

LÆRING I ET VYGOTSKY-PERSPEKTIV

Muligheter og konsekvenser for opplæringen

Ann-Cathrin Faldet, Thor-André Skrefsrud og
Hege Merete Somby (red.)

Læring i et Vygotsky-perspektiv

Ann-Cathrin Falset, Thor-André Skreftsrud og
Hege Merete Somby (red.)

Læring i et Vygotsky- perspektiv

*Muligheter og konsekvenser for
opplæringen*

© 2023 Ann-Cathrin Faldet, Thor-André Skrefsrud, Hege Merete Somby, Milda Bredikyte, Thor Ola Engen, Ewa Filipiak, Pentti Hakkarainen, Mari-Ann Igland, Elisabeth Tveito Johnsen, Kari Nes, Arne Skodvin, Odd Rune Stalheim og Stine Vik.

Dette verket omfattes av bestemmelsene i *Lov om opphavsretten til åndsverk m.v.* av 1961. Verket utgis Open Access under betingelsene i Creative Commons-lisensen CC-BY 4.0. Denne tillater tredjepart å kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst medium eller format, og å remixe, endre, og bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle, under betingelse av at korrekt kreditering og en lenke til lisensen er oppgitt, og at man indikerer om endringer er blitt gjort. Tredjepart kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller tredjepart eller tredjeparts bruk av verket.

Lisensvilkår: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Boka er utgitt med støtte fra Høgskolen i Innlandet.

ISBN Heftet utgave: 9788202811501
ISBN PDF: 9788202775223
ISBN EPUB: 9788202811471
ISBN HTML: 9788202811488
ISBN XML: 9788202811495
DOI: <https://doi.org/10.23865/noasp.191>



Dette er en fagfelleverdert antologi med unntak av kapittel 1, som er et innledningskapittel, og kapittel 2.

Omslagsdesign: Cappelen Damm AS
Cappelen Damm Akademisk/NOASP
noasp@cappelendamm.no

Innhold

Forord	7
Kapittel 1 Vygotsky i forskning og praksis: Hvorfor rette blikket mot et sosiokulturelt læringssyn?	9
<i>Ann-Cathrin Falset, Thor-André Skrefsrud og Hege Merete Somby</i>	
Kapittel 2 Opphavet til Vygotskys perspektiver: Piagets og Vygotskys teorier om barns utvikling av tenkning og tale	19
<i>Arne Skodvin</i>	
Chapter 3 Memory in action – thinking in action – Vygotsky’s contribution to tacit knowledge theory	43
<i>Thor Ola Engen</i>	
Chapter 4 Reconstructing the Vygotskian vision of play, learning and development in early childhood	61
<i>Milda Bredikyte & Pentti Hakkarainen</i>	
Chapter 5 From the abstract to the concrete: Creating conditions for the development of theoretical thinking in children in early education	85
<i>Ewa Filipiak</i>	
Kapittel 6 Perezhivanie og elevens subjektive opplevelse av læringsmiljø	103
<i>Thor-André Skrefsrud</i>	
Kapittel 7 Vygotskys defektologi – et perspektiv på inkluderende opplæring	119
<i>Hege Merete Somby og Stine Vik</i>	
Kapittel 8 Inkludering som allmennpedagogisk prinsipp i et vygotiskiansk perspektiv	135
<i>Kari Nes</i>	

Kapittel 9	Soner for nær skriveutvikling: Ei utviklings- og danningsorientert tilnærming til responsdialogar.....	153
	<i>Mari-Ann Iglund</i>	
Kapittel 10	Å forberede seg på hjem-skole-samarbeid: Lærerstudenters bruk av virtual reality-teknologi i et Vygotsky-perspektiv	177
	<i>Ann-Cathrin Falset, Thor-André Skrefsrud og Hege Merete Somby</i>	
Kapittel 11	Vygotsky med VR-briller.....	197
	<i>Hege Merete Somby og Odd Rune Stalheim</i>	
Kapittel 12	Jul i skolen som et gjenkjennelig og foranderlig fellesskap	217
	<i>Elisabeth Tveito Johnsen</i>	

Forord

Denne bokreisen er nå ved veis ende. Reiselederne har bestått av undervisere og forskere på lærerutdanningen og master i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Innlandet. Vi alle har interesse for sosiokulturell teori og for Lev Vygotskys perspektiver spesielt.

Arbeidet med antologien startet med en invitasjon til å delta på den internasjonale Vygotsky-konferansen i Bydgoszcz i Polen. Konferansen var organisert av professor ved Kazimierz Wielki University, Ewa Filipiak, som også er bidragsyter i denne boken. Her møtte vi også Vygotskys barnebarn, professor Elena Kravtsova, som året etter inviterte oss til Moskva på det årlige Vygotsky-seminaret ved Moscow City University i Russland. De mange samtalene og diskusjonene vi hadde på disse reisene, inspirerte oss til å invitere flere forskere til å undersøke aktuelle disiplin- og profesjonspedagogiske problemstillinger i lys av Vygotsky sine teorier om barns utvikling og læring. Resultatet ble denne boken.

Mye har skjedd siden vi startet dette bokprosjektet. Professor Elena Kravtsova har dessverre gått bort. Det samme har en av bokens bidragsytere, Pentti Hakkarainen ved University of Oulu i Finland. Hans kollega og ektefelle Milda Bredikyte ved Vytautas Magnus University i Litauen ville heldigvis fortsette arbeidet, og deres kapittel er å finne i boken. I en tidlig fase av bokprosjektet samarbeidet redaktørene med Vygotsky-forskere ved Moscow City University, men på grunn av den politiske situasjonen har forskerne fra Russland trukket seg, og samarbeidet er satt på vent.

Vi ønsker å takke alle kapittelforfatterne for at de har delt sin kunnskap med leserne av antologien. Vi har mottatt spennende og nyskapende kapittelbidrag fra kollegaer ved ulike universiteter og høyskoler både nasjonalt og i andre europeiske land. Arbeidet med antologien har derfor blitt til en frydefull og lærerik prosess for redaktørgruppen. Vi vil også takke fagfellene for konstruktive tilbakemeldinger som har løftet kvaliteten på antologien. Videre vil vi gi en stor takk til Cappelen Damms redaktører – og spesielt til Ann Kristin Gresaker for tett oppfølging og god veiledning underveis i prosessen. En særlig takk går til kollega ved

Høgskolen i Innlandet professor Thor Ola Engen, som med sitt genuine engasjement for Vygotsky-inspirert pedagogikk også har tent en gnist hos undertegnede.

Vi vil med dette ønske leserne spennende lesing, og håpet er at boken kan bidra til berikende diskusjoner i ulike pedagogiske fagmiljøer.

Oslo/Hamar/Kautokeino, juni 2023

Ann-Cathrin Faldet, Thor-André Skrefsrud og Hege Merete Somby

KAPITTEL 1

Vygotsky i forskning og praksis: Hvorfor rette blikket mot et sosiokulturelt læringsssyn?

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, lærer-utdannere, 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.

KAPITTEL 2

Opphavet til Vygotskys perspektiver: Piagets og Vygotskys teorier om barns utvikling av tenkning og tale

Arne Skodvin Universitetet i Oslo

Abstract: Had it not been for Piaget's theory of genetic epistemology in the child, we would not have had Vygotsky's theory on children's social cultural development. This chapter provides a presentation of early central Piagetian concepts. It then accounts for Vygotsky's disagreements with Piaget, and how these objections led him to define alternative concepts and eventually design a different approach to the investigation of thinking and use of language in childhood. Later Western researchers, although inspired by Vygotskian theoretical perspectives, still may have overlooked some of the methodological recommendations of analysis that Vygotsky advocated.

Keywords: interpsychological, intrapsychological, unit of analysis, function, development

Innledning

Dette kapitlet skal ta opp noen sentrale synspunkter på utvikling slik de beskrives av den russiske psykologen Lev Semyonovich Vygotsky (1896–1934). I hans samtid var det ikke uvanlig å se utvikling som et produkt av *individuell modning og læring*. Vygotsky så derimot utvikling som noe som primært finner sted i individets *sosiale og kommunikative interaksjon med andre*, og som noe individet tilegner seg gjennom *bruk av redskaper*. Den individuelle utviklingen ville dermed ifølge Vygotsky være *kulturelt formidlet*, både gjennom menneskelig språk og gjennom menneskelige verktøy, og på denne måten ville den alltid være innvevet i en gitt historisk samfunnsformasjon.

En klar kontrast til dette synet finner vi hos den sveitsiske psykologen Jean Piaget (1896–1980). Han studerte utvikling gjennom å observere det individuelle barnet i møtet med dets materielle omverden. Basert på sin kjennskap til vitenskapsfilosofi og biologi hevdet han at visse invariante prosesser måtte ligge til grunn for barnets erkjennelsesutvikling, og at det dermed ville være begrenset i hvilken grad denne kunne påvirkes gjennom sosial overføring av kunnskap.

Piagets bok *Le langage et la pensée chez l'enfant* ble utgitt i 1923. De neste årene gjennomførte han en serie empiriske undersøkelser om barns erkjennelse. Omkring 1930 hadde Vygotsky ikke bare gjort seg kjent med Piagets tidlige publikasjoner, men hadde også gjennomført replikasjoner av Piaget-eksperimenter og fått oversatt to av bøkene hans til russisk. Gjennom disse arbeidene ble det åpenbart for Vygotsky hvor grunnleggende uenig han var med Piaget. Det var særlig i synet på forholdet mellom språk og tenkning i barnealderen avstanden mellom dem ble tydelig. Gjennom sin kritikk av Piaget utviklet Vygotsky sin egen posisjon. Uten Piagets teori ville vi sannsynligvis heller ikke fått Vygotskys teori. Men hans oppgjør med kontinental og amerikansk utviklingspsykologi gjaldt langt mer enn bruk av begreper. For å kunne studere barns kulturelle utvikling mente Vygotsky det ville være nødvendig å utvikle et nytt forskningsprogram, og han presenterte selv noen grunnleggende metodiske prinsipper for et slikt program. Men Vygotsky måtte avslutte arbeidet med sin siste bok *Mysjlenie i retsj* i 1934.

Internasjonalt ble Piagets teorier for alvor først kjent fra 1940- og 1950-årene, og han videreutviklet også deretter sitt eget begrepsapparat. Utenfor den daværende Sovjetunionen ble Vygotskys teorier først kjent

gjennom oversettelsen *Thought and language* i 1962. Da var imidlertid Piaget-kritikken tatt ut. I tillegg hadde bokens oversettere og redaktør «utelatt deler av verket, fordi de ønsket å fjerne de delene av Vygotskys bok som inneholdt [...] psykologiske diskusjoner og bredere filosofiske ideer de oppfattet som overflødige eller avleggs» (Kozulin, 1986, 2001, s. 245). I denne første fasen kunne dermed Vygotsky lett tas i bruk innenfor tradisjonell vestlig individorientert tilnærming for å studere barns utvikling. Men senere ble dette betydelig nyansert av for eksempel amerikanske forskere som James V. Wertsch og Michael Cole. Kozulin redigerte en mer fullstendig utgave av *Thought and language* to tiår senere.

Om man vil undersøke hvordan Vygotsky kan ha blitt inspirert eller provosert av Piaget i utviklingen av sine egne sentrale begreper, må man altså være kritisk til senere historiske fortolkninger av dem begge. Denne artikkelen baserer seg på en tidligere og mer omfattende monografi (Skodvin, 1998), men denne kortfattede versjonen er ikke blitt publisert tidligere. At Vygotskys begreper igjen sammenlignes med Piaget-begreper, og at noen av Vygotskys sentrale formuleringer her oversettes direkte fra russisk til norsk, vil forhåpentligvis bringe frem perspektiver som kan ha blitt tonet ned i senere Vygotsky-inspirert forskning. Mot slutten av artikkelen blir det også presentert implikasjoner for forskning på barns kulturelle utvikling om man skulle legge seg nærmere opp til Vygotskys eget forskningsprogram.

Denne antologien skal særlig dreie seg om grunnskolen og grunnskolelærerutdanningen. Men skal man gå til røttene til Vygotskys utviklingssyn, kommer man ikke utenom førskolealderen. Det var i denne utviklingsfasen, hos barn mellom tre og seks år, at Vygotsky tydeligst markerte sin distanse til Piaget, og det var også her han formulerte de klareste ansatsene til sin alternative teori. I det følgende skal det derfor først gis en generell presentasjon av Piagets teori med særlig vekt på utviklingen frem mot skolestart. Deretter gjennomgås Vygotskys motsvarende teori for den samme utviklingsfasen, før de to teoriene blir sammenlignet med tanke på noen prinsipielle forskjeller mellom dem.

Generelt om Piagets teori

Det har til tider vært ulike oppfatninger av hva Piaget har lagt i sine mest sentrale begreper. Dette kan skyldes mangel på presise definisjoner (Flavell, 1963). Eller det kan skyldes at Piaget gjennom et langt forfatterskap

stadig reviderte sine teorier og dermed også ofte endret bruksmåtene til de samme ordene. Dette til tross kan vi se tre generelle kjennetegn ved teorien hans.

Først og fremst er dette en teori om *erkjennelsesutvikling*, eller det Piaget selv kalte *genetisk epistemologi*. «Genese» betyr «utvikling», «epistemologi» betyr «kunnskapsteori», og disse to ordene i kombinasjon kan dermed oversettes med «læren om hvordan kunnskap blir til». Piaget vil forklare hvordan det i barnet bygges opp en oppfatning av omverdenen.

Et annet særtrekk er at Piagets teori er en *stadieteori*. Piaget er opptatt av kvalitative sprang i barnets erkjennelsesutvikling. På ethvert nytt utviklingstrinn opptrer noe kvalitativt nytt i barnets måte å oppfatte omverdenen på, som ikke var til stede på forrige utviklingstrinn. Piaget beskriver ut fra dette fire hovedfaser i utviklingen: den sansemotoriske fasen (0–2 år), den preoperasjonelle fasen (ca. 2–7 år), den konkret-operasjonelle fasen (cirka 7–11 år) og den formal-operasjonelle fasen (fra om lag 11 år).

Et tredje kjennetegn er at hele teorien bygger på en grunnleggende antagelse om at utviklingen er styrt mot stadig mer avanserte former for *balanse*. Som biolog er Piaget opptatt av en tosidig tilpasning mellom organisme og miljø. I biologien mener Piaget at et grunnleggende mønster går igjen. På den ene siden vil enhver organisme søke å nyttiggjøre seg av de mulighetene som finnes i miljøet omkring, og ta disse opp i seg. Denne siden ved tilpasningsprosessen kaller Piaget *assimilasjon* («gjøre lik seg selv», «ta opp i seg»). På den andre siden vil enhver organisme også ha muligheter til å opptre overfor omgivelsene på varierende måter eller tilpasse seg til miljøet. Denne siden av tilpasningsprosessen kaller Piaget *akkomodasjon* («tillempning»). De to prosessene assimilasjon og akkomodasjon foregår samtidig og er gjensidig avhengig av hverandre. Til sammen utgjør de organismens totale tilpasning eller *adaptasjon*. Når mulighetene for assimilasjon og akkomodasjon er i samsvar med hverandre, vil organisme og miljø være i en økologisk balansetilstand.

Piaget mener det er mulig å beskrive et individs erkjennelse av omverdenen analogt med en biologisk organismes adaptasjon til sitt miljø. I erkjennelsesmessig sammenheng vil det foregå en assimilasjon hver gang man «tar inn» omverdenen, for eksempel ved at man tolker erfaringer i lys av egen forståelse, eller ved at man får nye observasjoner til å stemme med tidligere viten. Akkomodasjon vil i erkjennelsesmessig sammenheng si at man «prøver ut» sin forståelse på omverdenen, for eksempel gjennom

en forventning om hva som kan skje når man griper inn i omgivelsene. Individet erkjenner omverdenen samtidig som det prøver ut sin erkjennelse på omverdenen. Når det er samsvar mellom «det som tas inn» og «det som prøves ut», eller – med Piagets ord – balanse mellom assimilasjon og akkomodasjon, betyr det at individets forståelse (indre struktur) er i samsvar med omverdenen (ytre struktur). Dersom det oppstår konflikt mellom assimilasjon og akkomodasjon, vil denne sette i gang en prosess som Piaget kaller *ekvilibrasjon*, som har som mål å gjenopprette balansen mellom assimilasjon og akkomodasjon. Denne ekvilibrasjonsprosessen definerer således både utviklingen og utviklingens mål.

Barnets intelligens

I Piagets teori finnes flere ord for erkjennelse: «Piaget uses variously the terms *adapted intelligence*, *intelligent adaption*, *adaption*, or simply *intelligence*» (Flavell, 1963, s. 66). Men ettersom Piaget anser både intelligens som tilpasningsdyktig og tilpasning som intelligent, er det ikke urimelig at de fire betegnelse brukes om hverandre.

Utviklingen av barnets adaptive intelligens mot stadig høyere nivåer av balanse beskrives på tre plan. På et *innholdsplan* beskrives observerbare data, for eksempel opplysninger om barns adferd som kan fortelle oss hvorvidt en endring og dermed også en utvikling har funnet sted. Piagets teori er dermed nært knyttet til visse *oppgavetyper* som barn vil være i stand til å løse i ulike faser av sin utvikling. Han beskriver materiale som blir benyttet, instruksjoner som blir gitt, og ikke minst kriterier for hvorvidt en oppgave er løst eller ikke. Piaget går imidlertid ut over det observerbare ved at han på et *strukturplan* beskriver ulike *mentale strukturer* som han antar barn har utviklet i de forskjellige utviklingsfasene. Kjennetegn ved slike stadig mer avanserte strukturer beskrives ved hjelp av matematiske egenskaper. På *funksjonsplanet* beskriver Piaget de grunnleggende prinsippene han mener ligger til grunn for erkjennelsesutviklingen.

