring, og til at skolene blir kritisert både for ikke å være sekulære nok og for å vike for kristne tradisjoner. Det empiriske materialet består av intervjuer med rektorer og av noe deltakerobservasjon i dansk og norsk skole. Ved å bruke Vygotskys teori drøftes perspektiver på medierende artefakter (som julepynt, juletrær, luciagog, julegudstjenester), og at alternativer til disse er del av komplekse forhandlinger på hver enkelt skole. En vanlig strategi blant rektorene er å erstatte kontroversielle elementer med mindre omstridte praksiser.

Med disse kapitlene ønsker vi å bidra til den faglige samtalen om hvordan det sosiokulturelle perspektivet i arven etter Vygotsky kan ha relevans for utdanningsfeltet. Ønsket vårt er at lærere, studenter, forskere og lærerutdannere vil kunne finne inspirasjon til å tenke videre og bruke perspektivene i boken til å se nye muligheter for både praksis og forskning.

## Forfatterbiografier

**Ann-Cathrin Faldet** er førsteamanuensis i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Innlandet. Hennes forskningsfelt er ungdom og atferd som utfordrer, risiko- og beskyttelsesfaktorer, og hennes teoretiske forankring er knyttet til det sosiokulturelle teori- og aktørperspektivet («agency perspective»). Faldet er med i nordisk nettverk som forsker på vold mot lærere, og hun forsker for tiden på hvordan unge voksne som har utøvd vold i ungdomsårene, ser på sin egen skolehistorie.

**Thor-André Skrefsrud** er professor i pedagogikk og religion, livssyn og etikk ved Høgskolen i Innlandet. Fagområdene hans er flerkulturell pedagogikk, lærerutdanning og interkulturell forståelse. For tiden er Skrefsrud involvert i to forskningsprosjekter finansiert av Norges forskningsråd, som begge utforsker alternative læringsrom (trosopplæring og museer) og betydningen slike arenaer kan ha for skole og lærerutdanning. De siste årene har Skrefsrud publisert på temaer knyttet til Vygotsky sin sosiokulturelle læringsteori i tidsskrifter som *Digital Culture and Education* og *Educational Forum*.

**Hege Merete Somby** er førsteamanuensis i pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet og Sámi allaskuvla og disputerte i 2017 over avhandlingen *Elevbedrift som inkluderende arbeidsmåte for elever med særlige behov*. Hun har siden jobbet med inkludering i opplæringen på et overordnet nivå gjennom flere publikasjoner og i undervisning for grunnskolelærerstudenter og masterstudenter. Hun er også spesielt knyttet til forskning som undersøker inkluderende arbeidsmåter gjennom digitale verktøy, som applikasjoner i utvidet virkelighet (AR) og simulering i Virtual Reality (VR), der Vygotskys teorier om læring og utvikling har vært sentrale. I tillegg er Somby opptatt av hvordan man ivaretar samiske perspektiver i opplæringen, også på høgsolenivå, og i hvilken grad opplæring på alle nivåer fremmer inkluderende opplæring for samiske elever.



## Litteratur

- Bal, M. (2002). *Travelling concepts in the humanities: A rough guide*. University of Toronto Press.
- Bruner, J. (1987). Prologue to the English edition. I L. S. Vygotsky, R. W. Rieber & A. S. Carton (Red.), *The collected works of L.S. Vygotsky. Volume 1: Problems of general psychology, including the volume «Thinking and speech»* (s. 1–16). Plenum.
- Dafermos, M. (2016). Critical reflection on the reception of Vygotsky's theory in the international academic communities. *Cultural-Historical Psychology*, 12(3), 27–46.
- Daniels, H. (2008). Vygotsky og inkludering. *Spesialpedagogikk*, 4, 4–14.
- Faldet, A.-C. & Skrefsrud, T. A. (2020). The reception of Vygotsky in pedagogical literature for Norwegian teacher education. *Forum Oświatowe*, 32(2), 11–27.
- Knox, J. E. & Stevens, C. (1993). Vygotsky and Soviet Russian defectology: An introduction. I J. E. Knox & C. Stevens (Red.), *The collected works of L.S. Vygotsky. Volume 2: The fundamentals of defectology* (s. 1–25).
- Kozulin, A. (2004). Vygotsky's theory in the classroom: Introduction. *European Journal of Psychology of Education*, 19(1), 3–7.
- Lima, E. S. (1995). Vygotsky in the international scene: A brief overview. *Anthropology and Education Quarterly*, 26(4), 490–499.
- Meld. St. 14 (2022–2023). *Utsyn over kompetansebehovet i Norge*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-14-20222023/id2967608/>
- Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD). (2007). *Evidence in education: Linking research and policy*. OECD.
- Said, E. W. (1983). *The world, the text, and the critic*. Harvard University Press.
- Slavin, R. E. (2008). Perspectives on evidence-based research in education: What works? Issues in synthesizing educational program evaluations. *Educational Researcher*, 37(1), 5–14.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.