



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**

Läraren och teorier om lärande  
- En litteraturstudie

Christin Rizko

LAU690

Handledare: Silwa Claesson

Examinator: Shirley Booth

Rapportnummer: HT11-2611-143

# Abstract

## Examensarbete inom lärarutbildningen

**Titel:** Läraren och teorier om lärande - En litteraturstudie

**Författare:** Christin Rizko

**Termin och år:** 3, 2011

**Kursansvarig institution:** Sociologiska institutionen

**Handledare:** Silwa Claesson

**Examinator:** Shirley Booth

**Rapportnummer:** HT11-2611-143

**Nyckelord:** svenskämnet, skrivprocessen, lärandeteorier, sociokulturellt perspektiv, hermeneutiskt perspektiv

**Syfte:** Syftet med studien är att undersöka hur skrivprocessen i svenskämnet kan främjas med hjälp av ett sociokulturellt perspektiv, respektive av ett hermeneutiskt synsätt. Studien ställer följande två frågor: Hur kan språklärare främja skrivprocessen med utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv? Kan en hermeneutisk syn på lärande tillföra något till undervisningen om skrivprocessen?

**Metod och material:** Detta är en teoretiskt studie som är baserad på tidigare forskning. Mer specifikt kan man säga att detta är en kvalitativ textanalys som bygger på en litteraturgenomgång. Litteratururvalet har avgränsats till litteratur som används i lärarutbildningssammanhang, området som ska undersökas och frågeställningarna.

**Resultat:** Resultatet visar att det finns flera teorier kring lärande som kan vara fruktbara i språkundervisningen. Ett sociokulturellt perspektiv och ett hermeneutiskt synsätt innebär både möjligheter och begränsningar när det gäller att relatera dem till undervisningen och skrivprocessen. När det gäller det sociokulturella perspektivet kan synen att språklig utveckling sker genom social interaktion vara en möjlighet, men den kan även innebära en begränsning eftersom interaktion måste ske mellan individer först och sedan inom varje individ. Inom hermeneutiken ser man förförståelsen som central. I undervisningen kan det innebära en möjlighet att man som lärare utgår från elevernas förförståelse, men synen kan också vara begränsande eftersom varje individ har sin specifika förförståelse. Resultatet visar att det är relevant för lärare att inspireras av olika lärandeteorier i undervisningen, och inte tro att det bara finns en rätt teori. Lärandeteorier utgör en utgångspunkt för forskning, där fokus har skiftat under olika epoker. Inom forskning arbetar man ofta med avgränsade och specifika frågor. När det gäller undervisning däremot behöver lärare ha en öppenhet i fråga om lärandeteorierna. Detta innebär att forskare och lärare behöver ha skilda perspektiv när det gäller lärandeteorier.

**Betydelse för läraryrket:** De perspektiv och teorier kring lärande som diskuteras i studien har haft stor betydelse för undervisningen. Att undersöka och relatera dem till en specifik undervisningssituation kan vara betydelsefullt för läraryrket, eftersom lärandeteorier är centrala för lärandet.

# Förord

Efter att ha studerat svenska och engelska under ett antal år fortsatte jag att utbilda mig till lärare i dessa ämnen. Under tiden jag har studerat har jag utvecklat ett intresse för hur språkinläring sker. Intresset fördjupades under lärarutbildningen, där jag som student mötte olika lärandeteorier. Jag insåg att undervisning kanske handlar om att jag som lärare behöver förstå lärandeteorierna, och veta hur jag ska förhålla mig till dem. Mitt intresse inriktades specifikt mot hur man som lärare kan inspireras av lärandeteorierna i språkundervisningen. Detta blev upptakten till studien där jag undersöker hur lärandeteorier kan relateras till språkundervisningen när det gäller skrivprocessen.

Jag vill tacka min handledare Silwa Claesson för hennes råd och stöd under arbetes gång. Utan hennes kompetenta handledning och insiktsfulla vägledning hade jag inte kunnat genomföra studien.

Vänersborg 27 december 2011

Christin Rizko

# Innehållsförteckning

Abstract	i
Förord	ii
Innehållsförteckning	iii
<b>1 Introduktion</b>	<b>1</b>
1.1 Inledning och bakgrund	1
1.2 Syfte	3
<b>2 Design, metoder och tillvägagångssätt</b>	<b>4</b>
2.1 Val av forskningsmetod	4
2.2 Avgränsningar	5
2.3 Begränsningar	5
2.4 Etik	5
<b>3 Resultatredovisning</b>	<b>6</b>
3.1 Programinriktat individuellt val	6
3.2 Teorier kring lärande	7
3.3 En bakgrund till sociokulturellt perspektiv	7
3.4 Det sociokulturella perspektivet	8
3.41 Social interaktion	8
3.42 Kreativitet	8
3.43 Psykologiska funktioner och redskap	9
3.44 Språkets funktion	9
3.45 Appropriering och internalisering	9
3.46 Den närmaste utvecklingszonen	10
3.47 Kritik mot det sociokulturella perspektivet	10
3.5 Det sociokulturella perspektivet och svenskundervisningen	10
3.51 Dialogen	11
3.52 Intertextualitet	11
3.53 De tre didaktiska frågorna	11
3.54 Skrivprocessen ur ett sociokulturellt perspektiv	12
3.55 Det sociokulturella perspektivet och begränsningar	13
3.6 Ett hermeneutiskt perspektiv	14
3.61 En bakgrund till hermeneutiken	14
3.62 Förförståelse och tolkning	15
3.63 Kontext	16
3.64 Den hermeneutiska cirkeln	16
3.65 Förståelsehorisont	17
3.7 Det hermeneutiska perspektivet och svenskundervisningen	17
3.71 Hermeneutik och undervisning	17
3.72 Fronesis	18
3.73 Skrivprocessen ur ett hermeneutiskt perspektiv	18
3.74 Det hermeneutiska perspektivet och begränsningar	20

<b>4 Diskussion</b>	<b>21</b>
4.1 Studiens didaktiska implikationer	25
4.2 Vidare forskning	25
4.3 Avslutande reflektioner	25
<b>5 Referenser</b>	<b>26</b>

# 1 Introduktion

## 1.1 Inledning och bakgrund

Inledningsvis fattade jag intresse för olika teorier om inläring som en naturlig del i utvecklingen mot min kommande yrkesroll som lärare. Intresset för lärandeteorier och inläring fördjupades när jag stiftade bekantskap med kurslitteraturen på lärarutbildningen vid Göteborgs universitet. Under den verksamhetsförlagda utbildningen var jag bland annat i en elevgrupp som gick programinriktat individuellt val på en gymnasieskola i Göteborg. Då mina specialiseringar är svenska och engelska mötte jag eleverna i undervisningen i dessa ämnen. I dessa ämnen ingick moment som innebar att eleverna skulle tala, läsa och skriva. Jag lade märke till att eleverna hade svårigheter på olika sätt när de skulle skriva. Både jag och min lokala lärarutbildare fick stötta dem i deras arbete. Jag blev därför specifikt intresserad av inlärningsprocessen när det gäller språk, och hur man som språklärare kan hjälpa dessa elever att utveckla sitt skrivande. Jag började tänka kring frågan hur man som lärare kan använda sig av olika teorier och perspektiv kring lärande för att främja elevernas språkinläring när det gäller *skrivprocessen*. Jag intresserade mig särskilt för det *sociokulturella perspektivet* respektive det *hermeneutiska synsättet*.

Løkensgard Hoel (2001:34) säger att det finns många olika typer av skrivprocesser. En central aspekt i sammanhanget är vilken typ av skrivande det rör sig om. Skrivande kan t.ex. vara associativt, rutinartat eller ett utforskande skrivande där redigeringar görs under processens gång. Olika former av skrivande med olika mottagare, syften och krav på texten gör att skribenten ställs inför olika utmaningar som kräver olika skrivstrategier. Olika skribenter använder sig därför av olika skrivprocesser. Løkensgard Hoel (2001) menar att en praktiskt inriktad skrivteori ska kunna se skrivandet som en process där man både överför tankar till ett skrivet språk, och där man upptäcker tankar genom språket.

Svedner (1999:124) säger att skrivandet alltid involverar en tankeprocess, som innebär att reflektera över vad man vill säga och hur man ska formulera det. När man formulerar sig öppnar man upp möjligheten för fortsatt tänkande. Denna process pågår under hela skrivandet. Därmed kan man säga att skrivandet är ett tankeuttryck och en tankestimulans samtidigt. Skrivandet är även en arbetsprocess som kan vara utformad på olika sätt. Det kan handla om ett snabbt och oplanerat skrivande i vardagen, eller att man skriver med olika grad av omsorg och omarbetning i olika sammanhang. Tankeprocess och arbetsprocess kan tillsammans benämnas som skrivprocess. I den här studien kommer jag att utgå från skrivprocessen som den beskrivs hos Løkensgard Hoel (2001) och Svedner (1999), och som utvecklas längre fram i studien.

De elever jag mötte på programinriktat individuellt val hade lämnat grundskolan utan att vara behöriga att söka till gymnasieskolans nationella program. I nya skollagen står det att "utbildningen inom skolväsendet [...] ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära". Utbildningen ska ta hänsyn till elevers olika behov och ge dem stöd och stimulans så att de kan utvecklas så långt det är möjligt. Det ska också finnas "en strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen" (Sveriges riksdag, SGS 2010:800 1 kap

4 §). I skolan är det inte alltid lätt att uppnå dessa mål. Frågan är vilka andra möjligheter de elever som inte är behöriga att söka något nationellt gymnasieprogram har när de ska studera vidare på gymnasiet.

Inom ramen för gymnasieskola 2011 finns det alternativ för de elever som inte är behöriga att söka till nationella gymnasieprogram. Där presenteras fem introduktionsprogram: preparandutbildning, programinriktat individuellt val, yrkesintroduktion, individuellt alternativ och språkin introduktion. Tanken är att de här introduktionsprogrammen ska ge elever som är obehöriga till de nationella programmen en utbildning som är individuellt anpassad. Det är en utbildning som ”tillgodoser elevernas olika utbildningsbehov och erbjuder tydliga utbildningsvägar”. De här introduktionsprogrammen ska också ge en ”så god grund för fortsatt utbildning som möjligt” (Skolverket 2011a:30).

När eleverna på programinriktat individuellt val har blivit godkända i de ämnen som krävs för behörighet kan de antas till ett nationellt program. I ämnesplaner för gymnasieskola 2011 framgår det vilka färdigheter eleverna förväntas uppnå på de nationella programmen när det gäller den språkliga förmågan. Enligt ämnesplaner för gymnasieskolan 2011 i ämnet svenska är språket ”människans främsta redskap för reflektion, kommunikation och kunskapsutveckling”. Undervisningen ska även ”stimulera elevernas lust att tala, skriva, läsa och lyssna och därmed stödja deras personliga utveckling”. Eleverna ska också ”ges möjlighet att utveckla sådana kunskaper om muntlig och skriftlig kommunikation som behövs i arbetslivet och för vidare studier” (Skolverket 2011c).