Det er altså én utvikling som finner sted, men denne utviklingen beskrives på tre plan samtidig. Visse invariante prinsipper ligger til grunn for intelligensens utvikling (funksjonsplan). Som en følge av at slike prinsipper gjelder, vil det i ulike faser oppstå ulike mentale strukturer i barnet (strukturplan). Og som et resultat av at barnet tilegner seg stadig mer avanserte mentale strukturer, blir barnet samtidig i stand til å løse stadig mer avanserte oppgavetyper (innholdsplan).

Barnets intelligens, tenkning og språk

Barnets *intelligens* har sine røtter i sansemotorikken. I den sansemotoriske fasen (0–2 år) vil barnet utvikle en måte å representere omverdenen på som er basert på barnets egen sansning og motorikk. Piaget forstiller seg at det til enhver ytre aktivitet som barnet kan utføre, må eksistere en motsvarende indre representasjon som styrer denne ytre aktiviteten, og som han kaller en *operasjon*. Parallelt med at barnets adferd blir mer kompleks og koordinert, antar Piaget at disse operasjonene også innbyrdes er blitt organisert mot stadig mer avanserte og konsistente *skjemaer*.

I den preoperasjonelle fasen (2–7 år) vil barnets intelligens videreutvikles. Men nå vil barnet i tillegg ta i bruk nye representasjonsformer av omverdenen, nemlig tegn og symboler som kan stå for noe og dermed peke ut over seg selv. Piaget understreker at *tegn* er kollektive, det vil si at det er offentlig definert hva et tegn står for. Selve forbindelsen mellom et tegn og tegnets innhold er vilkårlig, slik at et tegn som regel ikke vil ha noen fysisk likhet med innholdet det refererer til. Når det gjelder *symboler*, legger Piaget derimot vekt på at disse kan være private og skapt av det enkelte barnet. Symboler kan ofte også ha en viss figurativ likhet med det de står for.

I denne fasen vil barnet fortsatt erkjenne omverdenen gjennom *intelligensen*, men det kan i tillegg utføre *tenkning ved hjelp av symboler* og bruke *språk ved hjelp av tegn*. Men det er karakteristisk for denne alderen at det ikke behøver å være noe innbyrdes samsvar mellom disse tre representasjonsformene hos barnet. Ut fra ekvibrasjonsprinsippet er intelligensen alltid styrt mot balanse mellom assimilasjon og akkomodasjon. Når barn derimot benytter symboler, kan de anvende sine egne private forestillinger på omverdenen, uten at omverdenen nødvendigvis behøver å være i samsvar med disse forestillingene. Slik kan symbolsk virksomhet i denne fasen innebære en overvekt av akkomodasjon på bekostning av assimilasjon. Og motsatt, når barn tar i bruk tegn, legger Piaget vekt på at de kan imitere og anvende andres tegn uten å ha dekning for dem i sin egen erkjennelse. I et erkjennelsesmessig perspektiv kan småbarnets språk dermed være upålitelig, fordi imitasjon kan innebære overvekt av assimilasjon på bekostning av akkomodasjon (Piaget, 1970, s. 709). Bare når småbarn forholder seg motorisk og sansemessig til omgivelsene, vil de umiddelbart erfare hvorvidt det er samsvar mellom erkjennelse og omverden.

Småbarns intelligens, tenkning og språk kan således være innbyrdes sprikende. Barnets tenkning kan i denne preoperasjonelle fasen være

preget av *egosentrisitet*. Dette kan defineres som en mangel på kapasitet til å se et saksforhold fra mer enn én synsvinkel om gangen, noe som lett kan lede barn til å anta at andre ser et saksforhold på samme måte som dem selv. Piaget observerte også at småbarn ikke bare bruker språk for å henvende seg til andre, men at de også snakker for seg selv. Språkbruk med en slik ikke-kommunikativ funksjon kalte han *egosentrisk tale*. Piaget tolket denne talen som et verbalt akkompagnement til barnets handlinger (Piaget, 1923, 1971a, s. 15). Barnets handlinger ses som det primære, mens språket anses som sekundært i forhold til handlingene. Piaget beregnet en egosentrisitetskoeffisient for tale ved å dividere antall egosentriske ytringer på antall spontane ytringer som ikke var direkte svar på henvendelser fra en annen person. Fra tre- til seksårsalder kunne denne koeffisienten ligge på mellom 0,40 og 0,50, det vil si at barnets spontane ytringer i denne fasen kunne fordele seg omtrent jevnt på kommunikativ og ikke-kommunikativ tale.

Piaget understreker også at tanken ikke kan ha sine røtter i språk, men at den går forut for språk: «Il est permis de conclure que la pensée précède le langage» (Piaget, 1954, s. 54). Ifølge Piaget har språket likevel to funksjoner som er viktige for tenkningens utvikling, for det første som et middel til symbolisering, for det andre som et middel til sosial regulering: «C'est en ce double sens de la condensation symbolique et du réglage social que le langage est donc indispensable à l'élaboration de la pensée» (Piaget, 1954, s. 59). Men selv om tenking og språk kan virke inn på hverandre, understreker Piaget at de begge i sin utvikling er underordnet intelligensens utvikling. Det er først ved overgangen til skolealder barns språk, tenkning og intelligens blir preget av samme type logikk.

Operativt og figurativt aspekt

Et barn kan gjøre erfaringer i omverdenen på flere måter. Det kan ha erfaringer med objekter ut fra hvordan de tar seg ut (for eksempel at en ball har en bestemt form eller farge), og det kan ha erfaringer med objekter ut fra hva man kan gjøre med dem (for eksempel at ballen kan sprette eller kastes). I det første tilfellet snakket Piaget om figurativ kunnskap, i det andre tilfellet om operativ kunnskap. Kunnskap som er operativ, er integrert i barnets indre kognitive skjema, mens det ikke er tilfellet med figurativ kunnskap. Barnets persepsjon kan dermed være bundet til et gitt her og nå, ved at barnet kun ser ett aspekt ved situasjonen. Det klarer ikke å se den samme situasjonen fra flere synsvinkler samtidig (Piaget, 1947, 1971b,

s. 53). Intelligensen, derimot, kan knytte nåtid til fortid og fremtid (Piaget, 1947, 1971b, s. 66).

Også tegn eller ord kan ha både figurative og et operative aspekter. Det figurative aspektet vil være ordets ytre form eller lydbilde, det operative aspektet vil være ordets mening for barnet. Det figurative aspektet er statisk, mens det operative aspektet er en integrert del av den kognitive strukturen, og det operative aspektet vil variere etter hvor utviklet denne strukturen er (Hundeide, 1973, s. 26). Hvilken mening språket har for et barn, vil med andre ord avhenge av hvilken kognitiv struktur barnet allerede er i besittelse av. Språket vil i denne forstand være underordnet den operative intelligensen. Språket kan bare assimileres til logiske strukturer som allerede eksisterer, og det kan konsolidere og støtte denne indre strukturen. Men om man via språket forsøker å lære barn noe som de ikke kan assimilere til en etablert skjemastruktur, vil dette forsøket ifølge Piaget bare skape «kvasi-forståelse». Barnet vil kunne ty til papegøyevirksomhet og gjengi verbale responser det ikke har dekning for i skjemastrukturen, og barnets svar vil derfor ikke gi uttrykk for noen egentlig forståelse. Språklige instruksjoner vil bare lykkes dersom de ligger i forlengelsen av barnets egne skjemakonstruksjoner. De samme prinsippene, som gjelder for utviklingen generelt, må derfor også gjelde for læring. Læring er med andre ord underordnet utviklingen: «Learning of structures seems to obey the same laws as the natural development of these structures. In other words, learning is subordinated to development and not vice-versa» (Piaget, 1964, s. 184).

Først når barnet klarer å la det figurative aspektet bli underordnet det operative aspektet, eller – sagt med andre ord – når barnet blir i stand til å løsrive seg fra sin persepsjon og i kraft av sin intelligens trekke slutninger ut over det som persiperes, da tenker barnet *operasjonelt*. Det er derfor den foregående fasen kalles pre-operasjonell (2–7 år), og den avsløses av den konkret-operasjonelle fasen (7–11 år), der barnet mestrer visse logiske operasjoner så lenge det kan støtte seg på konkret tilgjengelig materiale. Deretter følger en formal-operasjonell fase (fra 11 år), da barnet kan gjennomføre abstrakte logiske resonnementer uten tilgang på konkrete gjenstander.

Generelt om Vygotskys teori

Vygotsky regnes som en av grunnleggerne av *den kulturhistoriske skolen* innen psykologien. Tilnærmingen var erklært marxistisk ved at den anla et

historisk perspektiv på menneskelig utvikling, ved at den tok utgangspunkt i menneskets *materielle* vekselvirkning med omverdenen, og ved at den la til grunn et *dialektisk* perspektiv på forholdet mellom fysiske og psykiske aktiviteter hos mennesket.

For å overleve har mennesket til alle tider måttet inngå i en eller annen form for materiell vekselvirkning med omverdenen. Opprinnelig kan slike vekselvirkninger vært styrt av instinktive eller medfødte disposisjoner hos mennesket. Gjennom en biologisk evolusjon har mennesket utviklet seg over flere millioner år. Først meget sent i denne artsutviklingen har det oppstått redskapskulturer og primitive samfunnsformasjoner. Men når utvikling av redskaper først er etablert, inntreer det i løpet av noen få titusener av år en voldsom endring i menneskets levemåte. Vygotsky antar at denne siste utviklingen i liten grad kan forklares ved den relativt beskjedne evolusjonen som har funnet sted i det samme tidsrommet. Når menneskeslekten går inn i kulturhistorien, vil det derfor heller ikke lenger være tilstrekkelig å beskrive menneskets vekselvirkning med omverdenen ved hjelp av et biologisk begrepsapparat. Vygotsky antar at mennesket gjennom evolusjonen har utviklet både evne til problemløsning (instrumentfunksjon) og evne til å påkalle hverandre (sosial funksjon), men at disse to på samme måte som hos andre primater har vært separate genetiske anlegg (Vygotsky, 1934). Det dramatiske som skjer når samfunnsformasjoner oppstår, er at disse to funksjonene tas i bruk sammen med hverandre: Problemløsningen blir sosial, og kommunikasjonen blir problemløsende (Vygotsky, 1934). Den kulturhistoriske skolen er opptatt av hvordan menneskets vekselvirkning med omverdenen endrer karakter gjennom kommunikasjon og kooperasjon.

Et nøkkelbegrep for å forstå Vygotskys syn på kulturell læring og ferdighetsutvikling er *mediert aktivitet*. At en aktivitet medieres, betyr at den kan *formidles* eller overføres ved hjelp av et *middel*. Vygotsky ser her en analogi mellom bruk av redskaper og bruk av tegn, ved at begge kan vise til virksomhet (Vygotsky, 1930, 1978a, s. 87–90). Menneskelig aktivitet kan formidles på to måter: For det første ved at mennesker blir i stand til å meddele aktivitet til hverandre gjennom bruk av ord, for det andre ved at mennesket kan tilegne seg aktivitet ved å ta i bruk et redskap som er utviklet for å utføre denne aktiviteten. Gjennom mediert aktivitet har mennesket dermed historisk utviklet et reflektert forhold til sin vekselvirkning med omverdenen.

Språklig tenkning hos barn

Barn er fra fødselen av disponert for både å utvikle lyd og å reagere på lyd. I løpet av første leveår kan vi også iaktta hvordan barn kan gjøre intelligente tilpasninger til bruk av visse gjenstander. Spedbarnet kan ennå ikke sette ord på sine handlinger, men kan mestre visse redskapsfunksjoner uavhengig av egen lydproduksjon. Vygotsky gjenfinner her en sosial funksjon og en instrumentfunksjon som to separate genetiske anlegg. Han kaller disse to henholdsvis *førintellektuell fase i språkets utvikling* og *førspråklig fase i intellektets utvikling*.

Men når barnet i småbarnsalder begynner å ta i bruk de voksnes ord, kan forholdet mellom språk og intellekt beskrives som to sirkler som overlapper hverandre, slik at deler av tale- og tankeprosessen sammenfaller. Dermed oppstår *språklig tenkning*, språket blir intellektuelt, og intellektet blir språklig (Vygotsky, 1934, 1971, s. 121). Ord blir dermed viktige verktøy for menneskets psykiske funksjoner: «Tænknings utvikling hos barnet er afhængig af, at barnet behersker tænknings sociale midler, dvs. sproget» (Vygotsky, 1934, 1971, s. 121).

Vygotsky gjorde replikasjoner av Piagets undersøkelser omkring barns egosentriske tale. Som kjent hadde Piaget oppdaget at opptil halvparten av småbarns spontane ytringer kunne ha en ikke-kommunikativ karakter. Men da Vygotsky plasserte småbarn i en situasjon der de måtte forholde seg til et konkret problem, observerte han at denne taleformen rent kvantitativt langt overskred Piagets funn. I tillegg gjorde Vygotsky kvalitative analyser av denne ikke-kommunikative talen som viste at den i motsetning til kommunikativ tale ikke besto av fullt utbyggede setninger, men var kjennetegnet ved en rekke forkortelser og utelatelser. I tillegg registrerte han at talen ikke bare ledsaget barnets handling, slik Piaget hadde observert, men at talen også kunne foregripe handlingen eller bestemme handlingens mål. Dette fikk Vygotsky til å anta at ikke-kommunikativ språkbruk var noe barnet kunne ty til for å strukturere sine egne handlinger.

Da Vygotsky observerte skolebarn i lignende problemsituasjoner, oppførte de seg annerledes. De ga seg til å overveie, noe Vygotsky konkluderte ut fra betydelige pauser som fant sted. Disse funnene var også i tråd med Piagets funn om at egosentrisitetskoeffisienten ville nærme seg null ved skolealder. Men da skolebarn ble spurt om hva de tenkte, ga de svar som i innhold og form lå nær førskolebarnets ytringer, ved at ytringene var forkortet og bare kunne forstås i lys av aktiviteten barnet var opptatt av.

Vygotsky tolket disse funnene slik at det førskolebarnet måtte gjøre høytlytt, kunne skolebarnet gjennomføre uten å snakke høyt. Disse funnene ble utgangspunkt for en meget viktig hypotese hos Vygotsky, nemlig at Piagets egosentriske tale ikke er noe som oppstår i småbarnsalder, og som deretter bare forsvinner igjen ved skolealder, men at den representerer en *overgangsform* mellom tidligere *ytre tale* og senere *indre tale*.

Vygotsky ser et mønster i språktilegnelsen, der barn først bruker ord i kommunikative funksjoner med andre gjennom ytre tale, og at barn deretter i tillegg kan bruke ord i ikke-kommunikative funksjoner for seg selv gjennom ytre tale, før de endelig blir i stand til å bruke ord i representasjonsfunksjoner som indre tale. Det dreier seg imidlertid hele tiden om språklig tenkning, men i ulike fremtredelsesformer. Ettersom språket for Vygotsky alltid vil i utgangspunktet være sosialt, avviste han Piagets betegnelse egosentrisk språk. I stedet ville Vygotsky skille mellom det han kalte en dialogform og en monologform i språket.

Noen forskjeller mellom Piaget og Vygotsky

Med utgangspunkt i disse to teoretikernes undersøkelser av barns egentale i førskolealder er det enkelt å se noen karakteristiske forskjeller i deres generelle syn på utvikling. Hos Piaget går det en utviklingslinje *fra det private mot det sosiale*. Barns erkjennelse oppstår i det enkelte barnets møte med sin egen fysiske omverden. En av Piagets bøker bærer i denne sammenhengen den megetsigende tittelen *La construction du réel chez l'enfant* (Piaget, 1937). Barnets tenkning beskrives fra autistisk tenkning via egosentrisk tenkning frem mot sosialisert tenkning. Først ved overgang til skolealder kan barn tenke logisk på samme måte som deres sosiale omgivelser gjør. En annen utviklingslinje hos Piaget går *fra det indre mot det ytre*. Barns erkjennelse utvikles primært gjennom en indreorientert ekvibrasjonsprosess som også setter begrensninger for hva barn kan lære gjennom sosial overføring av kunnskap fra andre. Barn må først ha dekning for noe i sin egen forståelse, før de kan kommunisere meningsfylt om det samme med folk i omverdenen.