I ämnesplaner för gymnasieskolan 2011 i ämnet engelska står det att eleverna ska få möjlighet att ”genom språkanvändning i funktionella och meningsfulla sammanhang, utveckla en allsidig kommunikativ förmåga”. Förmågan ”innefattar dels reception, som innebär att förstå talat språk och texter, dels produktion och interaktion, som innebär att formulera sig och samspeja med andra i tal och skrift samt att anpassa sitt språk till olika situationer, syften och mottagare”. Förutom det ska eleverna få möjlighet att ”utveckla språklig säkerhet i tal och skrift samt förmåga att uttrycka sig med variation och komplexitet” (Skolverket 2011b).

Här har vi med andra ord ett utgångsläge i skolan där en del elever inte är behöriga att söka till de nationella gymnasieprogrammen. De har möjlighet att få godkända betyg på programinriktat individuellt val, och därmed bli behöriga att söka till ett nationellt gymnasieprogram. I ämnesplanerna för gymnasiet ställs det emellertid höga krav på elevernas språkförmåga. Det är mot den här bakgrunden som jag vill fördjupa min förståelse för hur olika teorier och perspektiv om lärande kan utnyttjas för att främja elevernas språkinläring. I den här studien kommer jag därför att undersöka vad litteraturen säger om hur skrivprocessen kan främjas på grundval av ett sociokulturellt perspektiv. Jag har även som ett alternativ valt att studera hur ett hermeneutiskt synsätt kan belysa undervisning när det gäller skrivprocessen. En del av resonemanget i studien mynnar ut i att det är viktigt för lärare att inte enbart hålla sig till en teori, utan vara öppna för olika perspektiv kring lärande. Den utbildningsvetenskapliga och didaktiska relevansen i den här studien består av att inläring problematiseras med utgångspunkt i olika perspektiv och teorier, vilket har en rättmätig betydelse för en lärare som önskar utveckla sin undervisning.

## 1.2 Syfte

Studien fokuserar på hur man som lärare kan förhålla sig till olika teorier kring lärande i syfte att främja elevernas språkinläring i skrivprocesssammanhang. Studien kommer att utgå från ett sociokulturellt perspektiv respektive ett hermeneutiskt synsätt. Syftet är att i denna litteraturstudie undersöka hur dessa båda teoretiska perspektiv kan stödja svenskundervisningen och specifikt främja skrivprocessen.

Studien ställer följande frågor:

Hur kan språklärare främja skrivprocessen med utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv?

Kan en hermeneutisk syn på lärande tillföra något till skrivprocessen?



## 2 Design, metoder och tillvägagångssätt

Under den här delen ger jag en bakgrund till textanalys som är mitt val av forskningsansats och forskningsmetod. Jag tar även upp avgränsningar samt andra metoders för- och nackdelar. Även studiens begränsningar tas upp. Begreppet etik berörs och kommenteras. Som stöd under arbetets gång har jag använt mig av litteratur om examensarbeten inom utbildningsvetenskap och språkvetenskap samt metoder i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys.

### 2.1 Val av forskningsmetod

Enligt Johansson och Svedner (2010:49) har begreppet textanalys en vid betydelse i vetenskaplig kontext. Den här vetenskapliga metoden kan ibland sägas innebära att uppnå en djupare förståelse för något. Enligt Bergström och Boréus (2005:18) finns det olika textanalytiska inriktningar. De säger att en analys kan i generell mening sägas vara att urskilja och undersöka olika komponenter av något. Vid textanalys försöker man urskilja och studera textens olika delar. Bergström och Boréus (2005:44) säger vidare att en form av textanalys är innehållsanalys, som i vid bemärkelse kan inkludera analyser som på ett systematiskt sätt syftar till att redogöra för ett textinnehåll. Man gör i många fall åtskillnad mellan kvalitativ och kvantitativ textanalys. Kvalitativ textanalys kan betyda analyser som inte grundar sig på att man räknar eller mäter något, medan kvantitativ textanalys innebär att man räknar någon komponent i en text.

Enligt Stukát (2005:24) kan examensarbeten som består av en litteraturgenomgång utgöra en viktig och nödvändig insats inom forskning. I litteraturstudier är det viktigt att man gör ett urval av litteratur som är representativ för det område man ska undersöka. Ambitionen med en litteraturstudie är inte bara att inventera och referera till rådande kunskap, utan även ge en överblick av ett område. På det här sättet tillförs ny kunskap till ett område.

Det här är enligt definitionen ovan en litteraturstudie som genomförts med metoden kvalitativ textanalys, vilket är ett viktigt bidrag till forskning. I studien belyser jag hur det sociokulturella perspektivet samt det hermeneutiska synsättet beskrivs i litteraturen, och dessa teoriers relevans i en specifik undervisningssituation. Dessa teoretiska perspektiv ligger till grund för och utgör en viktig del i undersökningen. Ambitionen är att undersöka dessa teorier ur ett didaktiskt perspektiv med fokus på skrivprocessen.

Enligt Lagerholm (2005:28) finns det en mängd olika metoder inom olika vetenskaper. Den kvantitativa och den kvalitativa utgör två huvudtyper av metoder. Skillnaden mellan dem kan, som nämnts, sägas ligga i att kvantitativa undersökningar grundar sig på uppgifter som går att räkna och ger åskådliga resultat, medan kvalitativa undersökningar har sin grund i djupgående närstudier. Lagerholm (2005:29) skriver också att både kvantitativa och kvalitativa undersökningar har för- och nackdelar. Statistiska uppgifter i en kvantitativ undersökning kan ge en större precision och generaliserbarhet. En nackdel är att resultaten kan bli ensidiga och dölja en komplex verklighet. Det omvända förhållandet gäller för kvalitativa studier. Tillspetsat kan man säga att kvantitativa studier ger ett brett perspektiv, medan kvalitativa ger en fördjupad bild.

Stukát (2005:32) skriver att det kvalitativa synsättet har sin grund i de humanistiska vetenskaperna, framför allt de som utgår ur de filosofiska riktningarna hermeneutik och fenomenologi, där man betonar ett holistiskt synsätt. Det centrala inom det kvalitativa synsättet är att tolka och förstå resultaten som har framkommit, inte att generalisera, förklara eller predicera. I den kvalitativa metoden bearbetas materialet genom analys där forskarens förståelse påverkar tolkningen. Kvalitativ forskning har därför ofta kritiserats för att vara subjektiv.

Jag har valt att genomföra en kvalitativ litteraturstudie, eftersom jag inte söker generalisera, förklara eller förutsäga. Min ambition är istället att göra en litteraturgenomgång där jag söker svar på specifika problemformuleringar.

## **2.2 Avgränsningar**

Redan inledningsvis har jag gjort en del avgränsningar som rör vilka perspektiv och teorier som behandlas i studien, och hur vissa aspekter av dessa lyfts fram och relateras till en specifik undervisningssituation. När det gäller litteraturen har jag gjort avgränsningar som innebär att jag har utgått från litteratur som används i lärarutbildningssammanhang.

## **2.3 Begränsningar**

En studie kan begränsas av olika faktorer, såsom tid. I det här fallet har studien begränsats till viss del av tidsfaktorn, då längre tid hade medgett en större undersökning av ett vidare material. Såväl sociokulturell teori som hermeneutik, en filosofisk tradition, utgör båda stora teoribildningar där det finns enormt mycket skrivet. Här finns långt ifrån några anspråk på att vara heltäckande. Istället lyfts vissa aspekter fram med relevans för viss svenskundervisning och skrivprocessen.

## **2.4 Etik**

Stukát skriver att det är ”forskarens rätt och möjligheter att bedriva sin undersökning måste ifrågasättas och ställas mot individskyddskravet vilket kan leda till ett etiskt dilemma” (2005:130). Jag har valt att göra en teoretisk studie som grundar sig på litteratur i olika former. All litteratur som jag har använt mig av är offentlig. Detta innebär att det inte föreligger någon etisk hänsyn i det här fallet.

## 3 Resultatredovisning

I den här delen tar jag upp litteratur som knyter an till mina frågeställningar. Eftersom det är elever som går programriktat individuellt val som diskuteras i den här studien ska jag inledningsvis tydliggöra vad programmet innebär. Sedan beskriver jag olika lärandeteorier, och ger en bakgrund till *sociokulturell teori* med utgångspunkt hos Vygotskij. Därefter relateras det sociokulturella perspektivet till en specifik undervisningssituation. Det som följer sedan är en bakgrund till *hermeneutiken*, som sedan också knyts an till en undervisningssituation. Resultatet från den genomgångna litteraturen när det gäller sociokulturell teori samt hermeneutik sammanförs, och tillämpas på skrivprocessen inom svenskundervisningen. Detta sker genom att jag mejslar ut en undervisningssituation med en elevgrupp på programriktat individuellt val och relaterar dessa två teoretiska perspektiv till den.

### 3.1 Programriktat individuellt val

Som tidigare nämnts har elever som inte är behöriga att söka nationella gymnasieprogram möjlighet att ansöka till programriktat individuellt val. Programriktat individuellt val ska ge elever möjligheten att läsa de grundskoleämnena som de inte är godkända i, och som krävs för behörighet till ett yrkesprogram. Möjligheten att erbjuda elever platser inom programriktat individuellt val skiljer sig mellan olika huvudmän. Man beslutar på lokal nivå vilka yrkesprogram som utbildningen ska inriktas mot, och hur och många platser det ska finnas. I den mån det går ska utbildningen utformas utifrån ungdomarnas önskan. Vid avpassningen av platserna till utbildningen ska huvudmannen säkra att elever som är behöriga till yrkesprogrammet som utbildningen inriktas mot inte förfördelas (Skolverket 2011a:32).

Intentionen med programriktat individuellt val är att eleverna ska få en utbildning som har en inriktning mot något nationellt yrkesprogram. Eleverna ska också ha möjlighet att bli antagna till ett sådant program snarast. Programriktat individuellt val ska vara utarbetat för en grupp av elever, d.v.s. inte enstaka elever. De elever som genom sina betyg inte är behöriga till ett yrkesprogram är behöriga till programriktat individuellt val. För behörighet krävs det att eleven har godkända betyg i minst sex ämnen. Ett av dessa ämnen ska vara svenska eller svenska som andraspråk samt engelska eller matematik (Skolverket 2011a:32).

Skolans huvudman är skyldig att sammanställa en plan för utbildningen på introduktionsprogrammen. Planen ska innehålla utbildningens syfte, längd och väsentliga innehåll. Skolan ska även formulera en individuell studieplan för varje elev. Studieplanen ska visa vilka ämnen och kurser som en elev ska gå. Den ska även innehålla eventuella andra insatser som gynnar elevens kunskapsutveckling. Den individuella studieplanen ska utgå från elevens behov och intressen. Det är dessutom viktigt att den följs upp och utvärderas. Även revidering kan vara nödvändig. För elever på introduktionsprogrammen har den individuella studieplanen en särskilt viktig plats, eftersom dessa program inte har nationella programstrukturer och examensmål (Skolverket 2011a:30-31).