Vygotsky legger derimot vekt på at barnet møter sin omverden via andre. For ham går utviklingen *fra det sosiale mot det private*. Språkbruk eksisterer forut for og utenfor barnet. Barnet tar i bruk språket ved at det inngår i språklig dialog med andre. Det er først senere barnet tar i bruk språket som monolog på egen hånd. Tilsvarende fremhever Vygotsky også en

utviklingslinje *fra det ytre mot det indre*. Barnet vil benytte ord som verktøy for ytre tale, før ordene i tillegg blir verktøy for indre tale. Vygotsky formulerte det han selv kalte en generell lov om barnets kulturelle utvikling, slik:

Enhver funksjon i barnets kulturelle utvikling viser seg på scenen to ganger, på to plan, først på det sosiale, deretter på det psykologiske, først mellom mennesker som en interpsykisk kategori, deretter innen barnet, som en intrapsykisk kategori. (Vygotsky, 1931, 1983, s. 145)

Utviklingslinjene fra det sosiale og ytre over til det private og indre kan på denne måten sammenfattes i begrepene *interpsykisk og intrapsykisk*. Ferdigheter som er utviklet innenfor en kultur, tas opp i et individ og transformeres til individuelle ferdigheter hos vedkommende

Piaget og Vygotsky har også ulike syn på læring, og på hvilken rolle de tillegger læring i utviklingen. Piaget legger avgjørende vekt på følgende:

[T]he child can receive valuable information via language or via education directed by an adult only if he is in a state where he can understand this information. That is, to receive the information he must have a structure which enables him to assimilate this information. (Piaget, 1964, s. 180)

Læringen må på denne måten passes inn i et generelt utviklingsløp. For Piaget blir dermed den sosiale overføringen av kunnskap underordnet barnets kognitive ekvilibrasjon. Når det gjelder læring, blir det viktig for Piaget å skille mellom hva barnet kan forstå, og hva barnet ikke kan forstå.

Vygotsky er på sin side mer opptatt av å skille mellom hva barnet kan forstå *på egen hånd*, og hva det kan forstå *sammen med andre*. Med barnets *faktiske utviklingsnivå* refererer han til utvikling som allerede har funnet sted, og med barnets *potensielle utviklingsnivå* refererer han til utvikling som er i ferd med å inntre. Avstanden mellom disse to nivåene kaller han *sonen for den nærmeste utviklingen*:

The zone of proximal development [...] is the distance between actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers. (Vygotsky, 1935, 1978b, s. 86)

I tråd med den generelle loven for kulturell utvikling mener han at barn vil kunne mestre noe sammen med andre (interpsykisk) *før* det blir i stand til

å mestre det samme på egen hånd (intrapsykisk). Dersom vi setter parentes rundt barns samtaler og samhandling med voksne, vil vi ikke bare se bort fra en viktig kilde til læring hos barnet, men vil underslå at denne formen for læring er selve pådriveren for barnets kulturelle utvikling.

Det ligger også ulike vitenskapsteoretiske forutsetninger til grunn for Piagets og Vygotskys teorier. Utgangspunktet for Piaget er å beskrive hvordan det i et individ utvikles indre mentale strukturer som kan korrespondere med ytre materielle strukturer i omverdenen. Uten at Piaget selv kommenterer det direkte, er fremstillingen hans gjennomsyret av et slikt grunnleggende skille mellom det ytre og det indre. Det er en antagelse hos Piaget at «ytre» adferd med nødvendighet må ha en «indre» operasjon som sin motsvarighet. Det var den franske filosofen René Descartes (1596–1650) som klarest formulerte denne inndelingen av vår eksistens i to verdener: en sjelelig og en legemlig. Hans filosofi omtales gjerne også som «kartesianisme». Descartes argumenterte for at alle fenomener med fysisk utstrekning (*res exstensa*) måtte være underkastet fysikkens lover, mens slike lover derimot ikke kunne gjelde for mentale prosesser (*res cogitans*). Descartes hadde problemer med å forklare hvordan det sjelelige og det legemlige kunne påvirke hverandre, men antok likevel at de to måtte henge sammen. Piaget aksepterer på tilsvarende vis et postulat om en umiddelbar sammenheng mellom noe indre og noe ytre.

Vygotsky hevder derimot at denne kartesianske såkalte toverdenlæren hadde ført til det han kalte «den historiske krisen i psykologien» (Vygotsky, 1927). Han kommenterer flere steder i sitt forfatterskap hvordan den psykologiske forskningen i hans egen samtid hadde delt seg i to leire: På den ene siden var de som bare studerte ytre observerbar adferd, som behavioristene i USA, for eksempel John Broadus Watson (1878–1958) og Edward Lee Thorndike (1874–1949) og pavlovianerne i USSR. På den andre siden var de som kun var opptatt av indre mentale representasjoner, som kognitivistene i Tyskland, for eksempel Kurt Koffka (1886–1941), Max Wertheimer (1880–1943) og Wolfgang Köhler (1887–1967). Vygotskys teori er et forsøk på å overskride Descartes sin dualisme eller toverdenlære. Vygotskys monistiske alternativ eller enhetslære går ut på at mennesket i tillegg til sin opprinnelige materielle vekselvirkning med omverdenen historisk har utviklet refleksivitet over denne samme vekselvirkningen. Parallelt med aktiviteten utvikles en mental gjenspeiling av aktiviteten. Dermed blir Vygotsky ikke opptatt av motsetningen mellom sjel og legeme. Ei heller vil han tilskrive tenkning til en «sjel» eller språkbruk til et «legeme».

Vygotskys banebrytende idé er at tenkning og språkbruk utgjør en enhet (Skodvin, 2001, s. 9). Språkbruk foregår ved hjelp av tenkning, og tenkning foregår ved hjelp av språkbruk. Det er ikke mulig å studere språkbruk uten å reflektere over den («tenkning»), og man kan heller ikke studere tenkning uten å sette ord på den («språkbruk»). Man vil altså uansett gjøre seg avhengig av den ene for å studere den andre; heller ikke metodisk kan de to studeres uavhengig av hverandre. Språkbruk og tenkning kan bare studeres samtidig, som språklig tenkning. Vygotsky hevder derfor at forskere vil gjøre feil om de separerer språk og tenkning, og han illustrerer dette på følgende måte:

Det kan sammenlignes med å foreta en kjemisk analyse av vann ved å studere hydrogen og oksygen hver for seg, der ingen av dem har de egenskapene som helheten har, og der hver og en av dem har egenskaper som ikke er til stede i helheten. En forsker som bruker denne metode for å finne forklaringen på en egenskap ved vannet – for eksempel hvorfor det slukker ild – vil til sin store forundring finne at hydrogen brenner og oksygen holder ilden ved like. (Vygotsky, 1934, 2001, s. 25)

Kulturelle redskaper

Denne kontrasteringen av synspunkter fra Piaget og Vygotsky viser hvordan Vygotsky selv gjennom sin kritikk av Piaget kom på sporet av en alternativ teori. Samtidig kan sammenligningen mellom dem hjelpe oss å se tydeligere hva man i vestlig og kontinental utviklingspsykologi ofte har tatt for gitt hva angår forholdet mellom kropp og sjel, og hvordan man innenfor den kulturhistoriske skolen anretter et grunnleggende annerledes perspektiv på aktivitet og gjenspeiling av aktivitet.

Med kartesianske øyne kan det virke underlig å omtale kognitive og motoriske ferdigheter under ett. Vygotsky påstår da heller ikke at disse prosessene er identiske. Men han ser en analogi mellom bruk av tegn og bruk av redskaper, ved at begge kan vise til aktivitet (Vygotsky, 1930, 1978a, s. 87–90). Gjennom bruk av tegn og redskaper kan aktivitet formidles mellom mennesker, slik at mennesker ikke lenger bare utfører umiddelbare aktiviteter. Når aktivitet gjøres mulig ved hjelp av midler (redskaper) og i tillegg kan formidles (med tegn), innebærer det at to opprinnelig uavhengige genetiske disposisjoner for henholdsvis instrumentfunksjon og sosial funksjon har gått over i hverandre.

I en av sine bøker skal Vygotsky ha brukt som epigram den engelske filosofen sir Francis Bacons (1561–1626) ordspråk «Natura enim non nisi

parendo vincitur», som betyr «Naturen temmes ikke med mindre man adlyder den» – et uttrykk for at man må respektere naturkreftenes lover for å kunne håndtere dem. Umiddelbart bak skal Vygotsky ha føyet til «Nec manus nisi intellectus, sibi permissus, multum valent: instrumentis et auxiliibus res perficitur» («Verken ånden eller hånden kan, overlatt til seg selv, utrette mye: Gjerningen fullendes med verktøy og hjelpemidler») (Leontjev & Lurija 1958; gjengitt i Vygotsky, 1974, s. 420). Liksom redskaper kan være verktøy for motoriske ferdigheter, kan tegn være verktøy for intellektuelle ferdigheter. Alle typer ferdigheter kan dermed formidles gjennom redskaper som er utviklet for å utføre ferdigheten. Når en ferdighet kan formidles ved hjelp av et verktøy, sier Vygotsky at aktiviteten er formidlet eller mediert, jamfør *mediated action* (Wertsch, 1991).

Første gang et spedbarn får tak i en skje, vil det kanskje bruke skjeen til å banke i bordet. Men etter hvert vil barnet venne seg til at skjeen blir brukt til å føre mat inn i munnen, først ved at en annen person holder i skjeen, og dernest ved at barnet blir i stand til å bruke skjeen på egen hånd. Ved å lære å bruke skjeen som verktøy for det den er ment for, tilegner spedbarnet seg en måte å spise på som er definert gjennom skjeen. En fiolin er også et kulturelt verktøy. Når en musikkelev begynner å spille fiolin, kan nok tonene være så som så. Men etter lang erfaring med å bruke fiolinen kan en musiker nærmest mysteriøst få strengene på et flere hundre år gammelt instrument til å vibrere. Med skjeen og fiolinen ser vi hvordan både enkle og avanserte ferdigheter kan tilegnes gjennom bruk av kulturelle verktøy.

Ovenfor så vi eksempler på at det samme verktøyet kan brukes innenfor en lang tradisjon. Men det er ikke uvanlig at verktøy modifiseres eller raffineres fra én generasjon til den neste. Steinaldermennesket kunne nok felle et tre ved hjelp av sin steinøks, men med en moderne øks utøves denne ferdigheten langt enklere og mye mer effektivt. Det er selve utformingen av øksen og mulighetene denne gir for å håndtere den, som definerer forskjellen i ferdighetene. Hvor innvevet en ferdighet kan være med selve redskapet man benytter for å utføre ferdigheten, kan illustreres med et eksempel fra idrettsgreinen stavhopp. Det er i det hele tatt vanskelig å forestille seg denne ferdigheten uten staven som utøveren benytter. Stavhopperen kunne neppe tilegnet seg ferdigheten uten bruk av staven. Her ser vi også hvordan et redskap er blitt endret over korte tidsspenn. Ved å bytte ut materialet bambus med glassfiber ble det mulig å produsere mer raffinerte staver, og dermed endret også stavhoppingens utførelse karakter.

Kulturhistorikerne ser i dette et generelt mønster, der mennesket omformer natur til kultur ved hjelp av kulturelle verktøy. Men i sin tur påvirkes også mennesket i sin egen utvikling av kulturen som omgir det. Et verktøy kan overleve sine skapere og tas i bruk av deres etterfølgere. Ved å lære seg å bruke de samme verktøyene kan neste generasjon tilegne seg ferdighetene som forgjengerne mestret. Dersom verktøyet i tillegg utvikles og forbedres innen én generasjon, vil neste generasjon starte med et annet utgangspunkt enn den forrige. Fordi kulturelle verktøy kan akkumuleres, vil menneskers ferdigheter stadig kunne utvikle seg. Da er det ikke lenger bare biologien, men også kulturen som definerer utviklingstrinnene.

Som tidligere nevnt gjelder dette mønstret ikke bare motoriske, men også intellektuelle ferdigheter. Vygotsky anser også ord som kulturelle verktøy, og når mennesket tar i bruk ordene, vil et primitivt intellekt rafineres og foredles til et kultivert intellekt. Vygotsky drøfter en rekke ulike funksjoner ved bevisstheten, for eksempel oppmerksomhet, hukommelse, problemløsning, sammenligning og diskriminering. Disse er basert på et medfødt anlegg for intellekt, men kan etter hvert bli endret når ord tas i bruk i de samme funksjonene. Det er som om ordene invaderer intellektet og omformer det. Vygotsky beskriver denne prosessen som en utvikling fra lavere til høyere psykiske funksjoner.

For å konkretisere denne prosessen kan vi for eksempel se hvordan oppmerksomhetsfunksjonen hos barn ble studert i et tidlig eksperiment utført av de russiske forskerne Abramjan og Tikhomirova (her gjengitt etter Lurija, 1961, s. 4–6). Barn i alderen 3 til 7 år ble vist stimuli som besto av en rød sirkel mot en grå bakgrunn eller en grønn sirkel mot en gul bakgrunn. Barna ble bedt om trykke på en ballong med den ene eller den andre hånden, avhengig av hva de så. Hvert enkelt barn dannet seg raskt en vane. Så ble det i tillegg introdusert stimuli med en rød sirkel mot en gul bakgrunn og en grønn sirkel mot en gul bakgrunn. Det viste seg da at for barna hadde figuren større relativ stimulusstyrke enn bakgrunnen. Deretter forsøkte Abramjan og Tikhomirova å henlede barnas oppmerksomhet mot bakgrunnsfargene, og barna ble oppfordret til å klemme med én hånd ved gul bakgrunn og med den andre hånden ved grå bakgrunn. Barn fra fem til syv år klarte nå reagere på bakgrunnen i stedet for på figuren, mens barn fra tre til fem år ikke klarte å frigjøre seg fra figurens perseptuelle dominans over bakgrunnen. I en senere variant av eksperimentet lyktes det imidlertid å gjøre den språklige instruksjonen enda mer meningsfull. Sirklene ble byttet ut med bilder av røde og grønne fly. Med sin mer komplekse utforming

skulle flyene strengt tatt tiltrekke seg oppmerksomhet i enda sterkere grad enn sirklene. Men nå ble barna bedt om å klemme med den ene hånden når et fly ble vist mot gul bakgrunn («for flyet kan fly når solen skinner»), og med den andre hånden dersom et fly ble vist mot grå bakgrunn («for flyet må stoppes dersom det regner»). En overveldende del av barn i aldersgruppen tre til fire år reagerte nå konsekvent på bakgrunnsfarge uten hensyn til variasjon i flyenes farge.

Eksperimentet illustrerer hvordan små barns oppmerksomhet kan fungere med og uten ords innvirkning. At figuren har større relativ stimulusstyrke enn bakgrunnen, kan fremstå som en lovmessighet for små barns oppmerksomhetsfunksjon, så lenge den studeres isolert. Men straks bevissthetsfunksjonen innrammes i en kulturell kontekst, viser det seg at barnet ikke lenger behøver å være underordnet denne samme lovmessigheten; tvert imot kan barnet være i stand til styre sin egen oppmerksomhet mot noe som i utgangspunktet var lite påfallende. Gjennom kommunikasjon med andre kan barnets genetisk medfødte oppmerksomhetsfunksjon utvikles mot en kultivert eller *viljestyrt oppmerksomhet* (jf. Vygotsky, 1929, 1981). Her har vi dermed sett et eksempel på hvordan ord kan blir verktøy for bevisstheten, og hvorfor det i den fortsatte utviklingen kan være misvisende å studere barns intellektuelle funksjoner isolert fra barns sosiale og kommunikative samhandling med andre. I et kapittel som dette er det ikke rom for en tilsvarende drøfting av andre bevissthetsfunksjoner, men gjennomgangen får tjene som en konkretisering av hva Vygotsky mener med at språk og tenkning smelter sammen til språklig tenkning.

Noen kontraster – oppsummert

Både Piaget og Vygotsky betoner vekselvirkningen mellom individ og omverden. Piaget beskriver erkjennelsesutviklingen som en *invariant prosess* som ikke endrer seg historisk, og som alltid er rettet mot at individets indre strukturer *skal være i balanse med* den materielle omverdenens ytre strukturer. Vygotsky er opptatt av hvordan mennesket i kraft av sin erkjennelse *omformer* den materielle omverdenen, og av hvordan denne menneskeskapte kulturen i sin tur *virker tilbake på* den menneskelige erkjennelsen.

Piaget hevder at omverdenen erkjennes forut for språk og uavhengig av språk. Vygotsky hevder derimot at språkbruk er blitt innvevet i menneskets vekselvirkning med omverdenen. Der Piaget observerer et barn

som aktivt og systematisk utforsker sin materielle omverden, observerer Vygotsky et barn som via andre mennesker møter en språklig og kulturelt definert omverden.

Piaget hevder at barn ved overgangen til skolealder vil frigjøre seg fra perseptuell bundethet, og at de i kraft av sin egen intelligens vil kunne trekke slutninger som går ut over det som persiperes her og nå. Vygotsky legger på sin side vekt på at barns persepsjon allerede i småbarnsalder kan kultiveres gjennom språklig påvirkning fra andre.

Piaget ser hvordan barn aktivt prøver ut sine egne handlinger på omverdenen, og hvordan de gjennom indre dirigerte ekvilibrasjonsprosesser erfarer hva slags ferdigheter de kan utføre, i samsvar med den ytre verdenens logikk. Vygotsky ser hvordan et barn tilegner seg ferdigheter gjennom at andre introduserer kulturelle verktøy, demonstrerer bruk av slike kulturelle verktøy for barnet og språklig veileder barnet i hvordan verktøyene kan brukes.

Piaget legger vekt på at et barns tenkning og tale før skolealder kan være ustabile representasjonsformer på grunn av barnets egosentrisitet. Derfor vil det også være problemer knyttet til sosial overføring av kunnskap. Også Vygotsky erkjenner at et barn – selv om det benytter den voksnes ord – ikke vil utføre den samme tenkningen ved hjelp av ordet som den voksne gjør. Men i en konkret samhandlingssituasjon mellom barn og voksen kan en aktuell delbetydning av ordet likevel være sammenfallende, slik at barnet og voksne forstår hverandre. I språktilegnelsen vil barnet på den ene siden alltid prøve ut et ord som det ennå ikke mestrer, og på den andre siden vil det også gjøre seg erfaringer med hvordan dette ordet brukes av andre. Forholdet mellom ord og ordmening vil altså ikke være konstant gjennom oppveksten, men vil endre seg inntil barnets språkbruk nærmer seg vanlig språkbruk innenfor kulturen.

Diskusjonen mellom Piaget og Vygotsky som vi aldri fikk

Vygotsky fikk ingen respons på sin kritikk mens han levde. Dette til tross for at Piaget deltok på en internasjonal psykologikongress i Connecticut i september 1929, der Lurija (med Vygotsky som medforfatter) hadde en presentasjon om den egosentriske talens funksjon og videre skjebne (Vygotsky & Lurija, 1930). Tidlig i 1930-årene begynte Vygotsky å organisere oversettelser av Piaget til russisk, Vygotsky skrev selv i 1932 et lengre

essay som innledning. Dette ble for øvrig i 1934 tatt inn som et eget kapittel i *Tenkning og tale* (Vygotsky, 1934). Ikke bare ga Piaget tillatelse til at to av hans bøker kunne oversettes til russisk; han skrev til og med et forord selv. Blant Piagets nærmeste kollegaer var det også folk av russisk avstamning. Det er derfor blitt hevdet at mangelen på tilsvar verken kan skyldes språkbarrierer eller manglende kjennskap til kritikken (van der Veer, 1996, s. 240).

Vygotskys hovedverk ble først utgitt i Vesten i 1962 med tittelen *Thought and language*. Da ble Piaget også gjort kjent med Vygotskys kritikk av hans egne tidlige publikasjoner. Piaget beklaget at han aldri hadde møtt Vygotsky eller hadde fått lest bøkene hans. Han valgte imidlertid å kommentere kritikken i lys av sine senere arbeider, dels fordi han mente at de to kunne ha kommet til en felles forståelse på flere punkter, dels fordi han nå mente at han hadde bedre argumenter å svare med (Piaget, 1962; gjengitt i Vygotsky, 1971, s. 189–205). Piaget ga sin tilslutning til at barnets opprinnelige tale kan differensieres i en kommunikativ og en egosentrisk funksjon. Han sa seg også enig i Vygotskys hypotese om den egosentriske talen som en overgangsform mellom ytre og indre tale. Men han kunne ikke slutte seg til at alle disse ulike formene for tale i utgangspunktet var sosiale. For Piaget kunne tale først være sosialisert når barnet var i stand til å desentrere, noe han definerte som en kapasitet hos barnet til å kombinere sitt eget perspektiv med et annet perspektiv.

På dette punktet kan det virke som Piaget og Vygotsky kan ha snakket litt forbi hverandre. Begge fremhever riktignok et sosialt aspekt ved språkbruk, men termene «interpsykisk» og «sosialisert» impliserer åpenbart ulike kvaliteter. Vygotsky er opptatt av at barnets språkbruk har sitt opphav i sosial samhandling; Piaget er opptatt av at barnets språkbruk må utvikles mot å bli sosialt begripelig. Piaget ser et barn som ikke mestrer andre språkbrukeres perspektiv når det kommuniserer med dem; Vygotsky ser et barn som tar i bruk andres språk for å utvikle egne perspektiver. Slik kan den egosentriske talen til en viss grad forstås som parallelle prosjekter hos de to.

Piaget kommenterte heller ikke Vygotskys syn på kartesiansk tilnærming i vestlig psykologi. Det kan rett og slett virke som Piaget selv tok et dualistisk skille mellom det ytre og det indre for gitt. Når det gjaldt forholdet mellom tenkning og språk, presiserte han for eksempel: «The roots of locical operations lie deeper than the linguistic connections» (Piaget 1962, s. 3). Samtidig la han vekt på enheten mellom tanke og atferd:

All of my subsequent work on the development of intellectual operations out of action and on the development of logical structures from the co-operation of actions shows that I do not separate thought from behavior. (Piaget, 1962, s. 3; gjengitt i Vygotsky, 1971, s. 189–205)

Denne spaltingen mellom noe ytre og noe indre, kombinert med et postulat om at det likevel måtte eksistere en umiddelbar sammenheng mellom de to, var nettopp noe Vygotsky hadde pekt på som problematisk (Vygotsky, 1927). Selv ønsket Vygotsky å oppheve skillet mellom det ytre og det indre, ved å beskrive barns egosentriske tale som en overgangsform mellom sosial tale og indre tale. Samtidig kunne hans beskrivelse av en slik interiorisering ironisk nok bidra til å opprettholde det samme skillet (Bruner, 1997). Det blir derfor et spørsmål om Vygotsky selv lyktes med å overskride dualismen.

Avslutning

Det klare forskjeller i synet på utvikling hos Piaget og Vygotsky. Piagets individualistiske forankring står i klar kontrast til den betydningen Vygotsky tillegger sosial samhandling. Der Piaget ser barnets aktive møte med dets materielle omverden, ser Vygotsky barnets møte med historisk, kulturelt og språklig definerte gjenstander. Der Piaget beskriver en erkjennelse som barn kan konstruere uavhengig av språkbruk, beskriver Vygotsky barns erkjennelsesutvikling som avhengig av språkbruk. Dermed står Vygotsky også alene om å betone hvordan individuelle ferdigheter kan læres gjennom at andre introduserer, demonstrerer og forklarer bruken av et verktøy og bistår og veileder individet i egen bruk av et slikt verktøy. Denne kjernen i Vygotskys teori – ofte uttrykt gjennom prinsippet om sonen for den nærmeste utviklingen – har blant annet inspirert forskere til nye begrepsdannelser. *Stillasbygging* (*scaffolding*) illustrerer hvordan barn med hjelp fra en voksen kan lære å utføre en oppgave som ellers ville ligge utenfor deres eget mestringsområde (Wood et al., 1976). Det er lett å forestille seg hvordan man for eksempel kan trenge et stillas for å bygge en bro, og at stillaset ikke lenger er nødvendig når broen er oppført. Men det blir misvisende å oppfatte voksnes støtte til barn som en statisk struktur. Støtten dreier seg mer om en dynamisk strukturering som hele tiden kan endre seg i takt med barnets tiltagende mestring. De ovenfor nevnte forfatterne konkretiserte seks områder der slik støtte kunne tilbys: for å

vekke interesse for problemet, for å forenkle problemet, for å opprettholde oppmerksomheten, for å synliggjøre viktige detaljer, for å motarbeide oppgitthet og for å vise løsninger.

En annet begrep er utviklet i analogi med læretid eller det å *gå i lære hos noen* (*apprenticeship*) (Rogoff, 1991). Lærlinger blir assistert av mestre som er dyktigere enn dem selv. Læringen blir dermed strukturert av gjeldende praksis og med bruk av redskaper fra tidligere generasjoner. Rogoff bruker denne metaforen til å argumentere for barns utbytte av styrt deltagelse (*guided participation*) i samhandling med voksne. Rollen som henholdsvis oppdrager og barn blir parallelført med rollen som henholdsvis ekspert og novise. Begrepet *situated learning* fremhever betydningen av å lære ferdigheter i den konteksten de brukes i (Lave & Wenger, 1991). I stedet for å lære en abstrakt og dekontekstualisert kompetanse som deretter skal anvendes, legges det vekt på læring slik den finner sted innenfor en gitt aktivitet og kultur, gjennom kooperasjon og kommunikasjon.

Et overordnet perspektiv hos Vygotsky er at utvikling først viser seg i barnets interaksjon med andre og deretter i det enkelte barnet. En slik transformasjon fra noe interpsykisk til noe intrapsykisk er på ingen måte lett å undersøke empirisk. Mye forskning har vært inspirert av prinsippet om sonen for den nærmeste utviklingen. Men forskerne har ofte avgrenset seg til å studere læringsopplegg og læringsutbytte hver for seg eller isolert fra hverandre. Dersom man skulle undersøke hvordan kvaliteter ved barnets interaksjon i et fellesskap kan omformes til egenskaper hos det enkelte barnet, kunne det kanskje også være noe å hente fra Vygotskys metodiske prinsipper for analyse (Skodvin, 1998, s. 52–56), som han gjorde rede for i åpningskapitlet i sitt siste og mest kjente verk (Vygotsky, 1934) i forbindelse med undersøkelsen av forholdet mellom ord og ordmening.

For det første stiller Vygotsky krav om begrunnelse for *valg av analyseenhet*. Det fenomenet man ønsker å studere, må ikke deles opp i så små elementer at egenskaper som var til stede i den opprinnelige helheten, går tapt ved oppdelingen. Valg av analyseenhet kunne for eksempel implisere at man ikke forsker på individuelle elever, men på lærer–elev-dyader. For det andre anbefaler Vygotsky at analyseenheten må ses i et *funksjonsperspektiv*. Analysen er ikke komplett med mindre man kan redegjøre for en funksjon den enheten har, som man vil studere. Redegjøre av en funksjon kunne for eksempel være et aspekt ved interaksjonen mellom lærer og elev. For det tredje må analysen også romme et *utviklingsperspektiv*. Man må kunne vise hvordan den analyseenheten man studerer, kan endre funksjon eller få

nye funksjoner. Utviklingsperspektiv ville for eksempel kunne innebære å analysere hvordan interaksjonen mellom lærer og elev endrer seg med erfaringene de har gjort seg gjennom samtale og samhandling med hverandre.

Forfatterbiografi

Arne Skodvin er emeritus fra fagområdet for universitetspedagogikk ved Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Oslo. Skodvin er dr.philos. på doktorgradsavhandling om Piaget og Vygotsky (fullført i 1998). Før dette arbeidet han i en årrekke som førsteamanuensis ved førskolelærerutdanningen og som høgskoledosent og leder for hovedfag i barnehagepedagogikk ved Barnevernsakademiet i Oslo og Høgskolen i Oslo. Skodvin har også studert russisk og har skrevet innledningen til den norske oversettelsen av Vygotskys *Tenkning og tale* (2001).

Litteratur

- Bruner, J. S. (1997). Celebrating divergence: Piaget and Vygotsky. *Human Development*, 40(2), 63–73.
- Flavell, J. H. (1963). *The developmental psychology of Jean Piaget*. Van Nostrand Reinhold Company.
- Hundeide, K. (1973). *Piaget i skolen*. Cappelen.
- Kozulin, A. (1986). Vygotsky in context. I L. S. Vygotsky, *Thought and language* (s. XI–LVI). MIT Press.
- Kozulin, A. (2001). Vygotsky sett i sammenheng. I L. S. Vygotsky, *Tenkning og tale* (s. 221–255). Gyldendal.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lurija, A. R. (1961). *The role of speech in the regulation of normal and abnormal behaviour*. Pergamon Press.
- Rogoff, B. (1991). Social interaction as apprenticeship in thinking: Guidance participation in spatial planning. I L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (Red.), *Perspectives on socially shared cognition* (s. 349–364). American Psychological Association.
- Piaget, J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1947). *La psychologie de l'intelligence*. Armand Colin.
- Piaget, J. (1954a). *The construction of reality in the child*. Basic Books. (Opprinnelig utgitt 1937)
- Piaget, J. (1954b). Le langage et la pensée du point de vue génétique. *Acta Psychologica*. 10. 51–60.
- Piaget, J. (1962). *Comments on Vygotsky*. MIT Press.
- Piaget, J. (1964). Cognitive development in children: Development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2, 176–186.
- Piaget, J. (1970). Piaget's theory. I P. H. Mussen (Red.), *Manual of child psychology* (3. utg., s. 703–732). John Wiley.
- Piaget, J. (1971a). *The language and thought of the child* (3. utg.). Routledge and Kegan Paul. (Opprinnelig utgitt 1923)

- Piaget, J. (1971b). *The psychology of intelligence*. Routledge & Kegan Paul. (Opprinnelig utgitt 1947)
- Skodvin, A. (1997). Lev Semënovic Vygotskij: Biografi – metode – teori. *Nordiske Udkast*, 25(2), 3–20.
- Skodvin, A. (1998). *Kommunikasjon og kognisjon: Piagets og Vygotskijs syn på voksen-barn-kommunikasjon i forhold til førskolebarns kognisjon. En teoretisk drøfting og empirisk konkretisering* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo.
- Skodvin, A. (2001). Innledning. I L. S. Vygotskij & A. Kozulin (Red.), *Tenkning og tale* (s. 7–17). Gyldendal.
- van der Veer, R. (1996). Vygotsky and Piaget: A collective monologue. *Human Development*, 39(5), 237–242.
- Vygotsky, L. S. (1927). *Istoritsjeskij smysl' psikhologitsjeskogo krizisa* [Den historiske betydningen av krisen innen psykologien]. Pedagogika.
- Vygotsky, L. S. (1929). *Razvitie aktivnogo vnimanija v detskom vozraste* [Utviklingen av styrt oppmerksomhet i barnealderen]. Akademiet for pedagogiske vitenskaper, 1956.
- Vygotsky, L. S. (1930). *Orudie i znak* [Redskap og tegn]. Manuskript fra Vygotskys private arkiv.
- Vygotsky, L. S. (1931). *Istorija razvitija vyssjikh psikhitsjeskikh funktsij* [De høyere psykiske funksjoners utviklingshistorie]. Monografi. Senere utgitt i Vygotsky, L. S. (1983). *Samlede verker*, tredje bind.
- Vygotsky, L. S. (1934). *Mysljenje i retsj: Psikhologitsjeskie issledovanija* [Tenkning og språkbruk: Psykologiske undersøkelser]. Gosudarstvennoe Sotsialno-Ekonomitsjeskoe Izdatelstvo.
- Vygotsky, L. S. (1935). *Umstvennoe razvitie detej v protsesse obytsjenija* [Barns mentale utvikling i læringsprosessen]. Deler av artikkelsamling utgitt posthumt.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language* (E. Hanfmann & G. Vakar, Red.). MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1971). *Tænkning og sprog* (Bd. I). Hans Reitzels Forlag. (Opprinnelig utgitt 1934)
- Vygotsky, L. S. (1974). *Tænkning og sprog* (Bd. II). Hans Reitzels Forlag. (Opprinnelig utgitt 1934)
- Vygotsky, L. S. (1978a). Tool and symbol in child development. I M. Cole et al. (Red.), *Mind in society. The development of higher psychological processes* (s. 19–30). Harvard University Press. (Opprinnelig skrevet i 1930).
- Vygotsky, L. S. (1978b). Interaction between learning and development. I M. Cole et al., (Red.), *Mind in society: The development of higher psychological processes* (s. 79–91). Harvard University Press. (Opprinnelig utgitt 1935).
- Vygotsky, L. S. (1981). The development of higher forms of attention. I J. V. Wertsch (Red.), *The concept of activity in Soviet psychology* (s. 189–240). M.E. Sharpe. (Opprinnelig skrevet i 1929).
- Vygotsky, L. S. (1983). *Problemy razvitija pskhiki* [Problemstillinger knyttet til utviklingen av det psykiske]. *Sobranie sotsjinenij*, tom tretij [Samlede verker, tredje bind]. Pedagogika.
- Vygotsky, L. S. (Red.). (2001). *Tenkning og tale* (T. J. Bielenberg & M. T. Rosten, Overs.). Gyldendal.
- Vygotsky, L. S. & Lurija, A. R. (1930). The function and fate of egocentric speech. *Proceedings of the Ninth International Congress of Psychology* (s. 464–465). Psychological Review Company.
- Wertsch, J. V. (Red.) (1981). *The concept of activity in Soviet psychology*. M.E. Sharpe.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.

CHAPTER 3

Memory in action – thinking in action – Vygotsky’s contribution to tacit knowledge theory

Thor Ola Engen Inland Norway University of Applied Sciences

Abstract: By supporting Goethe’s claim: “*In the beginning was the deed,*” Vygotsky argued like a tacit knowledge theorist, even before such a concept was introduced. Still, in the academic discourse on tacit knowledge he is seldom mentioned. In the present chapter, the author will redress this deficiency. Based on a comparison of selected conceptual contributions from prominent tacit knowledge theorists with theoretical perspectives from Vygotsky’s approach, the author shows that the two approaches are closely related. This applies to the fundamental assumption that perceptual representations on the internal plane are operationalized in action terms, as well as to the assumption that practice functions as a relationship between external reality and our thinking about it. In addition, the author shows that Vygotsky also anticipates the assumption of tacit knowledge theorists that children’s utterances initially are operationalized by their external, expressive characteristics. In this way, children’s utterances are constituted as speech acts, which are interpretable within meaningful contexts. Finally, Vygotsky also anticipates the assumption of tacit knowledge theorists that very early in their development, children demonstrate mastery of prosody and intonation in their linguistic practice. At the same time, however, he asserts that the theoretical mastery of such competencies can only be articulated in retrospect, if at all. This means that Vygotsky also anticipates Polanyi’s famous claim that “we know more than we can tell”. The author ends his discussion by suggesting that the tacit knowledge tradition should be taken more seriously by educationalists, especially when it comes to understanding the relationship between theoretical and practical knowledge. This also applies to teacher training.