## 3.2 Teorier kring lärande

Som har nämnts tidigare i studien möter studenter vid lärarprogrammet flera teorier och inte minst flera synsätt på lärande. Med tanke på att lärande är en så central aspekt av läraryrket kommer denna undersökning att fokusera på lärandeteorier. Det finns många teorier om lärande. Exempel på dessa finns hos Phillips och Soltis (2009). Författarna belyser flera klassiska teorier kring lärande med utgångspunkt hos olika filosofer och teoretiker. Bland dessa återfinns en del som tas upp i denna studie, som Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), Jean Piaget (1896-1980) och Lev Vygotskij (1896-1934). Det som Phillips och Soltis (2009) inte tar upp är kontinentaleuropeiska perspektiv, som t.ex. hermeneutiken. Av den anledningen vore det av intresse att också undersöka hur man kan relatera ett hermeneutiskt synsätt till lärande.

## 3.3 En bakgrund till sociokulturellt perspektiv

Under den tid Vygotskij verkade fanns det olika teorier som han förhöll sig till, som är viktiga att nämna eftersom de sätter in Vygotskijs idéer i ett större sammanhang. Ett sociokulturellt perspektiv med utgångspunkt i Lev Vygotskijs tankar presenteras av Säljö. Säljö (2000:48-49) skriver att när Vygotskij, inflytelserik pedagog och filosof i Ryssland, utformade sina teorier om människans utveckling under första halvan av 1900-talet i dåvarande Sovjetunionen fanns det i huvudsak två rådande syner på lärande och utveckling. En av dem var en form av *behaviorism*, som kallas *reflexologi*. Behaviorismen ersattes under mitten av 1900-talet av *kognitivismen*. Inom kognitivismen betonas människans tänkande för att förstå psykologiska skeenden. Kognitivismen bygger i sin tur på den klassiska filosofiska riktningen *rationalism*, som främst har anknytning till René Descartes (1596-1650), fransk filosof. Piaget, pedagog, filosof och kunskapsteoretiker i Schweiz, utvecklade sin kognitivistiskt influerade teori om inläring och utveckling som blev central under 1960-talet.

Behaviorismen kan sägas ha sitt ursprung i den ryske fysiologen Ivan Pavlovs (1849-1936) medicinska forskning. Pavlov studerade hur betingade reflexer uppstår och hur man kan kontrollera dem. Betingningen kom att spela en nyckelroll när det gällde att förklara lärande och utveckling genom erfarenhet. Denna klassiska betingningens begränsningar blev tydliga med tiden. Den gällde bara för beteenden som har att göra med reflexer, och det är långt ifrån alla mänskliga beteenden som betingas av reflexer (Säljö 2000:50-51).

Skinner var en amerikansk psykolog och författare som verkade efter Vygotskij och genomförde en revolution när det gällde behaviorismen (Säljö 2000:51). Skinner menade att även vår språkförmåga kunde förklaras genom betingning. Han möttes av kritik från bland andra den amerikanske språkvetaren Noam Chomsky (1928-), som menade att man inte kan förklara komplexa beteenden som språkanvändning utan att ta hänsyn till intellektuella processer. Chomskys kritik utgjorde en del av det som blev orsak till behaviorismens slut inom forskningen (Säljö 2000:53).

Vygotskij ansåg att betingsprocesser inte var fruktbara när det gällde att förklara undervisning och utbildning. Dessa frågor är komplexa och kan förstås genom

människans kreativitet, medvetande, kommunikation och kultur (Säljö 2005:110). Lärande i ett sociokulturellt perspektiv med utgångspunkt hos Vygotskij uppmärksammar istället att människor utvecklar och använder *intellektuella* (psykologiska/språkliga) och *fysiska* redskap samt kommunikationens vikt vid samarbete mellan människor (Säljö 2000:22-23).

Vygotskij (1999:90) var även intresserad av Piagets tankar om hur barn utvecklas intellektuellt. Han kritiserade emellertid Piagets idé att språket utvecklas från den individuella till sociala nivån. Vygotskij menade istället att den sociala utvecklingen föregår den individuella. Enligt Säljö (2000:66) finns det skillnader mellan Piaget och Vygotskij i synen på utveckling och lärande som berör barnets relation till omgivningen, språkets funktion och artefakternas betydelse. Enligt den piagetanska skolan är barnet egocentriskt och utveckling sker genom barnets aktivitet med omvärlden från sin egen utgångspunkt. I det sociokulturella perspektivet, däremot, sker kunskapsutveckling på ett sätt där omvärlden *förtolkas*, eller, *medieras*, för oss genom aktiviteter mellan människor. Säljö (2000:68) skriver att medan Piagets konstruktivistiska syn är individualistisk är den sociokulturella synen social och kollektiv.

## 3.4 Det sociokulturella perspektivet

### 3.41 Social interaktion

Vygotskijs teori om att människan formas till människa genom *social interaktion* har sin grund hos den tyske filosofen Friedrich Hegel (1770-1831) (Egidius 1999:78). En viktig aspekt hos Vygotskij är att människan är en biologisk och kulturell varelse samtidigt. Den biologiska utvecklingen innebär att alla individer utvecklas relativt likartat i detta avseende. När barnet börjar kommunicera med andra i omgivningen börjar dess utveckling även att styras av sociokulturella faktorer. I den sociokulturella utvecklingen spelar *språket* en framträdande roll. I och med språket lämnar biologin över ansvaret till kulturen när det gäller utveckling (Säljö 2005:116-117). Utvecklingen övergår alltså från att ha varit definierad av biologiska faktorer till att ske under sociokulturella förhållanden (Säljö 2000:36).

### 3.42 Kreativitet

Vygotskij (1995:11) framhåller att människan är en kreativ varelse. Han skriver att *kreativitet* är mänsklig aktivitet där något nytt utformas. Det finns enligt honom två kategorier av handlingar. Den ena kategorin är reproduktiv och sammankopplas med minnet. Den innebär att människan reproducerar tidigare handlingsmönster ur tidigare erfarenheter. Vygotskij (1995:13) säger att förutom den reproduktiva kategorin finns det hos människan en kreativ verksamhet. Den innebär inte ett återskapande av tidigare intryck, utan ett nytt kreativt och kombinatoriskt handlingsmönster. Vygotskij säger att ”fantasins skapande aktivitet är direkt avhängig av rikedom och mångfalden i människans tidigare erfarenheter, eftersom dessa erfarenheter utgör det material som fantasikonstruktionen byggs av” (1995:19). Den pedagogiska konsekvensen av detta är att det är viktigt att barnet får många erfarenheter som i sin tur ger ett bra underlag för dess kreativitet (Vygotskij 1995:20).

### 3.43 Psykologiska funktioner och redskap

Vygotskij gör en åtskillnad mellan *lägre* och *högre psykologiska funktioner* i det mänskliga beteendet. Med lägre psykologiska funktioner avser han elementära reaktioner och beteenden hos människan, och med högre psykologiska funktioner avser han olika komplexa färdigheter, som människan får genom den kulturen där hon vistas. De högre psykologiska funktionerna utvecklas genom att man använder *medierande redskap* som kan vara *fysiska* eller *intellektuella*. De fysiska kan benämnas *artefakter*, och är olika föremål som människan använder sig av. De intellektuella är de redskap vi använder när vi kommunicerar och tänker. Det allra viktigaste intellektuella redskapet är *språket*. Det är genom språket som människan blir en sociokulturell varelse (Säljö 2005:117-119).

### 3.44 Språkets funktion

Språket har flera funktioner enligt Vygotskij: ”Språkets primära funktion är den kommunikativa funktionen. Språket är framför allt ett medel för social samvaro, ett medel för utsagor och förståelse” (1999:38). Språket är dels ett led när vi kommunicerar med andra, dels ett medel när vi tänker: ”Varje funktion i barnets kulturella utveckling uppträder två gånger eller på två nivåer: först uppträder den mellan människor som en *interpsykologisk* kategori och sedan inom barnet som en *intrapsykologisk* kategori” [min kursivering] (Vygotsky 1981 och 1978 i Säljö 2005:119-120). Därmed säger Vygotskij att språkets kommunikativa roll föregår dess individuella: ”På så vis uppstår, i enlighet med denna hypotes, det egocentriska språket på social grund genom att barnet överför sociala former av beteende och kollektivt samarbete till sfären för privata psykologiska funktioner” (1999:87).

### 3.45 Appropriering och internalisering

En gängse uppfattning kring lärande är att individer ”inhämtar” kunskaper och färdigheter. Den här synen är dominerande inom den kognitiva psykologin. I ett sociokulturellt perspektiv däremot är denna uppfattning improduktiv (Säljö 2005:126-127). Det finns två alternativa begrepp hos Vygotskij till synen på lärande som ”inhämtande-” och ”överföringsmetaforer”. Vygotskij använde begreppen *appropriering* och *internalisering* för att beskriva lärandet. Appropriering innebär att individen lär känna fysiska och intellektuella redskap och hur de ska användas, vilket sker genom social interaktion. Vid internalisering lär sig individen använda medierande redskap och internaliserar dessa erfarenheter. Termen internalisering kan kanske verka missvisande. Det är inte frågan om att man tar till sig olika begrepp och lär sig dem, utan genom internalisering samlar man istället erfarenheter på ett systematiskt sätt när det gäller att använda språkliga redskap. Sådana erfarenheter som har ägt rum mellan individer på ett interpsykologiskt plan, blir till intrapsykologiska inom individen (Säljö 2005:128-129).

### 3.46 Den närmaste utvecklingszonen

Vygotskijs idé att människans utveckling är dynamisk och sker i social interaktion är också utgångspunkten för begreppet *närmaste utvecklingszon* (zone of proximal development). Begreppet innebär att när individer har fått viss kunskap, så är de nära att tillägna sig annan kunskap. Utvecklingszonen är avståndet mellan det barnet kan klara självt utan stöttning, och det som barnet kan klara av om det stöts av andra (Vygotsky 1978 i Säljö 2005:122). För att illustrera vad som menas med begreppet kan man tänka sig in i en situation där ett barn ska lära sig läsa. När barnet stöter på en okänd bokstav och fastnar, ingriper den vuxne och hjälper barnet vidare. Därefter kan barnet fortsätta självt. Detta kommunikativa stöd kallas *scaffolding*, eller på svenska, *stöttning* (Säljö 2005:122-123).