Keywords: tacit knowledge, speech acts, language acquisition, meaningful imitation, memory in action, play

Citation: Engen, T. O. (2023). Memory in action – thinking in action – Vygotsky’s contribution to tacit knowledge theory. In A.-C. Falset, T.-A. Skrefsrud & H. M. Somby (Eds.), *Læring i et Vygotsky-perspektiv: Muligheter og konsekvenser for opplæringen* (Ch. 3, pp. 43–59). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.191.ch3>
License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

Introduction

The connection between thought and word is not a primal connection that is given once and for all time. It arises in development and develops itself. Vygotsky (1987, 284) comments the matter in the following way: “In the beginning was the word.” Goethe answered this Biblical phrase through Faust: “In the beginning was the deed.” Through this statement, Goethe wished to counteract the word’s (Vygotsky 1987, p. 284) overvaluation. Gutsman has noted, however, that we can agree with Goethe that the word as such should not be overvalued and can concur in his transformation of the Biblical line to: “In the beginning was the deed.” Nonetheless, if we consider the history of development, we can still read this line with a different emphasis: “*In the beginning* was the deed.” Gutsman’s argument is that the word is a higher stage in man’s development than the highest manifestation of action. He is right. The word did not exist in the beginning. In the beginning was the deed. The formation of the word occurs nearer the end than the beginning of development. “The word is the end that crowns the deed” (Vygotsky, 1987, pp. 284–85).

The emergence of modern science gradually led to the hegemonic position of the epistemological assumption: that theoretical knowledge is primary. Practical knowledge was reduced to applied theory (Molander, 1990). An oppositional discourse was inspired by Polanyi (1967) and his slogan, “We know more than we can tell”. According to this statement, theoretical knowledge is secondary, as it can be articulated only in retrospect, based on the analyses of practical experiences (Johannesen, 1984, 2007; Molander, 1990; Åsvoll, 2009).

Despite the implications of the introductory quote, Lev Vygotsky is seldom mentioned in the discourse inspired by Polanyi (1967). With his formulation, “*In the beginning* was the deed”, Vygotsky, however, anticipated Polanyi’s argument that practical knowledge is primary. Furthermore, through the formulation that the word crowns the deed, he anticipates the assumption that theoretical knowledge needs to be articulated in retrospect, on the basis analyses of practical experiences.

The inherent assumption that I will discuss in this chapter is that Vygotsky anticipated several assumptions of tacit knowledge theorists – before the concept was, as such, introduced. Of course, it is not possible to fully substantiate such an assertion within the framework of a single book chapter. Taking the assumption that the child’s initial expressions of

communicative speech have an action character as a point of departure, I will, nevertheless, make an honest attempt.

In the first part, I will establish a general conceptual framework based on theoretical perspectives obtained from the philosophers Ludwig Wittgenstein and John Austin, and the social scientists Pierre Bourdieu and Donald Schön. In the second part, I will introduce some perspectives in Vygotsky's approach, derived from the assumption that children's early communicative speech has an action character. In the third part, by making an articulate comparison between Vygotsky's approach and articulate tacit knowledge perspectives, I will demonstrate that he anticipates several tacit knowledge conceptions.

In and of itself, this discussion represents new perspectives on Vygotsky's theoretical thinking. Secondly, it may also shed some new light on the psychological mechanisms behind the emergence of tacit knowledge. Last, but not least, the correspondence between assumptions of the tacit knowledge tradition and theoretical assumptions in Vygotsky's theorizing may serve to broaden the validity of both approaches.

The tacit knowledge tradition – some central perspectives

Bourdieu suggests that experiences internalized in a workplace will constitute a knowledge without concepts, thought patterns that are deeply buried in subconsciousness and which he therefore calls *habitus*. In addition to being of a subconscious character, *habitus* also constitutes a rather *conventional* conception of reality, which Bourdieu describes as *doxic* (see Østerud, 1995).

This argument demonstrates that Bourdieu considers practice as a relationship between the external reality on the one hand, and our thinking about it on the other, an assumption he shares with Wittgenstein (Johannesen, 1984, 2007), as well as with Schön (1983, 1988). Theoretical knowledge can only be articulated in retrospect, based on the analyses of practical experiences (Johannesen, 1984, 2007; Molander, 1990; Åsvoll, 2009).

Further, it is a widely accepted assumption within the tacit knowledge tradition that professionals typically acquire competencies related to separate phenomena through first-hand experience, by means of handling them in a first-person perspective over time (Grimen, 2008; Johannesen, 1984, 2007).

According to Wittgenstein, the focused actions are further familiarized through repeated experiences over time (Johannesen, 2007), at the same time as the involved process will be expanded so that the conceptualized circumstances, the separate phenomena as well as the situation within which the phenomenon occurs, are included. In this way, they are reflected in a physiognomic perspective, while they are gradually also taken for granted. If, over time, one has learned to eat porridge with a spoon, the images that are accumulated through the act of eating will gradually include both the spoon(s) and the bowl(s) of porridge.

The primary implication is that the involved knowledge concepts are obviously based on experiential premises. According to Bourdieu, however, also ideological premises for how one should think, perceive and act will be conveyed through the process of action. The characteristics of the social positions and phenomena that the individual perceives will also be internalized as a code or a mental structure. Thus, it is not a question of either individual or collective experiences (Bourdieu, 1977, cited in Østerud, 1995).

In this way, Bourdieu (1977, cited in Østerud, 1995) reformulates the assumption that the separate phenomena, as well as the situation, are perceived from a physiognomic perspective, at the same time as they are also taken for granted. His formulation, however, is that they constitute a rather *conventional* and doxic conception of reality.

The implications of Bourdieu and Wittgenstein, then, are that representations which are acquired through first-hand experience in a first-person perspective over time will be *generalized* in perceptual categories, but of a certain character. Further, they also assume that when certain aspects of a situation are subject to contextual specification, other aspects and dimensions will simultaneously (locally and temporarily) be omitted from the negotiation of meaning, as they are taken out of the immediate discourse context and taken for granted (as part of the framework).

When the holistic context in which the focused phenomenon constitutes a foreground figure is pushed into the background, it will constitute a meaningful context which functions spontaneously, because it fades away from conscious attention. Thus, the singular phenomenon and the context are being shaped and reshaped in relation to each other in a processes of foregrounding and backgrounding (Linell, 1992, p. 256). At the same time as there always *is* a meaningful context, it is most often taken for granted through the process of familiarization (Smedslund, 1983, p. 19, cited in Wold, 1996, p. 61).

Language and action

Based on this conceptual background, Wittgenstein claims that practical and linguistic knowledge are interrelated. They appear as two aspects of one and the same type of knowledge. Accordingly, practitioners will accommodate the use of language in the relations between particular *norms* (collective codes) on the internal plane and do so in individual action on the external plane (Johannesen, 2006, p. 173).

The implications of this general argument have been concretized by recent psychological research, which demonstrates that children can already, at an age where their utterances still have a mainly analogue character, distinguish between different intonation contours in their receptive speech and modulate them by appropriate pitch, quality and volume in their own productive speech (Scherer, 1982, pp. 155–160) (cf. Vygotsky, 1986, pp. 241–242, 1987, p. 271). Just by changing the intonation contours, the child can distinguish between signaling praying, challenging, surprising and doubtful intentions, and articulate them in accordance with current internal norms of prosody (Tomasello, 1988).

This, then, is a perfect illustration of the slogan, “We know more than we can tell”. Further, it may explain the rather paradoxical observation that mother-tongue speakers can easily formulate utterances in full compliance with prevailing grammatical rules and norms of prosody, while at the same time they are seldom capable of articulating the rules involved or even the fact that rules are involved at all (Sveen, 1996).

The more general explanation within the tacit knowledge paradigm is related to the assumption that practice constitutes a relationship between the external reality on the one hand and our thinking about it on the other. Collective codes are generalized in a way that implies that the separate phenomena as well as the situation are perceived in a physiognomic perspective, which constitute a rather *conventional* and *doxic* conception of reality.

Donald Schön: Thinking in action

The fundamental thesis that practice constitutes a relationship between the internal plane and our actions on the external plane has been adopted by Donald Schön (1983, 1988). However, he has also reformulated it. On the

one hand, Schön states that professionals, through their work experiences, accumulate a wide range of examples, images, interpretations, forms of understanding and actions on the internal plane (cf. knowledge without concepts). On the other hand, the involved competencies they articulate are, in action terms, knowing or thinking in action. Instead of contemplating, then, professionals "... reflect in the midst of action without interruption; their thinking reshapes what they are doing while they are doing it" (Cervero, 1988, p. 44; cf. Kirkeboen, 2007).

In an extension of this argument, Schön suggests that when professionals are faced with problems they have not yet mastered, their primary approach is to recreate the phenomena involved in such a way that they are made relevant in relation to already accumulated knowledge. Thus, their reflection in action will both widen and rearrange the range of representations, so that they can be applied to new phenomena (Lauvås & Handal, 1991). Accordingly, a process of generalization in action, like the one Wittgenstein labels familiarization, where the separate phenomena as well as the situation are perceived from a physiognomic perspective, is also involved.

Speech acts

The argument that practical and linguistic knowledge are closely inter-related and appear as two aspects of one and the same type of knowledge was elaborated by Austin (1962).

When we say, "It is cold here", our intention may, of course, simply be to establish the fact that the temperature in the room is low, as Austin (1962) points out. The (relatively) fixed core meaning of the sentence may thus be described as a collection of elementary factual assertions, or propositions, which clarify the truth conditions of the sentence and express which preconditions must be present for what the sentence claims to be true.

With the same sentence, however, we may warn, predict, command as well as pray, promise, or ask, Austin argues (1962). Thus, the utterance "it is cold here" can both act as a call to close the window, as an accusation that someone should have lighted a fire, etc. Because we can make one and the same sentence serve several different purposes by changing the intonation contours, the descriptive assertion content of our utterances most often becomes of secondary importance

(Vagle et al., 1993, p. 92). Instead, the utterance often functions as a speech act.

When this is the case, it is because the situation and the context have the ultimate decisive function, both for how an utterance is intended and for how it is interpreted (Searle, 1969; Vagle et al., 1993, p. 92). When external, expressive aspects of speech – the prosody – is *foregrounded*, the holistic background will be pushed into the background, where it is taken for granted, at the same time as it retains its function as a meaningful context (cf. Linell, 1992, p. 256).

Vygotsky’s perspectives on early language acquisition, with the tacit knowledge tradition as a background

Initially, the adult and the child maintain contact of a social and emotional nature, where pointing and gestures are used together with laughter and babbling (vocalizations) (Vygotsky, 1987, p. 110):

... both mother and child [are] making and responding to a wide *variety of expressive, deictic and praxic movements* of hands that are coupled to *body movements, posturings and facial and vocal expressions*. (Tomasello, 1988, italics added; Trevarthen, 1992, p. 122; cf. Brock et al., 2009, pp. 126–27).

From a Vygotskian perspective, there are two interrelated implications to this. On the one hand, vocal expressions occur alongside laughter and gestures, as undifferentiated aspects of action in general. “Speech, perception, action and motivation constitute an undifferentiated entity” (Vygotsky, 1933/1976, p. 550). On the other hand, “The mechanism of meaning is present in the social act *before* the emergence of consciousness or awareness of meaning occurs (Vygotsky, 1978, pp. 77–78). In other words, sound production is “... subjectively intelligent and consciously purposeful before the appearance of speech” (Vygotsky, 1987, p. 110), as an action.

Thus, according to Vygotsky, it is a common assumption among children that everyone’s thoughts are the property of everyone, even when they are not expressed at all (Vygotsky, 1987, pp. 263, 263–65). The child’s early vocal expressions are considered as collective monologues, with a potential to function both as communicative and a kind of self-addressed or egocentric speech.

On the one hand, when the child's expressions are linked to his practical activity, they really do operate on his mind and influence it (Vygotsky, 1987, pp. 78–79), although they are limited to babbling and vocalizations (Vygotsky, 1987, pp. 263–65, 1987, p. 259). With development, this kind of self-addressed speech will gradually have "...an independent (...) function that facilitates intellectual orientation, conscious awareness, the overcoming of difficulties and impediments, and imagination and thinking". In other words, "... egocentric speech [is] has a *mental function*" (Vygotsky, 1987, p. 259).

On the other hand, in *its structure*, egocentric speech is external (Vygotsky, 1987, p. 260). Already in the child's instinctive imitation, the monologue is characterized by "... an affective coloring, an affective attitude, an emotional reaction, or a volitional tendency ... [corresponding closely] ... to the adults' judgement" (Vygotsky, 1998, 1987, p. 164) (cf. Meltzoff et al., 1991, p. 398).

Vygotsky's general argument was elaborated by Halliday (1975), who remarked that what may launch a common project for the child and the adult is action as an undifferentiated entity. Comments and assessments of this theme, however, are "... conveyed largely by variation of the voice", i.e., by the intonation contours.

In this way, the inherent mechanism of meaning in the child's vocalizations encourages the adult to guide the child by mirroring it towards the gradual discovery that intentions are transferred in a systematic manner by the external, expressive aspects of speech themselves (Vygotsky, 1987, p. 271, 1986, pp. 241–242). Over time, the child's instinctive imitation is exceeded and replaced by a meaningful version. Although its vocalizations are based on the very same external, expressive aspects of speech, they still function as speech acts.

In this way, egocentric speech as an instrument for thinking is transferred into communicative speech and therefore differentiated from general action. In this way, the initial relationship between speech and action is gradually reversed. While vocalizations defined by their external characteristics are foregrounded, they are also generalized through familiarization, while general action will be backgrounded, constituting the meaningful context needed for the interpretation of speech (Vygotsky, 1976, p. 548).

This development is reflected in Vygotsky's conception of meaningful imitation, in its function as well as its structure. Meaningful imitation, in its

turn, however, reflects Vygotsky's conception of word meaning (Vygotsky, 1934/1987, p. 250).

Word meaning

According to Vygotsky, word meaning should be considered, as a movement from: "... thought to word and from word to thought" (Vygotsky, 1934/1987, p. 250). Already at an early stage then, Vygotsky considers experience as an internal relationship between the child as an individual and a given aspect of reality. Word meaning is a unit of personality and environment as it exists in development (Vygotsky, 1984, p. 382, in Minick, 1987, p. 32).

In their first years of life, however, children cannot make the movements required on the internal level exclusively. They will have to be established in imitation, as movements in the relation between holistic, internal imitation on the one side and external imitation in action on the other. In internal imitation, word meaning emerges as a hypothesis. In external imitation, it is operationalized in action, making the child's thinking available for the adults' mirroring in cooperation.

Also, for the very young child, word meaning is an operation, even if this is the case only in the literal sense of the word, a *movement* from internal to external imitation, and from external to internal imitation, as a sensory-motor activity. This is substantiated in Vygotsky's well-known claim, that action is "... subjectively intelligent and consciously purposeful before the appearance of speech" (Vygotsky, 1987, p. 110). When Vygotsky considers "the deed" as being more fundamental than "the word", however, it also applies to the assumption that the words themselves function as acts, as speech acts in Austin's (1962) sense of the word.

Meaningful imitation and language acquisition

Vygotsky's general position is that the child hears a word that he does not understand in a phrase that he does. Later, he hears it again in another phrase. Through continuous language exposure, aggregates of associative connections will gradually be accumulated as traces of memory on the inner plane: "... in early childhood [memory] is one of the central psychological functions upon which all the other functions are built ... For the

very young child to think means to remember; ...”, according to Vygotsky and Cole, (1978, p. 50).

When the aggregates that are accumulated in the child’s natural memory are recognized in its cooperation, they mobilize the child’s motive to use the word (Vygotsky, 1987, p. 171). But as the child’s memory is holistic, it is the situation of which the word is a part which is mobilized at the internal level, not the separate word. In this way, Vygotsky’s internal imitation is also holistic (Vygotsky, 1987, p. 187), representing a *vague understanding* of the word’s meaning in perceptual terms (Vygotsky, 1987, p. 171).

Although the notions that constitute meaningful imitation in internal imitation have a perceptual character, their dynamic extensions in external imitation are still action (Vygotsky, 1932/1998, p. 227). In this way: “Internal and external actions are inseparable...” (Vygotsky, 1976, p. 550). By being articulated, the child’s “word meaning” develops from being an associative quantity to becoming a thought operation or a concept (Vygotsky, 1934/1987, p. 250).

In addition, Vygotsky also considers imagination, interpretation and will as “... internal processes in external action” (Vygotsky, 1976, p. 550). When phenomena are reproduced in external imitation, they will also be characterized by “... the generally expressive rather than the objective, elements of external activity as such” (Vygotsky, 1932/1998). “The impressions which originate from reality will alter in nature, grow or shrink in relation to its natural dimensions” (Vygotsky, 1972, p. 45, cited in Lindqvist, 1995, p. 47).

As imagination works by its images, it also supplies the child’s feelings (wishes) with an internal language of an aesthetic nature (Vygotsky, 1972, p. 33, cited in Lindqvist, 1995, p. 46), which also allows the child to evoke a suitable context. For example, the content of the child’s first words will emerge as mental illustrations, works of art or “fairy tales” about the phenomena rather than as objective reproductions (Vygotsky, 1987, p. 154).

Finally, when the internal representations are operationalized in action in external imitation, they are generalized by their expressive characteristics. Not only are their utterances perceptual in character, but they are also stylized by their exaggeration of their intonation contours. According to Vygotsky, the child’s early vocalizations will appear as “graphic representations” (Vygotsky, 1987, p. 226) or even figures (cf. figure – background), in correspondence with what Austin (1962) characterizes as speech acts. This also indicates that Vygotsky is perfectly aware that it is the interaction

between the context and the act which make transfer of intonation through prosody interpretable.

In sum, this indicates that Vygotsky's argument corresponds quite closely to Wittgenstein's assumption that the process of familiarization which takes place through practice is gradually expanded to include the physiognomy of the conceptualized circumstances, i.e., the singular phenomenon (the utterance), as well as the situation and context within which it occurs (Johannesen, 2007). Vygotsky's argument may also reflect Bourdieu's thesis (Bourdieu 1977, cited in Østerud, 1995) that the generalization mediated by action reflects a *conventional* and doxic perspective.

This assumption is articulated more explicitly in Vygotsky's discussion of (role) play, as we shall return to below.

Play = memory in action

Primarily, Vygotsky considers play as constituted by memory processes on the internal level which are operationalized in action on the external level, as "memory in action". At the same time, however, he emphasizes that the memory processes involved are closer to *recollections* of something that has happened (Vygotsky & Cole, 1978, p. 103). Vygotsky's choice of terminology indicates that what he has in mind is a process of dynamic *reflection*, a meaningful, not mechanical, imitation as already indicated.

The background for this is that small children for several reasons lack the competencies that are required for participation in everyday life. Thus, their reflection in action will very seldom take place with the real world as a context (cf. Berk & Winsler, 1995, p. 53; Brock et al., 2009, p. 57). For children to be able to experience those phenomena that emerge as hypotheses in their memory in action, they need to create a suitable holistic context in their internal imitation. As imagination supplies the child's feelings (wishes) with an internal language of an aesthetic character (Vygotsky, 1972, p. 33, in Lindqvist, 1995, p. 46), they realize their memory in action by means of the combining ability of imagination (cf. Nicolopoulou, 1988/1999). This is the background for Vygotsky's description of play as "... an explicit imaginary situation ..." (Nicolopoulou, 1999, p. 429, cf. Vygotsky, 1976, 1933).

Further, it is action as an undifferentiated entity that launches what may constitute a common project for the child and the adult in play, as already indicated. Thus, it is both observable action and general role behavior, speech acts included, that are articulated in role play. Therefore, the child's

memory in action will reflect a set of thoughts, values, tastes and behaviors, which furthermore are taken for granted by the child and presumed to be universal or “normal” (Brock et al., 2009, p. 57).

The collective codes that are, in this way, implicated in the child’s acts, however, need to be recognized spontaneously by other participants for role behavior to constitute a collective activity (Bredikyte & Hakkarainen, 2018; Zachrisen, 2013). Like Winnicott (1981, cited in Öman, 2012, p. 125), Vygotsky (1933/1976) also assumes that play will occur in a space referred to as “the third room”, a space between the real world and the child’s internal subjective world.

Vygotsky in relation to Schön

Vygotsky’s assumption that play is memory in action is closely related to Schön’s conception of thinking as reflection in action. In the same way as the professionals in Schön’s context, children in their everyday life, according to Vygotsky, accumulate a wide range of (graphically represented) examples, images, interpretations, forms of understanding and actions – collective codes – on the internal plane. In the same way as Schön’s professionals, Vygotsky’s children – in play – demonstrate their competence through thinking (memory) in action.

Further, where professionals in the workplace try to recreate new phenomena in a way that makes them relevant in relation to already accumulated knowledge, children in play are enabled to use their memory contents in forever new combinations, by mobilizing the combining ability of imagination. Thus children, in the same way as professionals, are enabled to widen and rearrange the existing range of examples, images, interpretations, forms of understanding and actions on the internal plane. From Vygotsky’s point of view, “Imagination is not the antithesis of memory; [Instead] It *supports itself* on memory” (Vygotsky, 1972, p. 33, in Lindqvist, 1995, p. 46).

When it comes to tacit knowledge theorists in general, the comparison suggests that language skills develop on a relation between (perceptually represented) norms – in internal, holistic imitation – and their operationalization in action – in external imitation. So when Vygotsky points out that children can express themselves orally in accordance with semantical, phonological, morphological, syntactical and pragmatical rules for language use already by the age of four (Vygotsky, 1987, p. 205), his general explanation – corresponding to that of tacit knowledge theorists – is that

children, by means of the interplay between internal, holistic and external sequential imitation, are enabled to formulate utterances spontaneously and in full compliance with prevailing grammatical rules and norms for prosody. As theoretical knowledge of prosody and intonation can only be articulated in retrospect, based on analyses of practical language use, Vygotsky, like Polanyi (1967), claims that “We know more than we can tell”.

Summary and conclusion

Although Vygotsky is seldom mentioned when tacit knowledge is discussed, I have in this chapter introduced an argument which shows that children – in his opinion – demonstrate very early in life that they know more than they can tell.

On the one hand, he argues that children’s vocalizations are linked to their practical activity, that they have a *mental* function. On the other hand, and at the same time, however, he also claims that when children convey intentions, they largely do so by varying the intonation contours. Further, by mirroring the child’s vocalizations in a certain way, the adult, according to Vygotsky, can create a foundation for the emergence of meaningful imitation based on acts which reverses the initial relationship between speech and action.

Through continuous language exposure, the child in its holistic memory accumulates aggregates of associative connections, which, when recognized on later occasions, represent a *vague understanding*. What is mobilized in internal, holistic imitation initially, however, is the perceptual representation of the separate words as an aspect of the situation. In external imitation, they are articulated in action. Thus, word meaning in imitation emerges as a thought operation at a very early stage.

In addition, in repeated action the vocalizations will also be generalized by their excessive, expressive characteristics and, in this way, operationalized as speech acts. Through processes of foregrounding and backgrounding, which take place in the relation between holistic, internal imitation on the one side and external imitation in action on the other, vocalizations adopt “word” meaning, in the sense that they become interpretable as speech acts within the perspectives of a surrounding meaningful context.

The argument was elaborated by Vygotsky (1933/1978) in his discussion of role play, which he perceives as a memory process, which, however,

interacts with the combining ability of imagination. On the external level, the synthesis is operationalized in action.

Conceptualized as memory in action, Vygotsky's understanding of play is quite closely related to Schön's (1983, 1988) conception of reflection in action. Both parties assume that a wide range of experiences are accumulated and represented perceptually on the internal plane, and both parties presuppose that the representations are operationalized through thinking (memory) in action.

Furthermore, while Schön's (1983, 1988) professionals try to make the new phenomena they are exposed to relevant by recreating them in relation to already accumulated knowledge, Vygotsky's children mobilize imagination in order to be able to use their memory contents in forever new combinations. Thus, both professionals (at work) and children (at play) are enabled to widen and rearrange – generalize – their existing range of experiences in internal imitation in external action.

This demonstrates that Vygotsky shares the assumption suggested by Wittgenstein and Bourdieu, that language skills are developed in a relation between (perceptually represented) “norms” on the internal plane and their operationalization in action on the external plane. However, he points out that it is the interplay between internal, holistic and external sequential imitation which enables them to formulate utterances spontaneously, but still in full compliance with prevailing grammatical rules and norms for prosody.

In sum, the comparison between Vygotsky and tacit knowledge theorists presented in this chapter demonstrates that their perspectives are very closely related. Most fundamentally, this applies to the assumption that practice – including the use of language – constitutes a relationship between the external reality and our thinking about it.

Further, it applies to the assumption that perceptual representations on the internal plane are operationalized in action, and that the process of familiarization which takes place through repeated practice is gradually expanded to include the physiognomy of the conceptualized circumstances also.

Thus, the kinship between Vygotsky and tacit knowledge theorists also includes the assumption that utterances are operationalized by their expressive characteristics, and therefore constituted as speech acts in external imitation, at the same time as they become interpretable within a meaningful context, in internal imitation, through the processes of foregrounding and backgrounding.

Finally, Vygotsky anticipates the assumption of tacit knowledge theorists that mastery of prosody and intonation are demonstrated in linguistic practice very early in a child's life. Theoretical knowledge of such phenomena can be formulated only in retrospect, based on the analyses of practical language use. In this way, Vygotsky also anticipates Polanyi's (1967) claim that children "know more than they can tell".

The close connection between central perspectives in the tacit knowledge tradition and Vygotsky's approach indicates that his thinking may shed new light on the mechanisms behind the emergence of tacit knowledge in childhood, especially where language development is concerned. More precisely, Vygotsky argues for the central role played by meaningful imitation. At the same time, the kinship between the approaches indicates that tacit knowledge perspectives should probably be taken more seriously among educationalists than they seem to be at present.

Initially I quoted Vygotsky's formulation, "*In the beginning was the deed*". At this point I would like to specify, however, that his intention was by no means to underestimate the significance of language for development and learning, as he considered the word as "... the end that crowns the deed!" (Vygotsky, 1987, pp. 284–85). It is the other way around.

To be able to crown the deed, however, the child – as well as the teacher student – depends on the accumulation of a wide range of examples, images, interpretations, forms of understanding and actions on the internal plane. Furthermore, to widen and rearrange their existing range of experiences, both children and teacher students also need to generalize their experiences, and do so by using them "in forever new combinations".

But as theoretical knowledge must be based on analyses in retrospect, the actual practical experiences must be widened and rearranged from a theoretical point of view. Not as narratives, but as analyses of narratives which are constituted as practical syntheses. This, however, is a topic I have discussed in another article (Engen, 2011; Grimen, 2008). With a slight reformulation of Vygotsky's statement, my concluding suggestion is that "Theory (imagination) is not the antithesis of memory. It *supports itself* on memory (of practice)".

Author biography

Thor Ola Engen is a professor emeritus of education at Inland Norway University of Applied Sciences. Engen's main research interests have been

multi-cultural education, adaptive education, and inclusion. He has written previously on Vygotsky's ideas, for example on how metacognition and (reading) strategies develop according to Vygotsky, in an article published in *Problemy Wczesnej Edukacji* (<https://doi.org/10.26881/pwe.2018.42.04>).

Literature

- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford University Press.
- Berk, L. E. & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education* (2nd ed.). National Association for the Education of Young Children.
- Bredikyte, M. & Hakkarainen, P. (2018). Self-regulation and narrative interventions in children's play. In T. Bruce, P. Hakkarainen, & M. Bredikyte (Eds.), *The Routledge international handbook of early childhood play* (pp. 246–257). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315735290>.
- Brock, A., Dodds, S., Jarvis, P. & Olusoga, Y. (2009). *Perspectives on play. Learning for life*. Pearson Education Limited.
- Cervero, R. M. (1988). *Effective continuing education for professionals*. Jossey-Bass.
- Engen, T. O. (2011). Pedagogikk – fra basisfag til lærerutdanningsfag. En prosjektreise i tid og rom [Pedagogy – from basic subjects to teacher training subjects. A project journey in time and space]. In P. Dyndahl, T. O. Engen, & L. I. Kulbrandstad (Eds.), *Lærerutdanningsfag, forskning og forskerutdanning. Bidrag til forskningsområder i endring* (pp. 15–49). Oplandske Bokforlag.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap [Profession and knowledge]. In A. Molander & L. I. Terum (Eds.), *Profesjonsstudier* (pp. 71–86). Universitetsforlaget.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean*. Edward Arnold.
- Johannesen, K. S. (1984). Kunst, språk og estetisk praksis [Art, language and aesthetic practice]. *Norsk Filosofisk Tidsskrift*, 19(1).
- Johannesen, K. S. (2007). Knowledge and its modes of articulation. In N. Gilje & H. Grimen (Eds.), *Discursive modernity. Festschrift to Professor Gunnar Skirbekk on the occasion of his seventieth birthday* (pp. 159–1809). Universitetsforlaget.
- Kirkeboen, G. (2007). *Skjevheter i fagfolks skjønn: Hvordan kan beslutningstaking forbedres* [Biases in professional judgment: How decision making can be improved] (Concept rapport nr. 17). Concept-programmet, Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori* [Guidance and practical occupational theory] (3rd ed.). Cappelen Akademisk.
- Lindqvist, G. (1995). *The aesthetics of play: A didactic study of play and culture in preschools*. Uppsala Studies in Education 62.
- Linell, P. (1992). The embeddedness of decontextualization in the context of social practices. In A. H. Wold (Ed.), *The dialogical alternative: Towards a theory of language and mind* (pp. 253–272). Scandinavian University Press.
- Meltzoff, A., Kuhl, P. & Moore, M. K. (1991). Perception, representation, and the control of action in newborns and young infants: Towards a new synthesis. In M. J. Weiss & P. R. Zelazo (Eds.), *Newborn attention. Biological constraints and the influence of experience* (pp. 377–411). Praeger.
- Minick, N. (1987). The development of Vygotsky's thought. In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky* (Vol. 1) (N. Minick, Trans.). Plenum Press. (Original work published 1934).
- Molander, B. (1990). Kunskapens tysta och tystade sidor – ett försök till översikt [The silent and silenced sides of knowledge – an attempt at an overview]. *Nordisk Pedagogikk*, 3.

- Nicolopoulou, A. (1999). Play, cognitive development, and the social world: Piaget, Vygotsky, and beyond. In P. Lloyd & C. Fernyhough (Eds.), *Lev Vygotsky. Critical assessments. Thought and language* (Vol. 2) (pp. 419–446). Routledge.
- Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. Doubleday.
- Scherer, K. R. (1982). Methods of research on vocal communication: Paradigms and parameters. In K. Scherer & P. Ekman (Eds.), *Handbook in Methods in Nonverbal Behaviour Research* (Chap. 4). Cambridge University Press.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1988). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press.
- Sveen, A. (1996). Semantikk [Semantics]. In R. T. Endresen, H. G. Simonsen & A. Sveen (Eds.), *Innføring i lingvistikk* (pp. 44–70). Universitetsforlaget.
- Tomasello, M. (1988). The role of joint attentional processes in early language development. *Language Sciences*, 10, 69–88. [https://doi.org/10.1016/0388-0001\(88\)90006-X](https://doi.org/10.1016/0388-0001(88)90006-X)
- Trevarthen, C. (1992). An infant's motives for speaking and thinking in the culture. In A. H. Wold (Ed.), *The dialogical alternative: Towards a theory of language and mind* (pp. 99–137). Scandinavian University Press.
- Vagle, W., Sandvik, M. & Svennvig, J. (1993). *Tekst og kontekst. En innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk* [Text and context. An introduction to text linguistics and pragmatics]. Landslaget for norskundervisning, J. W. Cappelens Forlag.
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. MIT Press, Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky* (Vol. 1) (pp. 39–243). Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. (1933–34, 1998). The crisis of the first year. In R. W. Rieber (Ed.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky* (Vol. 5) (pp. 243–259). Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. (1932/1998). Infancy. In R. W. Rieber (Ed.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky* (Vol. 5) (pp. 207–241). Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. (1933/1976). Play and its role in the mental development of the child. In J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva, *Play – Its Role in Development and Evolution* (pp. 537–554). Penguin Books.
- Wold, A. H. (1996). Dekontekstualisering og forholdet mellom muntlig og skriftlig språk [Decontextualization and the relationship between spoken and written language]. In A. H. Wold (Ed.), *Skriftspråkutvikling. Om hvordan barn lærer å lese og skrive* (pp. 59–93). Cappelen Damm Akademisk.
- Zachrisen, B. (2013). *Interetniske møter i barnehagen: Vilkår for barns samhandling i lek* [Interethnic meetings in kindergarten: Conditions for children's interaction in play]. Faculty of Arts and Education, University of Stavanger.
- Öman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke* [The most important thing is to get to play]. Pedagogisk Forum.
- Østerud, S. (1995). *Moskva-toppmøtet mellom Reagan og Gorbatsjov sommeren 1988 som fjernsynsshow. En empirisk undersøkelse av seerreaksjonene* [The Moscow summit between Reagan and Gorbachev in the summer of 1988 as a television show. An empirical investigation of viewer reactions]. Pedagogisk Institutt, Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet.
- Åsvoll, H. (2009). *Teoretiske perspektiver på taus kunnskap: Muligheter for en taus pedagogikk* [Theoretical perspectives on tacit knowledge: Possibilities for a tacit pedagogy]. Tapir Akademisk Forlag.

CHAPTER 4

Reconstructing the Vygotskian vision of play, learning and development in early childhood

Milda Bredikyte Vytautas Magnus University, Lithuania

Pentti Hakkarainen Vytautas Magnus University, Lithuania

Abstract: This chapter examines the complicated relationship between children's play, learning and development in early childhood from the perspective of cultural-historical theory. Recent widespread practices that aim to integrate play and learning into school instruction are often superficial, and do not propose a unified systemic approach. Cultural-historical theory that develops general stage models of child development, as presented by El'konin (1999), Bozhovich (2004), and Slobodchikov and Zuckerman (2003), highlights the main difficulty in separating cultural development and learning from each other. The new learning of young children occurs in social spaces through internal psychological processes, which cannot be directly observed. The solution to the problem could be to accept the claim of Vygotsky and his followers that early childhood pedagogy must focus on *personality development* and *creative imagination* as the core psychological function of early age. Creative activities such as *explorative experimentation* and *imaginative play* must become central elements in early education, giving the child a leading role and, thus, supporting their *self-development* processes. The mediated learning of children in narrative playworlds developed in the Play Research Lab in Finland is a possible solution.

Keywords: play and learning, personality development, creative imagination, leading activity, explorative experimentation, narrative playworlds

Introduction

This theoretical paper deals with the methodologically complicated relationship between children's play, learning, and development from a cultural-historical perspective and provides perspectives for further research. Drawing on their years of research on children's play, the authors rethink theoretical understandings of child development and play in order to highlight the changing role of the teacher in early childhood contexts. We argue that dynamically developing narrative play activity rather than adult-guided playful teaching has the greatest developmental and educational potential for young children. Teachers must reflect more deeply on theoretical concepts and, through them, analyze their practical work. A critical analysis of theoretical concepts and their application in early education reveals the need for new theory-led play and learning practices, bringing a deeper understanding of child development and the role of the teacher.