Utvecklingszonen innebär en avgränsning beträffande vad som är inom räckhåll för individen med utgångspunkt i de befintliga kunskaper han eller hon har. Det är inom den här zonen som individen är mottaglig för kunskap. Utvecklingszonen finns inte i någon absolut mening, utan uppstår vid interaktion (Säljö 2005:123). En pedagogisk följd av Vygotskijs teori är att man betonar lärarens handledande roll för elever. Lärare ska lyssna på eleverna, observera dem och försöka se vilken fas de är i så att de kan leda dem vidare i utvecklingen. Vygotskij betonar ett dialektiskt samarbete mellan delaktigheten i ett kollektiv och individuell självstyrning (Egidius 1999:84).

### 3.47 Kritik mot det sociokulturella perspektivet

Det finns kritik som har riktats mot det sociokulturella perspektivet såsom det beskrivs av Säljö i *Lärande i praktiken* (2000), där man säger att perspektivet är otydligt som lärandeteori. Säljö (2011, 12 maj) svarar på kritiken och säger att det sociokulturella perspektivet är just ett perspektiv som förhåller sig till utbildning, och inte en teori. Han menar att han inte förespråkar en generell normativ undervisningsmodell, utan bokens kunskapsintresse är analytiskt. Säljö menar dessutom att didaktiska planeringar inte alltid har sin grund i teoretiska antaganden, men de grundar sig i olika föreställningar om lärande. Det sociokulturella perspektivet en analys av ”hur kunskaper och erfarenheter lever vidare i samhället och hur de återskapas och förnyas hos nya generationer av medborgare genom deltagande i olika miljöer” (Säljö 2011, 12 maj).

## 3.5 Det sociokulturella perspektivet och svenskundervisningen

I det här avsnittet går jag från att beskriva det sociokulturella teoretiska perspektivet kring lärande till undervisningssammanhang, mer specifikt skrivprocessen. Jag tar jag upp begrepp som *dialog* och *intertextualitet*, som är relevanta när det gäller att relatera ett sociokulturellt perspektiv till skrivprocessen. En *processororienterad skrivpedagogik* presenteras, och relateras till svenskundervisningen i en specifik elevgrupp. Jag relaterar även en del begrepp från Vygotskijs teori till undervisningen, och utgår från tre grundläggande didaktiska frågor som kommer att beskrivas.

### 3.51 Dialogen

Enligt Dysthe (1996:55) ser både den ryske filosofen och litteraturvetaren Michail Bakhtin (1895-1975) och Vygotskij de sociala faktorerna som viktiga för språkutvecklingen. Dysthe (1996:68) skriver att *dialogen* är central hos Bakhtin. Dialogen är polyfon och består av en flerstämmighet, vilket innebär att det finns olika röster som interagerar dialogiskt. Julia Kristeva (1941-) bulgarisk-fransk lingvist och filosof har tolkat Bakhtins idéer. Kristeva (1986:39) säger att dialogiska förhållanden kan förekomma på olika nivåer i språket. En av dem är dialogen mellan människor. Bakhtin går så långt att han hävdar ”dialogue is the only sphere possible for the life of language” (i Kristeva 1986:38-39). Dysthe (1996:62) använder Bakhtins teorier och tolkar begreppet dialog i relation till undervisning på ett utvidgat sätt:

1. Muntligt samspel mellan lärare och elever
2. Muntligt eller skriftligt samspel mellan lärare och elever
3. Muntligt samspel mellan elever
4. Skriftligt eller muntligt samspel mellan en elevtext och andra elever
5. Samspel med texter i skolan
6. Samspel med andra texter

Detta nyanserade sätt att betrakta dialogen är relevant för arbetet med skrivprocessen genom responsgrupper som kommer att beskrivas i studien.

### 3.52 Intertextualitet

Bakhtin var en av de första som introducerade tanken att texter genereras i relation till andra texter (Kristeva 1986:35). Enligt Bakhtin är texten inte ett isolerat fenomen, utan varje text utvecklas i relation till andra texter: “Any text is constructed as a mosaic of quotations; any text is the absorption and transformation of another” (i Kristeva, 1986:37). Kristeva menar att detta innebär att det finns tre olika dimensioner av dialog, som består av det skrivande subjektet, mottagaren och externa texter: ”The word’s status is thus defined *horizontally* (the word in the text belongs to both writing subject and addressee) as well as *vertically* (the word in the text is oriented towards an anterior or synchronic literary corpus)” [kursivt i original] (1986:36-37). Kristeva (1986:37) vidareutvecklade Bakhtins teorier om texter och introducerade begreppet *intertextualitet* som står för hur texter påverkar varandra. Även intertextualiteten har betydelse för arbetssättet med skrivprocessen som kommer att beskrivas.

### 3.53 De tre didaktiska frågorna

Eftersom detta är en studie som syftar till att förstå undervisning kommer jag att utgå från tre didaktiska frågor i resonemanget om hur jag som språklärare kan relatera ett sociokulturellt perspektiv till svenskundervisningen. Enligt Claesson (2009:17-18) finns det i undervisningen tre grundläggande didaktiska frågor: *Vad, hur och varför*. *Vad-frågan* har att göra med innehållet i undervisningen och det urval som en lärare måste göra. *Hur-frågan* rör metoderna och hur eleverna ska arbeta med undervisningsinnehållet. *Varför-frågan* behandlar skolans uppgift i ett vidare perspektiv, som kan vara politiskt



och historiskt. Detta kan röra frågor om allt från skolans existens till undervisningsinnehåll.

### 3.54 Skrivprocessen ur ett sociokulturellt perspektiv

Vad ska man arbeta med i undervisningen? Det finns en processorienterad skrivpedagogik som innebär att elevers skapande av texter utformas i dialog genom responsgrupper, som består av lärare och andra elever. Løkensgard Hoel (2001) menar att det centrala i lärprocessen är texter, språk och interaktion med andra människor. Arbetet med skrivprocessen i responsgrupper kan betraktas ur två perspektiv: ett individuellt perspektiv respektive ett sociointeraktivt perspektiv. Hon ser termen *sociointeraktiv* som synonym med *sociokulturell* och *dialogisk* (Løkensgard Hoel 2001:18).

Om jag som lärare inspireras av det sociokulturella perspektivet, kan jag hjälpa eleverna på programriktat individuellt val att utveckla sitt språk genom att skriva och samtala i en skrivprocess med utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv som bland annat beskrivs av Løkensgard Hoel (2001). Jag kan då börja med att ge eleverna i uppgift att skriva en text om ett specifikt tema. Att bestämma tema från början ger eleverna en gemensam utgångspunkt i diskussionerna som följer. Texterna som eleverna producerar blir innehållet i undervisningen.

Hur ska man arbeta i undervisningen? Løkensgard Hoel (2001:238) lyfter fram olika metoder som kan användas för att arbeta med texter. Hon menar att elever lär sig av varandras texter, och genom att ge respons till andra. I responsarbetet använder eleverna ett språk om språket och texter, eller ett *metaspråk*. Metaspråket blir ett medel som används i kommunikationen.

I responsamtalen är *dialogen* central. I undervisningen gäller det att göra en avpassning mellan styrning och frihet, och detta är även relevant när man arbetar med responsamtal. Det är viktigt att upprätta en form av kommunikation med dialogen som grund. Genom samtalen kan eleverna tillsammans skapa en tankevärld, något som inte hade varit möjligt att genomföra individuellt. Dialogen ses i detta sammanhang som en byggnadsställning, eller, *scaffolding*. För att en meningsfull dialog ska äga rum är det viktigt att eleverna har internaliserat grundmodellen för responsamtal (Løkensgard Hoel 2001:128).

Grundmodellen för arbetet i responsgrupper består av olika delar. En del vänder sig till responsgivaren och innebär att man ska kommentera det positiva i texten och ställa frågor till den. Detta ska göras på ett konkret och specifikt sätt. Nästa del handlar om responsmottagaren och säger att man ska skriva ner frågorna, utan att besvara dem under pågående samtal och själv ställa frågor. Utöver detta finns det som kallas "beställda responser", där skribenten berättar för responsgivarna vad han eller hon vill att de ska feedback på (Løkensgard Hoel 2001:111).

Även *intertextualiteten* är viktig för den sociointeraktiva synen när det gäller skrivprocessen. Begreppet kan relateras till sammanhanget eftersom processen innebär att den som skriver texter interagerar med läsaren, och med många andra texter. Det finns

med andra ord alltid ett samband mellan det som sägs och skrivs i olika tider (Løkensgard Hoel 2001:42).

Som lärare skulle jag kunna utnyttja den processororienterade skrivpedagogiken i svenskundervisningen. Konkret skulle jag kunna dela in eleverna i grupper med ungefär fem personer i varje, för att den responsgivande processen ska bli meningsfull. De kan sedan få i uppgift att ge respons på varandras texter enligt grundmodellen. Responsgivarna får kommentera texten i tur och ordning, och responsmottagaren kan meddela i förväg om det är något särskilt som han eller hon vill ha respons på. Responsmottagaren får därefter besvara frågorna och själv ställa frågor. Här är det viktigt att få en fungerande kommunikation med dialogen som grund. Genom samtalen kan eleverna sedan komma vidare i utvecklingen. Ibland kan eleven behöva extra stöttning för att komma vidare till närmaste utvecklingszon. Denna stöttning kan ges dels av läraren, dels av de andra eleverna i gruppen. Intertextualitet, som är ett viktigt begrepp i den sociointeraktiva skrivprocessen, aktualiseras. Det sker dels genom att elever som skriver interagerar med elever som läser, dels genom att eleverna interagerar med olika texter i undervisningen.

Varför ska man arbeta på det här sättet i undervisningen? Att arbeta med den processororienterade skrivpedagogiken är förenligt med Vygotskijs tankar om vikten av *social interaktion*. De praktiska implikationerna är att arbetet med skrivprocessen ger eleverna möjlighet att använda sin  *kreativitet* när det gäller språkförmågan. Eleverna kan också utnyttja kreativiteten så att de får använda tidigare erfarenheter i den kreativa processen, samtidigt som de skapar erfarenheter som kan utgöra nytt material för fantasin. Eleverna får även möjlighet att använda *fysiska* och *intellektuella* redskap. Arbetet med responsamtal kan följas upp av att varje elev får möjlighet att göra en individuell reflektion i efterhand. På det här viset får eleverna möjlighet att använda språket först *interpsykologiskt* och sedan *intrapsykologiskt*. I processen kan *appropriering* möjliggöras, genom att eleverna utvecklar sitt eget sätt att använda redskap med hjälp av erfarenheterna de får genom interaktion med andra. Eleverna kan också *internalisera* olika erfarenheter. I språkundervisningen kan detta innebära att elever får vidare kunskaper om språket på olika nivåer, och hur de ska tillämpa dessa i nya situationer. Här aktualiseras även begreppet *närmaste utvecklingszon* då eleverna stöts av andra elever samt av läraren i undervisningen. Ytterst handlar detta arbetssätt om att utveckla elevernas språkförmåga och skrivande med utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet.