There are opposing opinions among professionals regarding the essence of learning and play. But in recent decades, play has pervaded school instruction and learning (Parker & Thomsen, 2019; Singer et al., 2006; Whitebread et al., 2012). Its motivational, emotional, and regulatory potential has been named as the reason for integrating play elements into instruction. Some of Vygotsky's ideas on child development were used as a theoretical basis for such integration. We suppose that the practical effects lent more weight to the integration (better self-regulation, motivation, and emotional well-being). Play researchers did not advance to the core of instructional teacher-learner interaction like Kieran Egan, who proposed constructing curricula using a narrative story line as the skeleton of the didactic process (Egan, 1989, 1997).

Integrating play and learning in school instruction does not develop unified systemic processes. In our eyes, integrating play into teaching processes at all levels is often superficial and lacks theoretical understanding. We are faced with a relatively common situation where the educational practice only formally relies on theoretical ideas without a deeper understanding. Our many years of experience in the Play Research Lab in Finland (2002–2010) and in Lithuania from 2012, developing narrative play and learning practices, suggest that knowing the principles of child development and learning frees teachers and gives the profession a *creative dimension*, by allowing them to develop their educational practices more freely, taking into consideration the individual needs and cultural contexts.

Vygotsky strived to analyze systems of higher mental functions but did not formulate development theory or a complete model of an integrated play-learning system. It is possible to construct alternative models from the fundamental ideas of Vygotsky and their elaboration in the research of his followers: El'konin, Davydov, Galperin, Lurija, Smirnova, Kravtsova and many others. We focus on learning at “play age” (from approximately 3–7 years of age), when play is a *leading activity* according to El'konin's (1999) stage model of human development. Children learn a lot in connection with play processes before the age of three and after the age of seven. However, the system integration and causality are different concerning psychological development because play is not a leading activity then. Vygotsky (1966) called it “serious play” before the age of three, meaning that the child does not separate imaginary situations from real ones; it is playing “here and now” in an actual situation.

In the following paragraphs, we will discuss the key terms relevant to our theme and define the concepts of *activity*, *early learning*, and *cultural development* in the framework of cultural-historical theory. Then we will briefly introduce the three-stage models of human development proposed by El'konin (1999), Bozhovich (2004) and Slobodchikov and Zuckerman (2003) that underpin the main object of early development – personality development. Davydov (1988) singled out creative imagination as the core psychological function in personality development. We will further analyze the importance of *explorative experimentation* and *imaginative play* as central activities in early childhood. We will conclude by discussing mediated learning of psychological tools in narrative playworlds where adults *step into* children's play and create it together.

How is early learning understood in a cultural-historical approach?

First, we want to discuss the term *learning* in early childhood. Other words in different languages describe a child's learning and development at an early age before school. For example, developing mental abilities and creative skills before starting school is more emphasized in Russian. This is also the case in a few other languages that we know of. The Lithuanian term *education* (*ugdymas*) also has a broader meaning and refers to upbringing, nurturing, caring, and teaching, and a child's learning is seen broadly,

encompassing all aspects of life. Appropriation of the English term *learning* worldwide has eliminated other, more precise words in different languages and even changed educational practices. The problem is that it often narrows down and alters the more profound understanding of early learning as a complex phenomenon. The child's biological growth and mental development are extensive at an early age. Thus, when it comes to a child's learning, we can say that the child learns to master its body and psyche by interacting with the surrounding cultural models (ideal forms).

In general, forms of *participatory learning* prevail at this age. Rogoff's (1998, 2003) concept of *intent participation* defines a cultural tradition in which children learn by keenly observing and listening to ongoing activities as they participate in mature community activities. Some psychologists talk about *observational learning* and *learning from testimony*. Based on recent scientific studies, Gopnik suggested that such "social learning is more sophisticated and more fundamental. [It] is evolutionary deeper, developmentally earlier and more pervasive than schooling" (2016, p. 90). This type of learning is natural for young children and is a common way of learning in children's peer cultures.

In Vygotsky's words, we should talk about a child "growing into the culture" through appropriating cultural forms of behavior. The most active participant in this process is the child itself. An adult is a mediator, a model, and a mirror, but not an active teacher. Why? Most recent research shows how much young children learn from other people and that "very little of that learning comes through conscious and deliberate teaching" (Gopnik, 2016, p. 88).

The principle of graduated shared activity more precisely defines the role of an adult. Suvorov described it as "the principle underlying the birth and development of any kind of human activity: [...] first together, then by oneself" (2003, p. 77). This principle was developed by Sokoliansky and Meshcheriakov (Meshcheriakov, 1974), following Galperin's (1959) theory of the "Development of Human Mental Activity" that continued the Vygotskian line of thought.

Vygotsky's understanding of learning in play situations must be constructed from different ideas in different contexts. First, a brief reminder of how cultural-historical and activity theory understands human activity (including play and learning). Any cultural human activity proceeds in two directions: it is turned to the external actions with the object, and to the internal, to the sense and meaning of these actions to the subject.

It is worth noting that the subject's intentions lead the actions, if we talk about the "activity" in the cultural-historical and activity theory framework. B. D. El'konin referred to the unit of activity when he said, "Object-oriented human action is two-fold. It contains the human sense and the operational side [...] And they must be seen as two sides, and not as different and in no way connected spheres of the world" (2004, p. 35, translated by the authors).

In line with such an understanding, play activity as the leading activity type has an external object (*Gegenstand*, *предмет*). However, the playing child is simultaneously the subject and the object of their activity, or it is a dual subject of play ("me" and "my role" as subjects). Dual subjectivity was emphasized by Kravtsov & Kravtsova (2010; Kravtsova, 2014), suggesting it as a central dimension of play activity alongside the imaginary situation. Today's playworld researchers (Devi et al., 2018; Fleer, 2015) use the concept of double subjectivity as an analytical tool to analyze the teacher's position in relation to children's play in educational contexts. Dual subjectivity defines the child's position in play activity. Children's play actions are directed towards external purposeful movements and internal psychological processes, which Vygotsky called the "formation of psychological tools". They are appropriated from the surrounding culture and are mediated. Learning aimed at changes in internal psychological processes is indirect and often mediated by adults. A mediator cannot successfully give the child ready-made psychological tools. First, they must be given an external form from which the child can internalize them (Karpov, 2014).

Vygotsky and his followers' approach explains the childhood learning and development trajectory as a nonlinear, continuing process of qualitative changes in psychological (cultural) systems (systems of higher mental functions). The stages represent a chain of leading activities in children's lives adopted from Leontiev's (1978) activity theory. El'konin's (1999) stage model proposes a mini-cycle in each stage, which prepares the transition to the next stage. Mini-cycles consist of the motivational and latent period ending in a developmental crisis, as Vygotsky (1998) proposed. During the crisis, the child must solve the specific *social situation of the development* of each stage and deconstruct the motivation of the present stage, replacing it with the motivation of the next stage. Each crisis period forces the framework of mediation to change: the child's relation to adults, the social environment, and the self.

Slobodchikov and Zuckerman (2003) proposed a revised general stage model, using Vygotsky's general genetic law of cultural development

(Vygotsky, 1978) and Erikson's model of individual development (1980) as the framework. As a result, the stage model divides developmental trajectory into two proceeding lines: (1) social interaction producing new psychological phenomena, and (2) internalizing new phenomena into individual psychological processes. The individualization stage follows each social interaction stage, and both have different contradictions to be solved. Bringing the general genetic law to the stage model changes the character and the naming of the stages. This model covers the whole life trajectory of individuals.

General stage models of child development demonstrate the difficulty of separating *cultural learning* and *development* from each other. New learning occurs in social spaces through internal psychological processes that cannot be directly observed. Even when psychophysiological data is available, the mind and the psychological processes are not visible. A methodological solution, which Vygotsky proposed, is to move the focus of analysis to the collective, interactive social unit of learning and carry out genetic experiments. According to Vygotsky (1987b), the experimental-genetic method seeks to analyze the whole moving and flowing process of the formation of mental functioning. For Vygotsky, it was essential to grasp the development process as a whole, "not just its external or internal aspect" (1987b, p. 76).

Development of the child's personality as the object of early childhood pedagogy

The problem of the development of the child's personality was, for Vygotsky (1997), "the pinnacle of all psychology". Vygotsky's former student Bozhovich, who later became his co-worker, was one of those who tried "to trace the logic of Vygotsky's thought without going beyond the theories he constructed and to continue his studies following their original logic" (Bozhovich, 2004a, p. 21). She defined the stages of personality development through *new psychological formations* connected to the crisis periods at 1, 3, 7, 11 and 15 years of age.

Stages of personality development:

- I. *Motivating representations* (crisis of the first year)
 - Birth of active behavior forms: the child becomes an actor but does not realize it.

- II. “*I*”, “*by myself*” (crisis of the third year)
 - The child becomes aware of him/herself as an actor separate from objects and other people.
- III. *Social “I”* (crisis of the seventh year)
 - The child develops “internal positioning” and an understanding of the self as a social being. It seeks a position in the system of social relations.
- IV. *Self-conscious person* (teenage crisis of the twelfth to the fourteenth year)
 - Ability to focus consciousness on one’s own psychic processes and sense-making. The ability to focus on goals beyond the present situation emerges.
- V. *Person, oriented towards the future* (youth crisis of the fifteenth to the seventeenth year)
 - Awareness of one’s place in the future, the birth of a “life perspective”.

Bozhovich underlined that a child’s “consciousness is the center, in which all new psychological functions are integrated, which determines the individual’s personality as a ‘higher psychological system’” (2004b, p. 85). The formation of personality occurs not as an adaptation to the demands of the environment but as a *constant creative activity* directed at restructuring the environment and the self. The personality development trajectory proposed by Bozhovich differs from Leontiev’s (1978) explanation, according to which a hierarchy of motives drives personality development starting from the crisis of the first year. Davydov’s (1986) description was very much in line with Bozhovich. He proposed that the essence of an individual’s personality lies in his *creative potential* and ability to create new forms of social life and himself. This process can be observed at about three years of age, when the child becomes a conscious subject of its activity. This is not the result of a motive hierarchy but rather the extensive development of the child’s imagination, which Davydov saw as the psychological basis of creativity. The development of imagination is associated with the play age, when play becomes the leading activity in a child’s life.

For a long time, Vygotsky’s ideas about child development did not influence early childhood educational practices in the former Soviet Union and Russia. Although almost every early childhood program has claimed to have a cultural-historical approach to its educational practices, the reality may be somewhat different. The universal model at all levels has always

been adult-organized and guided teaching-learning. The idea of Davydov and his research team to publish a “Concept of early childhood education” in 1988 was an attempt to bring changes to early education. The project criticized existing practices based on the unified “mass model” in early education, and proposed a “personality-oriented model” instead. Education does not aim to produce identical child “clones”. Individual differences must be strengthened and maintained parallel to developing the universal abilities and skills of all children. The main traits of this model that supported *personality development* were described as follows: Early childhood educational culture should

- Create a feeling of safety, trust in the world and joy in life.
- Form the basis of personal culture and support individual differences.
- Understand that knowledge, skills, and abilities are only tools for personality development, not final goals.
- Understand that educational interaction should start from the point of view of children without minimizing their feelings and emotions.
- Understand that a child is an equal partner in interactions with adults.

The importance of play activity was emphasized:

Play develops skills needed to build imagination, volitional regulation of actions and feelings. It offers an experience for understanding the mutuality of activity. Combining children’s personal experiences and the real influence of play makes it an appropriate tool for organising children’s lives especially in early education. (Davydov, 1988, p. 32)

Vygotsky emphasized early learning in cultural-historical psychology, which follows the “*child’s program*”. In other words, the child decides what they want to learn and how; only the child’s activity produces developmental changes – self-development. At this point, it is appropriate to bring up several significant ideas formulated by N. N. Podd’iakov relevant to our topic of children’s learning, imagination, and play. Podd’iakov’s (1977) scientific interests have focused on child development in early childhood and, more specifically, on cognitive development. He renamed the “child’s program” *spontaneous learning* (*стихийное обучение*), which takes place in all of the child’s life contexts. He claims that spontaneous learning is crucial in forming children’s thinking processes before starting school. But the

correct balance between *self-regulated learning* and *adult-guided teaching* would be optimal. A key part of Podd'iakov's claim is that children are not learning ready-made knowledge and concepts but unclear, not fully organized knowledge.

Podd'iakov (1996, 2012), through his research, revealed that thinking processes simultaneously coexist in cognitive, emotional, and motivational spheres, qualitatively different in their degree of organization and maturity. A child's knowledge of the surrounding world and its objects is well-structured and comprehensive. At the same time, in other spheres, the knowledge of the child is undifferentiated, vague, and uncertain. This unevenness and these inconsistencies in knowledge create a situation in which children must independently fill the "gaps" of knowledge, and make new connections between completely incompatible sides of the same phenomenon. This task is resolved by the evolving *imagination* – the central mental function of 3–5-years-old children. Imagination creates the preconditions for forming the will, self-regulated behavior and abstract thought.

Podd'iakov (1996, 2012) concluded that personality development in childhood has an explorative and experimental character. He proposed that *explorative experimentation is the first leading activity* in a child's life; play comes next. Although he understood that a significant part of children's social experimentation occurred during play, he did not analyze the unique characteristics of explorative experimentation in children's play activities. Instead, he argued that, for typical child development, playfulness, a playful position, and a playful attitude are more substantial than play itself.

Furthermore, we can assume that explorative experimentation takes place in imaginative situations through role actions and interaction in play. Mastery of language and imagination are critical factors in play. Explorative experimentation follows narrative logic; nevertheless, children are aware of the difference between "real" and "make-believe".

Creative imagination is the core of a child's personality

Imagination evolves from developing memory, and evolving memory together with imitation "gives birth" to the imagination manifested in play actions with adult caregivers and later with peers. The actual "blossoming" of imagination is seen in pretend/imaginary play. Vygotsky (1998)

described children's play (at 3–5 years of age) as “imagination in action,” and adolescents' imagination as “play without action”. As the child grows and matures, its active and visible imagination as manifested in play activity becomes its inner psychological tool.

Why is creative imagination the moving force of personality development? A very general answer would be because human *development is a creative process*; human culture results from human creativity. Only through creative life do humans realize their potential.

We can identify children's creative processes at the earliest ages, especially in their play [...]. Children at play represent examples of the most authentic, most accurate creativity... A child's play is not simply a reproduction of what he has experienced but a creative reworking of the impressions he has acquired. He combines them and uses them to construct a new reality that conforms to his own needs and desires. (Vygotsky, 2004, p. 11)

How can imagination create something new by combining and modifying something already in existence? The Vygotskian answer is that images have a flexibility and modifiability that make it possible to extract characteristics and recombine them in a new way. Extract one part of an image and combine it with a new image. This unique image created in a child's mind can produce a new object. Vygotsky specified that this process starts in play:

... the very essence of child's play is the creation of an imaginary situation, i.e., a certain semantic field which transforms the child's whole behavior and forces him to be governed in his actions and deeds solely by these imaginary situations and not by the visual situations. The content of these imaginary situations always indicates that they develop in the world of adults. (1987a, p. 229)

Vygotsky claimed that imagination creates representations rather than collecting information from the environment. In his writings, Vygotsky relied on French psychologist Theodule A. Ribot's work, *Essay on Creative Imagination*, first published in 1900. Analyzing the creative imagination of a child, Ribot (2020) defined four stages in the development of imagination:

- I. Ability to elaborate visual perception (second year of life):
 - The child sees an object within another.
- II. Animism:
 - Toys are imagined as living beings.

III. New images are created by combining characteristics:

- Creating non-existing realities in play.

IV. Artistic creativity by recombining images into figures:

- Creating new sense – revealing situations in pictorial form (e.g., hyperbola).

Vygotsky's followers continued to use his conception of the development of the child's imagination, so it is not surprising that in Davydov and his team's "Concept of early childhood education" (1988), there was a strong emphasis on supporting and stimulating children's imaginations as the basis for personality development. Davydov (1996) initiated multidisciplinary research on imagination, trying to summarize existing attempts to grasp it. The work of the philosopher Evald Ilyenkov helped to substantiate and further develop the concept of imagination in early childhood proposed by Vygotsky: "Imagination is the ability to grasp the whole before the details" (Ilyenkov, 1984, p. 220). Davydov applied this concept to a child's creative thinking. Ilyenkov (1984, 2002) claimed that imagination develops as a general ability that reveals the real essence of things. The claim is surprising because imagination is often understood as the opposite of reality, truth, and science, not based on facts. He emphasized the following functions:

- Imagination helps relate general knowledge to details.
- Abstract generalization is associated with empirical material.
- Imagination helps to understand facts and their importance immediately before analyzing details.
- Imagination is the ability to grasp the whole before the details.
- Imagination helps create new images and thoughts and, with a basis in these, further actions and objects.

Ilyenkov associated imagination with a unique way of observing cultural objects:

The power of imagination can be [...] defined as the ability to see things through the eyes of another person [...], through the eyes of all other people, through the eyes of mankind, and to see not from the point of view of my individual interests, needs and desires, but from the point of view of the long-term interests of the human 'race' (Ilyenkov, 2007, p. 82)

Creative imagination as the core of a child's personality development makes the demand of Davydov's team, for *joint play* of adults and children as the prime educational method, understandable. This is combined with the proposal for creating a *children's world* in early childhood education.