### **3.55 Det sociokulturella perspektivet och begränsningar**

Ur min lärarhorisont kan jag se en del invändningar mot det sociokulturella perspektivet. En central aspekt hos Vygotskij är att människor utvecklas när de *interagerar socialt* med varandra. Att olika individers sociokulturella miljö skiljer sig åt påverkar deras utveckling. Elever som interagerar med varandra i undervisningen kan komma från helt olika miljöer och befinna sig på olika nivåer i sin språkliga utveckling. Det kan ibland uppstå problem när individer som saknar gemensamma referensramar möts, något som läraren måste hantera i en klassrumssituation.

I den sociokulturella utvecklingen har *språket* en central roll. Det betraktas som både mål och medel. Det kan uppstå svårigheter när det viktigaste intellektuella redskapet, som är språket, inte fungerar på ett tillfredsställande sätt. Individer som inte behärskar språket tillräckligt väl kan förmodligen inte använda det som ett *metaspråk* om ett *objektspråk*. Frågan är också om språklig utveckling först måste ske på ett plan mellan individer och sedan på ett inre plan inom individen.

Om man som lärare utgår från begreppet *utvecklingszon* i undervisningen, är det viktigt att först kunna avgöra var eleverna befinner sig, eller vilken kunskap som de behärskar, och vilken kunskap som är åtkomlig för dem. Utvecklingszonen finns inte i någon absolut mening, utan uppstår vid interaktion. Det kan vara svårt för läraren i en klassrumssituation med många elever att avgöra vad en utvecklingszon utgörs av när man ska bedöma var en elev befinner sig i. Utvecklingszonen kan därför ge ett diffust intryck, och snarast utgöra ett hinder för lärande i situationer där läraren anser det nödvändigt att identifiera en sådan zon.

### 3.6 Ett hermeneutiskt perspektiv

Man kan fråga sig om det finns andra perspektiv eller teorier som kan relateras till undervisningen för att främja elevernas kunskapsutveckling när det gäller språk. Claesson (2009:145) säger att under vissa epoker är vissa forskningsansatser och forskningsresultat från utbildningsvetenskaplig forskning förhärskande inom lärarutbildningen. Eftersom forskningsfokus förändras skapar detta problem. Under 1900-talet har olika teorier om inläring dominerat under olika tidsepoker. Idag är det sociokulturella perspektivet dominerande. Då är det viktigt att lärare har ett kritiskt förhållningssätt till det och att framför allt att som lärare förhålla sig till teorier, och inte bekänna sig till dem. Claesson (2009:144) skriver att *hermeneutiken* kan vara ett alternativt sätt för lärare att förhålla sig till lärande. Det som är viktigt är att inte bara elevens utan också lärarens förförståelse blir utmanad. Med utgångspunkt i det här resonemanget kommer jag att undersöka om hermeneutiken har något att tillföra språkinläringen och skrivprocessen när det gäller elever på programriktat individuellt val.

#### 3.6.1 En bakgrund till hermeneutiken

Enligt Birkler (2008:100) betyder hermeneutik *tolkningskonst*. Hermeneutik kan även sägas vara läran om *förståelse*. Under antiken tolkade man framförallt Homeros verk och olika religiösa skrifter. Dessa var en del av det kollektiva medvetandet, och man ville uppnå en klarare förståelse av texterna. Under medeltiden tolkade man framförallt *Bibeln*, som man ansåg var en sanning och därför viktig att förstå. Under senare delen av medeltiden utvecklades hermeneutiken till en egen disciplin. Det var ändå först under romantiken som hermeneutiken kom att innefatta förståelse av människor och deras handlingar.

Idag är hermeneutiken mer än en metod. De tyska filosoferna Martin Heidegger (1889-1976) och Hans-Georg Gadamer (1900-2002) tillförde den moderna hermeneutiken nya dimensioner vad förståelse innebär. Det här gör hermeneutiken till en ontologisk princip, och inte bara en metod. Hermeneutiken har därmed två olika grundföreställningar. Den

ena är frågan om vad förståelse innebär (vår existens i världen), och den andra hur vi når förståelse (metod för tolkning) (Birkler 2008:100-101). Hermeneutikens utveckling till en existentiell filosofi var en utveckling som gick genom den tyske filosofen Edmund Husserl (1859-1938) och hans fenomenologi (Ödman 2007:42). Enligt Gilje och Grimen består den moderna hermeneutiken både av ”försök att skapa en *metodlära* för tolkning av meningsfulla fenomen och att beskriva de *villkor* som gör det möjligt att förstå meningar” [kursivt i original] (2007:173). En del av det som hermeneutiken vill förklara är beteendemönster, levnadsnormer, regler, värderingar och förväntningar (Gilje & Grimen 2007:174).

### 3.62 Förförståelse och tolkning

Birkler (2008:98) problematiserar det mänskliga medvetandet i vår kultur med utgångspunkt i en humanistisk människosyn, där man ser människan som ett medvetet subjekt som relaterar till den värld hon lever i. Han ställer frågan om hur man kan få kunskap om människans medvetande som är hennes sätt att förstå världen. Birkler poängterar i likhet med andra hermeneutiker att det mest centrala begreppet i vetenskapsteorin som definierar det mänskliga medvetandet är förståelse.

Inom hermeneutiken är *förförståelse* viktig, ett begrepp som har skapats av Gadamer: ”Den första av alla hermeneutiska betingelser heter således för-förståelse [...]” (1997:141). Enligt ett hermeneutiskt synsätt förstår vi saker och ting utifrån bestämda förutsättningar. Vårt möte med omvärlden sker alltså därmed inte förutsättningslöst. Det är våra förutsättningar som avgör vad som är förståeligt eller inte för oss. Man kan därmed säga att förståelsen postulerar förförståelse, eftersom vi inte möter omvärlden förutsättningslöst. Förförståelsen är viktig eftersom det är den som avgör hur vi ska rikta våra tankar i sökandet. Det är alltså förförståelsen som gör att vi vet vad vi ska rikta uppmärksamheten mot (Gilje & Grimen 2007:179).

Förförståelsen kan innefatta många delar. Gilje och Grimen (2007:180-183) tar upp *språk* och *begrepp*, *trosuppfattningar* och *föreställningar* samt *personliga erfarenheter*. Att bemästra ett språk innebär att man har tillgång till begrepp som synliggör vissa perspektiv och döljer andra. Med andra ord kan man säga att människan förstår världen genom de begrepp som är tillgängliga i hennes språk. Detta innebär att människor har olika *förståelsehorisonter*, som leder till att de kan uppfatta en och samma sak på olika sätt. Olika trosuppfattningar och föreställningar ingår också i förförståelsen.

Trosuppfattningarna är de subjektiva uppfattningar som en person anser vara sanna. Trosuppfattningarna kan röra allt i omvärlden, och är avgörande då de bestämmer vad någon tar för givet eller upplever som svårt. Utöver språket och trosuppfattningar ingår personliga erfarenheter i förförståelsen. Erfarenheterna varierar hos olika människor eftersom alla har levt i olika miljöer. Eftersom människan tolkar världen med utgångspunkt i sina egna erfarenheter, blir erfarenheterna exempel på hur saker och ting är beskaffade. En viktig del är de erfarenheter som människan har av andra människors sätt att handla. Dessa präglar hur människan kommer att interagera med andra i framtiden.

Enligt Gilje och Grimen (2007:183-184) finns det tre viktiga saker att ha i åtanke när det gäller förförståelsen. För det första är alla delar av förförståelsen inte språkligt

artikulerade. För det andra är delarna i förförståelsen löst sammansatta i ett system. En människa har en holistisk förförståelse av världen med olika komponenter som ingår i ett ganska löst system. Den tredje är att förförståelsen är *reviderbar* och kan förändras allteftersom aktören gör nya erfarenheter. Utan den här reviderbarheten skulle varje människa vara innesluten i sin egen värld, och förståelse mellan människor vara omöjlig.

### 3.63 Kontext

En annan viktig aspekt inom hermeneutiken är att meningsfulla fenomen endast förstås i sitt sammanhang, eller den *kontext* de uppträder i. Det är i kontexten som fenomenen får en specifik innebörd och människan får den kunskap som behövs för att förstå dem (Gilje & Grimen 2007:185). Ett exempel på att man behöver placera in saker och ting i ett sammanhang för att förstå dem kan röra hur man tolkar handlingar. Det är de situationer som handlingarna utförs i som ger handlingarna mening. Kontexten har därmed en avgörande roll när det gäller tolkning av meningsfulla fenomen, eftersom en bestämd mening uteblir utan ett sammanhang (Gilje & Grimen 2007:186-187).

### 3.64 Den hermeneutiska cirkeln

Det kanske mest betydelsefulla begreppet inom hermeneutiken är *den hermeneutiska cirkeln*. Den visar på samband mellan det som ska tolkas, förförståelsen och sammanhanget för tolkningen. Den hermeneutiska cirkeln ”betecknar det förhållandet att all forskning består av ständiga rörelser mellan *helhet* och *del*, mellan det vi ska tolka och den kontext som det tolkas i, eller mellan det vi ska tolka och vår egen förförståelse” [min kursivering] (Gilje & Grimen 2007:187). Gadamer skriver om sambandet mellan del och helhet:

Vi påminner oss därvid den hermeneutiska regel, som säger att man måste förstå det hela ur det enskilda och det enskilda ur det hela. Denna regel kommer från den antika retoriken och har av den nyare tidens hermeneutik överförts från talekonsten till förståelsens konst. Det rör sig i båda fallen om ett cirkulärt förhållande. Den mening, som föregrips som helhetlig, blir till uttrycklig förståelse när de delar, som bestäms av helheten, själva bestämmer denna helhet. (1997:137)

Gadamer menar att förståelsen hela tiden rör sig från helhet till del, och åter till helhet. Målet är att ”vidga den enhetligt förstådda meningen i koncentrisk cirkel. Att alla enskildheter fogar sig till en helhet är det kriterium man har för förståelsens riktighet. Uteblir sammanfogningen havererar förståelsen” (1997:137). Frågan är om en sluten cirkel utgör en bra symbol för processer som rör tolkning och förståelse. Ur en aspekt gör den det, eftersom en tolkning sker inom en specifik horisont. Men i processen utvidgas förståelsehorisonten genom tolkningen. Därmed kan man säga att den hermeneutiska cirkeln är statisk och i vissa fall begränsar tolkningsprocessen (Ödman 2007:103). Olika företeelser kan genom tolkning införlivas i större helheter, på samma gång som vi får en alltmer ingående kunskap om dem. Därför är det kanske lämpligare att beskriva processen som en spiral (Radnitzky 1970 i Ödman 2007:104).

### 3.65 Förståelsehorisont

Gadamer skriver att all samtid är begränsad. Till situationens begränsade begrepp relateras ordet horisont. Horisonten innebär den synkrets som ”omfattar och omsluter allt det, som är synligt från en bestämd punkt” (1997:149). Horisont är ett bra begrepp för den vidsynthet som behövs för att förståelse ska möjliggöras. När en horisont vidgas innebär det att man ser bortom det som är i närheten. Det innebär inte att man vill bortse från det som är nära, utan att man ser ”den större helhetens riktigare proportioner” (Gadamer 1997:153). Gadamer (1997:150) hävdar att det är ett välmotiverat hermeneutiskt krav att man för förståelsens skull måste leva sig in i andra människors situation. Enligt Ödman (2007:11) menar många filosofer och teoretiker att en av de viktigaste aspekterna inom hermeneutiken är traditionsförmedlingen, som ska leda till möte och förening mellan olika *förståelsehorisonter*.

## 3.7 Det hermeneutiska perspektivet och svenskundervisningen

I det här avsnittet kommer jag att övergå från teoretiska perspektiv om lärandet till mer konkreta undervisningssammanhang, genom att beskriva hur man kan resonera kring hermeneutik och skrivprocessen i svenskundervisningen. Jag kommer att beskriva begreppet *fronesis* med utgångspunkt i litteraturen, och knyta an till detta i resonemanget som följer. Jag knyter även an till begrepp som används inom hermeneutiken som *del* och *helhet*, *förförståelse*, *kontext*, den *hermeneutiska cirkeln* samt *förståelsehorisont*, och relaterar dessa till hur jag som lärare kan använda mig av hermeneutiken i undervisningen. Även här kommer jag att utgå från de tre didaktiska frågorna som tidigare har introducerats i studien: *Vad, hur och varför?* När det gäller den didaktiska delen kommer jag att använda mig av det Svedner (1999) säger om skrivprocessen i ämnet svenska.

### 3.71 Hermeneutik och undervisning

Segolsson (2011) analyserar med utgångspunkt i bildningsbegreppet och hermeneutik, ett lärande för genuin kunskap. Segolssons syfte är att tillföra en kritisk diskussion till bildningsbegreppet i institutionaliserade utbildningar, som kritiserats för att alltför ensidigt fokusera på resultat. Segolsson (2011:23) säger att tidigare filosofer har presenterat ett viktigt perspektiv på hermeneutik och utbildning, där man tillämpar olika hermeneutiska utgångspunkter på undervisning och utbildningsfrågor. Man resonerar utifrån en hermeneutik som har sin grund hos Gadamer, där man vill tydliggöra samband mellan hermeneutik och undervisning. Fokus i resonemanget ligger i att visa hur delar av erfarenhet leder till en större helhet i förståelseprocessen. Detta är relevant, eftersom mitt kommande resonemang i den här studien bland annat också bygger på hur förståelse uppnås genom att olika delar kan samverka för att skapa en helhet i undervisningen.

### 3.72 Fronesis

Segolsson (2011:61) skriver att den västerländska kunskapsteorin kan betraktas i ljuset av tre olika kunskapsformer: *episteme*, *techne* och *fronesis*, med grund hos den grekiske filosofen Aristoteles (384-322 f.Kr.). Episteme står för vetenskaplig teoretisk kunskap, techne betecknar praktisk produktiv kunskap och fronesis innebär praktisk klokskap. De här tre kunskapsformerna är grundsatsen i Aristoteles resonemang kring kunskap, i vilket de är oskiljaktigt förbundna. Segolsson lyfter begreppet fronesis som en relevant form av kunskap. Gadamer skriver att i ett motsatsförhållande mellan praktisk och teoretisk kunskap med grund hos Aristoteles, betyder fronesis ett vetande som är inriktat mot en konkret situation, och ”måste alltså gripa ’omständigheterna’ i deras oändliga variation” (1997:36). Lärandet går till så att när vi med vår erfarenhet av specifika situationer kommer i kontakt med generella kunskaper, kan vi genom vår förförståelse relatera det specifika till det generella, och det generella till det specifika. Det är på detta sätt fronesis verkar (Gustavsson 2003 i Claesson 2009:136). I resonemanget om hur jag som lärare kan använda hermeneutiken i svenskundervisningen kommer jag bland annat att knyta an till begreppet fronesis.

### 3.73 Skrivprocessen ur ett hermeneutiskt perspektiv

Vad ska man ska arbeta med i undervisningen? Svedner (1999:124) säger att skrivundervisningen traditionellt har inneburit att man har sett skrivandet som fristående och avpassat till specifika tillfällen. Denna syn på skrivandet har ersatts av en annan, där man ser skrivandet som en process som måste integreras i den övriga undervisningen. Det är genom ständig övning som förmågan att skriva utvecklas, och därför behöver eleverna ha tillgång till längre skrivtillfällen i undervisningen. En central aspekt är att eleverna får tillfälle till ett genomarbetat skrivande med utgångspunkt i ett stoff att skriva om. I elevgruppen på programinriktat individuellt val kan jag som lärare ge eleverna möjlighet till ett genomarbetat skrivande genom skrivprocessen. Rent konkret kommer eleverna att arbeta med skrivprocessen genom texter de producerar.

Hur ska man arbeta i undervisningen? Svedner (1999:124) skriver att eleverna behöver ett ordentligt stoff att skriva om. Stoffet kan med fördel vara något som eleverna har arbetat med tidigare i skolan, och kan utarbetas gemensamt av eleverna genom gruppdiskussion. Därefter skriver varje elev ett utkast, som kan kommenteras av andra elever och läraren. Nästa steg blir att eleverna skriver en mer genomarbetad text som även den kommenteras av andra elever och läraren. Resultatet ska bli en slutversion av texten.

Jag kan relatera detta resonemang kring skrivprocessen till undervisningen och låta eleverna arbeta i grupper och resonera fram ett ämne de vill skriva om. Eleverna får sedan stegvis arbeta fram en text kring ämnet. Första steget kan vara att varje elev individuellt skriver en text. Nästa steg blir att eleverna i grupper om fyra personer tar del av varandras texter. Varje elev får kort berätta för de andra om vad texten handlar om och varför han eller hon har valt att skriva om just detta, och får kommentarer till texten av de andra eleverna. Sedan återgår var och en till sin egen text och arbetar igenom den en gång till. Även den här versionen kommenteras och leder till en slutversion av texten.

Ur en hermeneutisk synvinkel kan man säga att eftersom utgångspunkten i skrivprocessen är sådant som eleverna har mött tidigare tar man hänsyn till deras *förförståelse*. De olika delarna i förförståelsen består av *språk* och *begrepp*, *trosuppfattningar* och *föreställningar* samt *personliga erfarenheter*. Olika typer av språk leder till att människor tolkar saker och ting olika. Det är därför viktigt att jag som lärare försöker sätta mig in i dessa delar av elevernas förförståelse, så att jag vet hur jag ska bemöta dem i undervisningen. Genom att jag som lärare försöker sätta mig in andras förförståelse har jag utvidgat och utmanat min egen förförståelse, som ett led i en process där jag vill utveckla undervisningen.

Förförståelsen består inte av ett statiskt system, utan är *reviderbar*. Att förförståelsen är reviderbar kan möjliggöra att olika individer kan mötas i tänkandet. I den här undervisningssituationen kan eleverna, som nämnts, få möjlighet till insikt i hur delar samverkar och bildar en helhet. Den första texten möter andra personer som kommenterar den utifrån sin förförståelse. Texten omarbetas sedan utifrån kommentarerna, vilket innebär en process där olika delar samverkar och bildar en helhet, eller, att förförståelsen revideras.

Varför ska man arbeta på det här sättet i undervisningen? När eleverna skriver i en funktionell situation kallas skrivandet integrerat av Svedner. Det kan vara en del av ett socialt sammanhang som har anknytning till skolan eller elevens liv. Det kan även vara en del av undervisningen och användas som ett led i kunskapsprocessen. Skrivandet kan vara riktat till lärare, andra elever eller till mottagare utanför skolan (Svedner 1999:129). Man kan säga att arbetssättet med skrivprocessen är förenligt med tankar inom hermeneutiken eftersom det är fråga om ett integrerat skrivande. Något som är viktigt inom hermeneutiken är *kontexten*. Saker och ting förstås bäst i sin kontext. Det innebär att det är viktigt att jag som lärare väljer sådant undervisningsmaterial som eleverna har någon relation till, eller att jag presenterar det i en större helhet, för att ge eleverna möjlighet att uppleva en kontextualiserad undervisning.

Ett sätt att resonera kring hermeneutik och pedagogik är att fokusera på hur *delar* av erfarenhet leder till en större *helhet* i förståelseprocessen. Om jag ska relatera detta resonemang till svenskundervisningen och skrivprocessen, kan jag se undervisningsinnehållet som delar som bildar en helhet. Jag kan då utforma uppgiften så att eleverna får skriva och samtala om ett stoff de är välbekanta med från den övriga undervisningen. På det här sättet integreras delar av deras erfarenhet till en större helhet i nuet enligt ett hermeneutiskt synsätt.

Den *hermeneutiska cirkeln*, eller spiralen, är ett betydelsefullt begrepp inom hermeneutiken. Genom arbetet i skrivprocessen kan läraren relatera den hermeneutiska spiralen till undervisningen på ett sätt där förståelsen av delarna påverkar helhetssynen. I arbetet med skrivprocessen utgår eleverna från en del, fortsätter utforskandet tillsammans med andra och återvänder med förnyad förståelse för helheten, som i sin tur ger en förnyad förståelse för delarna. Processen i spiralen avslutas aldrig. En implikation av detta kan vara att man betraktar elevernas lärande som en oändlig process, som inte kan begränsas i tid och rum. I skrivprocessen aktualiseras även begreppet *fronesis*, genom att eleverna får möjlighet att relatera kunskaper de har från specifika situationer till mer generella sammanhang i undervisningen, och sedan ta med sig kunskapen till nya enskilda situationer.



Vi utgör ett inflytande på vår omvärld, samtidigt som den utgör ett inflytande på oss. Vårt vara i världen sker med utgångspunkt i vår förförståelse, och utifrån vår egen horisont av erfarenhet. Inflytandet från omvärlden påverkar vår horisont, samtidigt som vi påverkar andra människors horisonter i en oavbruten process (Claesson 2009:137). Varje människa skapar en horisont utifrån sin förförståelse. Den representerar varje människas sätt att se på världen. Genom arbets sättet med skrivprocessen kan jag som lärare möjliggöra att elevernas olika *förståelsehorisonter* ska mötas. Det här kan ske när eleverna tar del av varandras texter och samtalar kring dem. Om jag försöker att skapa en större förståelse mellan individerna i elevgruppen, har jag kanske underlättat mötet mellan dem och möjliggjort att de kan utvecklas tillsammans i undervisningen. När jag som lärare tar del av elevernas texter och förståelsehorisonter utvidgar jag även min egen förståelsehorisont, så att jag kan utmana mitt sätt att tänka kring undervisning och lärande.

### 3.74 Det hermeneutiska perspektivet och begränsningar

Som lärare kan jag se att det finns invändningar mot att inspireras av hermeneutiken i undervisningen. Om jag som lärare inspireras av en hermeneutisk synvinkel kan jag ta hänsyn till elevernas *förförståelse* när jag bestämmer undervisningsinnehåll. De delar som konstruerar förförståelsen är bland annat *språk* och *begrepp*, *trosuppfattningar* och *föreställningar* samt *personliga erfarenheter*. Min ambition som lärare är att kunna möta varje elev i gruppen där han eller hon befinner sig. Det här kan vara ett dilemma eftersom olika individer har olika förförståelse, som bland annat innefattar tillgång till olika språkliga begrepp. Detta kan leda till att det blir svårt att hitta en språklig nivå som passar varje individ, samtidigt som den ska fungera för gruppen som helhet i undervisningen.

Det hermeneutiska synsättet betonar *kontextens* roll. Detta innebär att jag som lärare behöver kontextualisera undervisningen. Eftersom alla individer har olika referensramar kan det vara svårt att finna ett undervisningsmaterial som alla elever kan relatera till. *Den hermeneutiska cirkeln* är kanske det mest betydelsefulla begreppet inom hermeneutiken. Om jag ska relatera begreppet till språkundervisningen och skrivprocessen, kan jag som lärare eftersträva att eleverna ska utveckla sin språkförmåga i ett dialektiskt utbyte med varandra där *delar* bildar en *helhet*. Eftersom eleverna har skilda delar med sig i en undervisningssituation kan det vara svårt för mig som lärare att avpassa undervisningen så att alla elever i gruppen kan integrera delarna i undervisningen till en helhet.

Inom hermeneutiken ser man mötet mellan olika människors *förståelsehorisonter* som centralt. Varje människa har en horisont utifrån sin egen specifika förförståelse. När jag som lärare vill uppnå att elevernas förståelsehorisonter närmar sig varandra och möts kan jag stöta på hinder för detta. Även om förförståelsen är reviderbar så finns den emellertid där och påverkar oss. Eftersom den utgörs av bland annat personliga erfarenheter kan den leda till att vi blir subjektiva i vårt möte med andra, vilket kan försvåra möten mellan eleverna i klassrummet.

## 4 Diskussion

I det här avsnittet kommer jag att diskutera det som har framkommit i litteraturgenomgången, och de resultat studien indikerar. Jag kommer att diskutera hur jag som lärare kan arbeta med skrivprocessen i svenskundervisningen med elevgruppen på programinriktat individuellt val. Fokus i resonemanget består av hur jag som språklärare kan använda mig av olika teorier kring lärande för att främja elevernas språkutveckling när det gäller skrivprocessen. Jag kommer även att knyta an till skolans styrdokument i diskussionen. Avslutningsvis kommer jag att diskutera skillnaden i sättet att förhålla sig till teorier kring lärande beroende på om det gäller forsknings- eller utbildningssammanhang.

Mitt syfte med denna studie har varit att undersöka hur språklärare kan förhålla sig till olika teoretiska perspektiv kring lärande för att främja elevernas inläring i skrivprocesssammanhang. De teorier jag har använt som utgångspunkt i detta resonemang är ett *sociokulturellt perspektiv* respektive ett *hermeneutiskt synsätt*. Mer specifikt ställde jag frågan om hur språklärare kan främja skrivprocessen utifrån dessa två teoretiska perspektiv om lärande. I resonemanget utgick jag från elevgruppen på programinriktat individuellt val genom att jag relaterade dessa teorier till en specifik undervisningssituation.

Som har framgått av studien finns det både möjligheter och begränsningar för läraren som väljer att relatera till ett sociokulturellt perspektiv i språkundervisningen och skrivprocessen. Ett sätt att använda sociokulturellt perspektiv i svenskundervisningen, som har diskuterats i studien, är att utgå från Løkengard Hoels processorienterade skrivpedagogik, som bygger på en sociokulturell syn där eleverna utformar texter genom interaktion med varandra och läraren. För läraren kan fördelarna med att arbeta utifrån ett sociokulturellt perspektiv i undervisningen vara många. En fördel är att eleverna kan utveckla sin språkförmåga genom *social interaktion*. Genom att arbeta på det här sättet får eleverna även möjlighet att använda och utveckla sin  *kreativitet*. Eleverna kan både bygga vidare på sina tidigare erfarenheter, samt lägga en grund för nya erfarenheter som kan användas i framtiden.

Genom arbetssättet med skrivprocessen kan eleverna använda sig av olika *intellektuella* och *fysiska redskap*. Arbetssättet innebär även att eleverna kan använda *språket* på ett mångfacetterat sätt. Språket uppträder dels på ett *interpsykologiskt* plan mellan eleverna, och sedan på ett *intrapsykologiskt* plan inom varje individ i undervisningssituationen. Eleverna får även möjlighet att tillägna sig kunskaper om språket, och kan relatera dessa kunskaper till nya situationer genom *appropriering* och *internalisering*. Begrepp som *dialog* och *intertextualitet*, som är betydelsefulla i sammanhanget, aktualiseras också genom skrivprocessen.

En annan konsekvens av att använda detta arbetssätt i undervisningen är att man kan se en anknytning mellan målen i skolans styrdokument, som har tagits upp i denna studie, och undervisningen. Att utgå från ett sociokulturellt perspektiv i undervisningen främjar elevernas utveckling och lärande, något som står i skollagen. Detta kan även ses i relation till ämnesplanerna för gymnasieskola 2011 i svenska och engelska, där det bland annat

står att eleverna ska få möjlighet att utveckla muntlig och skriftlig kommunikation och en allsidig kommunikativ förmåga genom interaktion med andra i undervisningen.

Som tidigare har framgått finns det även begränsningar om jag som lärare relaterar till ett sociokulturellt perspektiv i språkundervisningen och skrivprocessen. En invändning rör *den sociala interaktionen* som är central i sammanhanget. När elever som kommer från olika sociokulturella miljöer möts kan det uppstå hinder i undervisningen om eleverna saknar gemensamma ramar att förhålla sig till. Eleverna kanske behärskar olika typer av språk och språkliga begrepp som skiljer sig åt så mycket, att ett meningsfullt utbyte inte kan äga rum mellan eleverna i undervisningen.

En aspekt som rör språket och som kan utgöra ett hinder ligger i själva synen på *språket* i det sociokulturella perspektivet, där man ser språket som det viktigaste intellektuella redskapet. För att språket ska fungera som ett redskap för eleverna är förutsättningen att de har tillgång till ett väl utvecklat språk, som kan användas som ett *metaspråk* i kunskapsutvecklingen. Med andra ord gäller det att eleverna har ett språk att använda vid utvecklingen av språket i undervisningen. En annan aspekt som kan vara begränsande är Vygotskijs syn att språket utvecklas först på ett interpsykologiskt plan, och sedan på ett intrapsykologiskt plan. Vygotskij menade att den sociala utvecklingen föregår den individuella. Som jag har nämnt tidigare menar andra teoretiker, som Piaget, att språket utvecklas från den individuella nivån till den sociala nivån.

Vygotskijs begrepp *den närmaste utvecklingszonen* kan framstå som alltför diffust för att utgöra ett redskap att arbeta med i undervisningen. Eftersom utvecklingszonen inte finns i någon absolut mening, kan det vara svårt för läraren att avgöra vad den utgörs av. Att utvecklingszonen uppstår vid interaktion mellan elever kan utgöra ett dilemma för läraren i undervisningen. Eftersom interaktionen är en dynamisk process kan detta försvåra lärarens arbete att definiera zonen och bedöma var en elev befinner sig i kunskapsprocessen.

Det sociokulturella perspektivet har ibland kritiserats för att utgöra en otydlig lärandeteori. Säljö menar emellertid att det sociokulturella perspektivet är just ett *perspektiv* som förhåller sig till utbildning, och inte en *teori*. Säljö säger att didaktik inte alltid grundar sig i teorier, utan att dess grund kan vara olika föreställningar om lärande. Enligt Säljö analyserar det sociokulturella perspektivet hur kunskaper fortlever i samhället och reproduceras genom att människor deltar i olika miljöer. Frågan som lämnas obesvarad i detta sammanhang är hur lärare kan implementera det sociokulturella perspektivet i undervisningen. Om perspektivet inte utgör en teori om lärande, utan endast en föreställning om lärande kan det bli svårt att veta hur man rent konkret ska använda sig av perspektivet i undervisningen. Därmed kan man säga att idén om att det sociokulturella perspektivet utgörs av ett perspektiv, och inte en teori begränsar dess möjligheter att relateras till undervisningen.

Ett annat möjligt teoretiskt perspektiv att låta sig inspireras av i språkundervisningen när det gäller skrivprocessen är det hermeneutiska synsättet. Även inom detta synsätt finns det möjligheter och begränsningar som påverkar undervisningen. Ett möjligt sätt att använda sig av ett hermeneutiskt perspektiv i undervisningen och skrivprocessen är att utforma innehållet så att det utgörs av sådant som bygger på det eleverna har mött tidigare i undervisningen. När undervisningsinnehållet är sådant som eleverna är välbekanta med

sedan tidigare, kan jag som lärare säga att jag tar hänsyn till elevernas *förförståelse*. Att förförståelsen är reviderbar kan innebära att elevernas förförståelse är dynamisk, och kan tillföras nya dimensioner, och därmed utvecklas mot en större helhet. Om jag som lärare arbetar med ett undervisningsmaterial som eleverna kan relatera till, så att olika delar integreras i en större helhet, har jag kanske gett eleverna möjligheten att placera olika moment i en *kontext*.

En annan möjlighet som ges är att eleverna får ett helhetsperspektiv när det gäller innehållet i undervisningen, och kan integrera *delar* av kunskapen i en större *helhet*. Ett sätt att se på kunskapsutveckling ur en hermeneutiskt synvinkel är att betrakta processen som en *cirkel*, eller spiral, där delar och helhet påverkar varandra i en oändlig process. I den här processen kan eleverna utvidga sin *förståelsehorisont*, och kanske mötas i undervisningssituationen. I skrivprocessen aktualiseras även kunskapsformen *fronesis*, som är ett begrepp som används inom hermeneutiken och lyfts fram av en del teoretiker som en viktig form av kunskap.

I det här sammanhanget är det även viktigt att jag som lärare försöker att utmana min egen förförståelse så att jag kan möta eleverna i undervisningen på ett sätt som berikar lärandet. En konsekvens av att låta sig inspireras av ett hermeneutiskt perspektiv i undervisningen är att jag som lärare i mötet med elevernas förståelsehorisonter utvidgar min egen förståelsehorisont, vilket kan föra mig närmare eleverna och deras föreställningsvärldar på ett sätt som främjar undervisningen.

Genom att relatera till ett hermeneutiskt synsätt kan jag som lärare även se samband mellan undervisningen och skolans styrdokument. I skollagen står det bland annat att skolan ska främja elevernas utveckling och lärande samt en livslång lust till lärande. I ett hermeneutiskt perspektiv blir detta ännu tydligare, eftersom man kan se lärandet som en oändlig process, som inte kan begränsas i tid och rum. Här ges även eleverna möjlighet att använda språket på ett sådant sätt att det blir ett redskap för kunskapsutveckling, som det står om i ämnesplan för gymnasieskola 2011 i ämnet svenska.

Det finns även begränsningar om jag som lärare vill låta mig inspireras av ett hermeneutiskt synsätt i undervisningen. Ett hinder kan uppstå när jag som lärare vill ta hänsyn till elevernas *förförståelse* när det gäller innehållet i undervisningen. Att jag har ambitionen att möta varje elev där han eller hon befinner sig kan bli problematiskt eftersom varje elev har sin specifika förförståelse. Det kan vara svårt att som lärare kontextualisera undervisningsinnehållet så att man möter varje elev där han eller hon befinner sig, samtidigt som innehållet lämpar sig för hela gruppen. Det som kan försvåra processen är att olika delar av förförståelsen inte är statiska, utan reviderbara. Detta innebär att det som utgör en elevs förförståelse idag förmodligen ser annorlunda ut imorgon.

En annan begränsning utgörs av synsättet att olika *delar* ska integreras till en *helhet* i undervisningen. Detta kan vara problematiskt i elevgrupper där eleverna har olika bakgrund och behov, vilket gör det svårt för läraren att anpassa undervisningen, så att alla får samma möjlighet att skapa en helhet av de delar de bär med sig. Vidare kan *den hermeneutiska cirkeln* utgöra ett hinder om man vill relatera den till språkundervisningen och skrivprocessen. Jag kan som lärare ha ambitionen att eleverna ska få möjlighet att utveckla sin språkförmåga genom ett dialektiskt utbyte med varandra i undervisningen.

Det som kan försvåra processen är att elevernas språkbehärskning förutsätts vara sådan att den möjliggör en utveckling i undervisningen.

Att försöka uppnå att elevernas *förståelsehorisonter* ska mötas i undervisningen kan också vara svårt. Här kan man som lärare möta hinder som har sin grund i att varje individ har sin specifika förförståelse. Förförståelsen är reviderbar och kan ändras över tiden, men det krävs kanske att se detta som en process som behöver tid för att kunna realiseras i skolan.

Sammanfattningsvis kan man säga att det sociokulturella perspektivet medför både möjligheter och begränsningar om jag som lärare ska relatera teorin till undervisningen. Ett annat möjligt teoretiskt perspektiv att inspireras av i undervisningen är det hermeneutiska perspektivet. Även när det gäller detta perspektiv finns det möjligheter och begränsningar. Det som betraktas som en möjlighet kan utgöra ett hinder beroende på olika omständigheter som har nämnts.

Inledningsvis i studien ställde jag frågan om hur språklärare kan främja skrivprocessen med utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv, samt om ett hermeneutiskt synsätt kan tillföra något till skrivprocessen. Min slutsats av det som har framkommit i studien tyder på att dessa perspektiv är fruktbara teorier och kan relateras till undervisningen när det gäller skrivprocessen. Eftersom undervisningen är komplex är det dock viktigt att lärare inte ensidigt håller sig till en enda teori kring lärande, utan låter sig inspireras av olika lärandeteorier i undervisningen. Elevgruppen består ofta av olika elever med olika förutsättningar och därmed olika behov, vilket innebär att olika teorier behövs i undervisningen, och olika situationer behöver olika redskap.

Claesson (2007) skriver om lärare som har ett särskilt intresse för pedagogiska och didaktiska perspektiv och teorier om lärande. Dessa lärare försöker följa en teoretisk inriktning kring lärande, och möter många svårigheter i undervisningen. Claesson (2009:8) skriver också om lärare som inte har något intresse för forskning kring lärande. De skapar istället något som kan kallas egna teorier. Om dessa lärare inte har kunnat få ett intresse för någon specifik lärandeteori från forskningen, är frågan om det är mer fruktbart för lärare att låta sig inspireras av olika lärandeteorier istället. Detta framhålls av Claesson (2009:18) som hävdar att det kan vara förödande för pedagoger att hålla sig till endast en enda pedagogik, utan att vara insatt i andra pedagogiska förhållningssätt.

Claesson (2009:19) skriver vidare att om man anser att endast en teori om lärande är den rätta är risken stor att lärarens perspektiv i olika situationer blir begränsat. Undervisningen riskerar också att bli ensidig och inte anpassad till alla elevtyper. Därmed kan man kanske säga att om lärare har ett öppet sinne för olika teorier kring lärande kan detta möjliggöra att deras förförståelse utmanas och lärarhorisont utvidgas, så att de kan möta eleverna i språkundervisningen.

Som tidigare har nämnts skriver Claesson (2009) att fokus för forskning inom utbildningsvetenskap har skiftat under olika tider. Lärandeteorier utgör därmed en utgångspunkt för forskning, och måste därför betraktas med andra ögon för lärare än för forskare. När det gäller forskning inom utbildningsvetenskap arbetar man ofta med ett distinkt och avgränsat perspektiv. För lärare däremot är det viktigt med en öppenhet inför olika situationer, elever och ämnen i undervisningen. Det som har framkommit i den här

studien är att lärare kan behöva inspiration från olika teorier och perspektiv i undervisningen när det gäller skrivprocessen. Kanske är det fruktbart för lärare att betrakta olika lärandeteorier som delar som tillsammans kan samverka till att bilda en helhet som kan användas i språkundervisningen.

## **4.1 Studiens didaktiska implikationer**

Det som har framkommit här är att det är viktigt att lärare har ett öppet förhållningssätt till lärandeteorier. Detta innebär att inte endast hålla sig till en teori eller en pedagogik, utan vara öppen för olika teorier och perspektiv för att kunna berika undervisningen och anpassa den till olika elever och lärandesituationer. Studien har visat på ett par möjliga teoretiska perspektiv kring lärande som är möjliga att relatera till undervisning. Trots att de var för sig har sina begränsningar, kan man kanske ändå ta tillvara möjligheterna som finns i respektive teori.

## **4.2 Vidare forskning**

Vidare forskning kan bedrivas kring hur man i skolan ännu mer specifikt kan hjälpa de elever som behöver extra stöd i sin språkinläring. Man kan också undersöka hur andra lärandeteorier än de som har tagits upp här kan relateras till svenskundervisningen och skrivprocessen. Även relationen mellan specifika lärandeteorier och vissa skolämnen skulle kunna vara ett möjligt forskningsobjekt.

## **4.3 Avslutande reflektioner**

I den här studien har jag använt mig av forskningsmetoden kvalitativ textanalys. Jag tycker att detta var ett bra angreppssätt att använda sig av, eftersom metoden har gett mig goda förutsättningar att undersöka och försöka besvara studiens frågeställningar. Som tidigare har nämnts har olika forskningsmetoder både för- och nackdelar. Att använda andra metoder än textanalys hade kanske tillfört studien fler dimensioner, men det hade förmodligen skett på bekostnad av andra aspekter. I studien har jag använt mig av litteratur som är relevant i lärarutbildningssammanhang, för att försöka besvara specifika frågeställningar och belysa vissa frågor. Förhoppningen är att därigenom tillföra något till synen på undervisning och lärande som har behandlats i studien.

## 5 Referenser

- Birkler, J. (2008). *Vetenskapsteori. En grundbok*. Stockholm: Liber AB.
- Bergström, G. & Boréus, K. (2005). Samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys. I Bergström, G. & Boréus, K. (Red.), *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur, s. 9-42.
- Bergström, G. & Boréus, K. (2005). Innehållsanalys. I Bergström, G. & Boréus, K. (Red.), *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur, s. 43-87.
- Claesson, S. (2007). *Spår av teorier i praktiken. Några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Claesson, S. (2009). *Lärares hållning. Klassiska undervisningsidéer och observationer av undervisning*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur .
- Egidius, H. (1999). *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Gadamer, H-G. (1997). *Sanning och metod i urval*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Gilje, N. & Grimen, H. (2007). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Johansson, B. & Svedner, P.O. (2010). *Examensarbete i lärarutbildningen*. Uppsala: Kunskapsföretaget AB.
- Kristeva, J. (1986). Word, Dialogue and Novel. I Moi, T. (Red.), *The Kristeva Reader*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd, s. 34-61.
- Lagerholm, P. (2005). *Språkvetenskapliga uppsatser*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Løkensgard Hoel, T. (2001). *Skriva och samtala. Lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Phillips, D.C. & Soltis, J.F. (2009). *Perspectives on learning*. New York: Teachers College Press.
- Segolsson, M. (2011). *Lärandets hermeneutik - Tolkningens och dialogens betydelse för lärandet med bildningstanken som utgångspunkt*. Diss. Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping. Visby: Books on Demand.
- Skolverket (2011a). *Gymnasieskola 2011*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2011b). *Ämnesplaner. Ämne - Engelska*.  
[http://www.skolverket.se/forskola\\_och\\_skola/2.606/2.1153/2.2576/amnesplaner\\_och\\_kurser\\_for\\_gymnasieskolan\\_2011/subject.htm?subjectCode=ENG](http://www.skolverket.se/forskola_och_skola/2.606/2.1153/2.2576/amnesplaner_och_kurser_for_gymnasieskolan_2011/subject.htm?subjectCode=ENG) [2011-12-01]

Skolverket (2011c). *Ämnesplaner. Ämne - Svenska*.  
[http://www.skolverket.se/forskola\\_och\\_skola/2.606/2.1153/2.2576/amnesplaner\\_och\\_kurser\\_for\\_gymnasieskolan\\_2011/subject.htm;jsessionid=AA849A9B35D750B229D91A2CDC019B38?subjectCode=SVE](http://www.skolverket.se/forskola_och_skola/2.606/2.1153/2.2576/amnesplaner_och_kurser_for_gymnasieskolan_2011/subject.htm;jsessionid=AA849A9B35D750B229D91A2CDC019B38?subjectCode=SVE) [2011-12-01]

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur AB.

Svedner, P.O. (1999). *Svenskämnet & svenskundervisningen - närbilder och helhetsperspektiv*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB.

Sveriges riksdag (2010). *Svensk författningssamling (SFS). Skollag (2010:800)*.  
<http://www.riksdagen.se/webbnav/?nid=3911&bet=2010:800> [2011-12-01]

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken - ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts förlag.

Säljö, R. (2005). L.S. Vygotskij - forskare, pedagog och visionär. I Forsell, A. (Red.), *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber AB, s. 108-132.

Säljö, R. (2011). Det är skillnad på teori och ett perspektiv. *Pedagogiska magasinet, nr 2*.  
<http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2011/05/12/ar-skillnad-pa-teori-perspektiv> [2011-12-01]

Vygotskij, L.S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Vygotskij, L.S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.