Mediated "learning" of psychological tools in playworlds

It is impossible to discuss all existing early childhood educational practices that develop the ideas of cultural-historical theory within the framework of one chapter; most of them are described in detail elsewhere (van Oers, 2018). This section will build on our work in the Play Research Lab in Finland and Lithuania, developing and experimenting with narrative play and learning approach (Bredikyte, 2011; Hakkarainen & Bredikyte, 2010; Hakkarainen, 2010; Hakkarainen et al., 2013).

First, we would like to introduce very basic theoretical statements on which we base our approach (Bredikyte, 2011; Hakkarainen & Bredikyte, 2013):

- Collectivity of the human mind (Donald, 2002; Vygotsky, 1994) suggests that cultural development is a *collaborative process*. Accordingly, all activities should be constructed bearing in mind this basic principle.
- Cultural development is a *dynamic process*; it is not about passing the existing (static) cultural model from one generation to another, but is a constant *re-construction* and *re-creation*. Cultural activities should not be taught or learned in a school-like manner: they should be obtained through concrete (bodily/emotional/intellectual/cognitive) shared experiences and *perezhivanie* (see also Skrefsrud, chapter 6).
- Play activity is the prototypal environment for the child's cultural development in its early years. Creative imagination (flexibility of thinking), narrativity and symbol construction (symbolic competence) are developed in play.
- From the perspective of cultural-historical theory, the subject of development is an integrated whole, which we call the *poly-subject*. This includes the *child*, the *adult*, *symbolic cultural tools*, and the *act of mediation* (Kudriavtsev, 1997; Bredikyte, 2011).

The playworlds constructed in Finland are elaborated from “children’s worlds”, as Davydov’s (1988) team proposed. The project presented the idea of adults’ and children’s collaborative play to introduce fundamental human values to children. Adults acting as mediators have to become genuine play partners with children. They have dual functions in a playworld: (1) to be involved co-players, and (2) from the inside of play and their role in “play position,” introduce (only if needed!) attractive play ideas elaborating the storyline of collaborative play.

Narrative playworlds have been described elsewhere by ourselves, as well as other scholars (Bredikyte & Hakkarainen, 2017, 2018; Fleeer, 2015; Hakkarainen & Bredikyte, 2015, 2020). In this chapter, we will mention the main features of the approach. Narrative play pedagogy and the narrative play and learning approach are based on the ideas of Vygotsky, Davydov, Bruner, Lindqvist (*playworlds*), Egan, Engel, and many other outstanding scientists. After practicing it experimentally for about ten years, we introduced the terms “narrative play” and “narrative learning” in 2010 (Hakkarainen & Bredikyte, 2010). We coined the terms following Bruner’s (1991) idea of the “narrative mind”. The narrative is the smallest cell and a basic unit of our thinking – a unit of human thought. The approach combines children’s narratives, play, exploration, and learning, in a specific way in which all the activities are embedded in the context of a jointly constructed storyline. Narrative play could be defined as an imaginative social role-play activity where children and adults jointly construct play events.

The idea of “playworlds” developed by Lindqvist (1995), based on Vygotsky’s (2004) analysis of children’s creativity and imagination, is behind the narrative play and learning approach. At the heart of a narrative playworld is a good story. The chosen story creates a specific framework and context for narrative play, but participants *improvise* and *recreate* the events. We might say that narrative play is an *improvisational dramatization*. It is an *interpretive activity* where the *child’s point of view* is of key importance. The child tries to formulate, express, and actively enact its understanding of the events. In the narrative play and learning approach, joint creativity and improvisation are central.

According to Lindqvist (1995), a playworld is a conscious effort to create a ‘shared culture’ or imaginary world [...] By taking different roles and enacting the dramatic events of a story, the participants become involved in the *perezhivanie* (emotional experiencing/living through) of a common phenomenon. It moves adults ‘inside’

the play activity and puts them in an equal position with the children. From a developmental point of view, this is a very challenging situation that requires genuine involvement and a high level of sensitivity and creativity from the participants. (Bredikyte, 2017)

Participating in a playworld and constructing a motivating narrative provide exciting experiences that result in children's deeper understanding of the phenomena. Involvement in such creative play allows the child to enter the "adult world" and experiment with different psychological states, social roles, and human relations. The primary function of narrative play activity is to support the development of a personal narrative voice and the self in young children. Also, the *basic structure of a narrative form* and the communication model *are* mastered by young children.

A distinctive feature of the approach is adult participation in playworlds with children. At least three adults participate in the creation of playworld adventures and share different functions between themselves: (1) *adult "in role"* (a character from the story); (2) *adult not in role* (children's *play partner*); and (3) *observer* (adult person outside the play situation, documenting play activities).

In playworlds, adult players are mediators in elaborating play events and storylines. Adult participation and mediation occur through dual subjectivity: "in role", elaborating a joint storyline from their own role perspective, and creating imagined situations in which play occurs. In our playworld construction, adult mediation is mainly divided into three parts: introducing a playworld theme, visiting the imaginary world, and meeting characters. The themes are introduced using selected folk tales, fairytales, or stories dealing with fundamental human values and moral dilemmas. The use of literature as an initial step to the play theme was based on Zaporozhets' (1986) research on the close kinship between play and folk tales.

Another critical idea in Davydov's (1988) project was a demand for two parallel trajectories of development: (1) support for the individual characteristics of the child's personality, and (2) support for the universal age features. Support for individual characteristics must be based on the universal features of age. Such development presupposes movement from the child's willingness to direct its activity towards the self and mastery of appropriate psychological tools.

Why is mediated learning relevant in play and playworlds? One reason is the character of play as an activity type. The activity concept is usually defined as an object-oriented system in which an object exists in an environment of participating subjects. An activity system creates a result or product from its object and, simultaneously, subjects learn from the production process (Leontiev, 1978). Play does not produce visible material results; only the players learn and change. This is sometimes expressed by stating that a subject is simultaneously an object in play, and psychological tools are produced in play. Vygotsky (1966) explained how learning play rules as psychological tools of self-regulation takes place in play when rules relate to the emotional play experience (rules are transformed to emotions). At all stages of play, a child intersects with the conflict between rules and spontaneous actions. It acts against its immediate desires on the brink of its willpower in playing roles. The most significant power of self-regulation in a child arises in play. El'konin (1989) specified that at the beginning of social role-play, the child cannot set rules for play actions for itself before becoming a responsible actor. But rules for role characters are "outside" the self, and the child can follow them.

Play situations and "make-believe" conditions always refer to adult reality, even if children play themselves. Play events and role characters are mediated from real life or the virtual world; play props replace real objects or things. Vygotsky (1966) and El'konin (1978) supposed that the general motive of play is a child's desire to be like an adult. Content and initiation of concrete thematic play depend on the emotional material of play. The basic structure of role-play – experiencing and experimenting with another being in relation to the self – reminds us of the mediated learning experience in the Davydov-El'konin system. A child's role character is not a concrete person from the adult world but a child's construct, which the child improvises in steps. The selected role character is a generalization. The child is not imitating, for example, its own father or mother, but the idea of them as representatives of the adult world, even though most experiences come from them. Construction takes place alone or in cooperation with other players improvising a joint storyline (Leontiev, 1983).

Based on the ideas of Davydov's team, developmental early childhood education aims at general psychological (cultural) development in early childhood and during play age (from 0 to 5–7 years). Adult mediation seems a natural process because the social motive of play, to be like adults, is natural in children. However, developing a child's psychological tools

and guiding psychological processes is very complicated. The challenge is to support a child's motivated self-regulation as a personality characteristic and combine it with mediated learning. Zuckerman (2007) analyzed our narrative playworld projects in PlayLab Silmu in Finland and named the child's initiative as the starting point of adult mediation. Adult initiative/pedagogical intervention as an extension of a child's initiative might sound paradoxical, but seeing the problem as part of a more protracted developmental trajectory is necessary. The task of personality development cannot be solved by mediating through previous experiences and ready-made elements. Every meeting with a child is a new developmental task for the teacher:

The task is new for the adult because he is seeking for the first time a method of adjusting his action to the action of this specific child in such a way that something new should arise at the place where the two actions meet (and as far as possible nothing should be destroyed). (Zuckerman, 2007, p. 51)

We argue that the development of a child's initiative must be analyzed through the trajectory of leading activities. Each leading activity creates the preconditions for a new leading activity that follows it. A child's initiatives in play are partly prepared in previous leading activities. Vygotsky stated that generalization changes at each new stage of development, and adult-child interaction, including mediation, must be changed: A "new type of generalisation demands a new type of interaction" (Vygotsky, 1984, p. 356). The change in the type of interaction becomes relevant in crisis periods, when the activity type needs to be changed (a new social situation of development). Before starting school, critical moments in Vygotsky's periodization are the crisis periods at 1, 3, and 7 years of age (Vygotsky, 1998).

Zuckerman (2021, p. 244–247) analyzed the parallel development of leading activities and leading forms of adult-child cooperation and neoformations formed before school. She proposed separating two types of neoformations: the first type, associated with the development of new subject matter and new layers of culture; and the second type, related to the assimilation of the form of collaboration itself. The functioning of neoformations of the first type ensures the success of a person's individual activity. Neoformations of the second type allow people to establish relationships with others and with themselves, and to form successful collaborations.

Table 1 Two types of neoformations of leading activities (according to Zuckerman, 2021, p. 246)

Leading activity	Content of leading activity	Leading form of collaboration	Neoformations	
			Of the content and methods of leading activity	Leading form of collaboration
Teaching-learning activity (6–7 years of age)	Develop forms of social consciousness	Learning collaboration	Reflection, analysis, planning	Ability to teach themselves
Play activity (3–5–7 years of age)	Meanings and norms of adult relationships	Play collaboration	Imagination, symbolic function	Ability to act in concert, taking into account the position of another
Object manipulation (1–3 years of age)	Ways of using tools and signs	Object-oriented collaboration	Speech, object-oriented actions	Ability to imitate the actions of another
Immediate emotional interaction (approximately 0–1 year of age)	Commonality with another person as the source of all benefits	Direct emotional communication	“foundational faith and hope” (Erikson, 1980)	Need for another person, ability to trust people, openness to communication

The table presents only an outline of such classifications of the mental neoformations of each age. This distinction is scarcely relevant for infants due to the close cohesion of the form and content of direct emotional communication.

It is appropriate to end the early childhood period with a list of some tangible characteristics that characterize a child entering a new phase of school learning. We could summarize this by saying that the main task of early childhood education is to lay the foundations for personality development, revealing creative potential and building a bridge to the next stage of development and learning. Mature forms of play perform this task by developing a child’s general learning potential: (a) general creativity (creative improvisation, symbolization, etc.); (b) motivation; (c) imagination; (d) volition and self-regulation; (e) understanding of the other person’s perspective and how human relations work in the world in general (Bredikyte, 2011).

Conclusion

Let us try to summarize: Cultural-historical development theory unequivocally puts the child’s development in the foreground from an early

age. Why is it important to talk about development first but not learning? Because learning presupposes teaching, and who can tell how to teach such young children? We cited Vygotsky (1998) insisting that young children follow their “own program” of development, making it an even more mysterious phenomenon. From an early age, a child learns all the time and learns many things simultaneously. Its “teacher” is the whole social environment that interacts with it. What constitutes a child’s learning, and what is the object and content of their learning? First, who am “I”, and how do I relate to others, myself, and the world? Next, what does it mean to be “human”? A specific object of the play age (at 3–7 years of age) is human relations. Children explore human relations with themselves, others, and the world. More profoundly, they explore the human values manifested through the relationships.

It is clear from this first statement that a child’s cultural development and learning are collective in nature, because everyone in their environment is their teacher. At the same time, they are the teachers of others. A unit of development is the whole socio-cultural environment available to a child. One of the defining features of development is unevenness: the pace and forms of development in different children may vary. The development process is creative in nature, and the subject of development is always the child itself. Development takes place through its active participation in cultural activities. A child’s participation is of improvisational character and manifests itself through exploration and experimentation.

Of course, by participating in any cultural activity, a child learns various skills, but their learning is contextual, self-directed, and self-regulated. The child chooses what they want to learn because they need that skill to participate in the culture. It is essential to note that young children do not care much about the technical side of skills before school. Researchers describe the learning of young children as “discovery learning” because “mastery learning requires a kind of controlled focus that is just not possible for younger children” (Gopnik, 2016, p. 183).

In conclusion, we would like to emphasize once again that the most favorable space for a child’s development and learning is a play activity.

In play, a child develops and masters the structures of their thinking. Mature forms of imaginative play lay the foundations of the inner forms of basic human notions. Play provides the channel of expression of the child’s emotional experiences and releases their spiritual potential. [...] Creative play is enormously spacious: everybody can participate regardless of their age, skills, and individual differences. It can

accommodate all possible experiences of the young child and provide the space to explore those experiences and enact them with other children. We can follow the externally visible events when we observe children playing. Each child participating in the same play activity constructs their play version. Often children incorporate their play themes into more extensive play. [...] there are many different levels of play and many minor themes in one big play activity. The potential of advanced imaginary play is enormous, and everything depends on the players' skills. These skills are developed only through playing together. Skilful adult participation helps incorporate several children and their themes into one creative endeavour. (Bredikyte, 2011, p. 203)

We make these generalizations based on our long-standing research and experimental work. Nevertheless, it is paramount that our findings and many theoretical statements are supported by theoretical insights and analysis from scientists in distinct theoretical paradigms and different scientific fields (Diamond & Hopson, 1999; Gaskins, 1999; Gopnik, 2009, 2012, 2016; Legare et al., 2015; Meltzoff et al., 2012; Rogoff, 2003; Sterelny, 2012; Tomasello, 1999, 2009; Zelazo et al., 2008).

Interestingly, most of the key ideas in this chapter are based on Vygotsky's (1966) article on the significance of play for a child's mental development. His article, originally a lecture transcribed in 1933, is still an unsurpassed text for today's developmental psychologists and early childhood educators. What is the secret of these fourteen pages? We believe that in his lecture, Vygotsky very thoroughly analyzed the formation of the mental processes in children (aged 3–7 years) and revealed their manifestation through the dynamics of play activity. For us as scientists, this is an example of how deeply we need to study the phenomena of the human psyche before proposing appropriate educational methods. As educators, we regret that even today, we usually only look at external attributes such as abilities, skills, and competencies in early childhood education. If Vygotsky could, he would ask, what constitutes their psychological essence? Do we know the answers?

Author biographies

Milda Bredikyte has been a senior researcher and associate professor at Vytautas Magnus University in Lithuania since 2018. She teaches child development and narrative learning in play and the Vygotskian theory of cultural development in childhood, and is the senior researcher and coordinator of research activities at VMU's research laboratory of play. Bredikyte

worked at Kajaani University Consortium, University of Oulu, Finland, from 2002–2010, and she has also been responsible for research activities at the research laboratory Play Lab “Silmu”. She is a co-creator, with Pentti Hakkarainen, of the developmental play program in early childhood, Narrative Play and Learning Environments (2017). Bredikyte’s research interests include the cultural development of the child, the impact of creative activities on child development, and the role of imagination in play.

Pentti Hakkarainen (1944–2021) was a professor at the University of Oulu in Finland and Vytautas Magnus University in Lithuania, and the head of the research laboratory Play Lab “Silmu” at Oulu University and the research laboratory of play at Vytautas Magnus University. Hakkarainen taught early education, developmental teaching, and research methodology. From 1997 he was a professor of early education at Kajaani University Consortium, University of Oulu, and from 2000–2021 he was also the editor of the *Journal of Russian and East European Psychology*. Hakkarainen’s research interests included creative, developmental teaching and learning in preschools, schools and higher education, narrative learning and development in play and virtual environments.

Literature

- Bozhovich, L. I. (2004a). L. S. Vygotsky’s historical and cultural theory and its significance for contemporary studies of the psychology of personality. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(4), 20–34. <https://doi.org/10.1080/10610405.2004.11059226>
- Bozhovich, L. I. (2004b). Developmental phases of personality formation in childhood (III). *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(4), 71–88. <https://doi.org/10.1080/10610405.2004.11059227>
- Bredikyte, M. (2011). *The zones of proximal development in children’s play*. [Doctoral dissertation, Acta Universitatis Ouluensis]. E 119.
- Bredikyte, M. (Ed.). (2017). *Narrative environments for play and learning: (NEPL) guidelines for kindergarten and school teachers working with 3–8-year-old children*. Publishing house of the Lithuanian University of Educational Sciences. <http://talpykla.elaba.lt/elaba-fedora/objects/elaba:24507892/datastreams/MAIN/content>
- Bredikyte, M., & Hakkarainen, P. (2017). Self-regulation and narrative interventions in children’s play. In T. Bruce, P. Hakkarainen, & M. Bredikyte (Eds.), *The Routledge international handbook of early childhood play* (pp. 246–257). Routledge.
- Bredikyte, M., & Hakkarainen, P. (2018). The programme of developmental (narrative) play pedagogy. In M. Fleer, & B. van Oers (Eds.), *International handbook of early childhood education* (pp. 1041–1058). Springer.
- Bruner, J. S. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1–21.
- Davydov, V. V. (1986). *Problemy razvivayushego obuceniya* [Problems of developmental teaching]. Pedagogika.

- Davydov, V. V. (Ed.). (1988). *Kontseptsiya doshkol'nogo vospitaniya/Proekt/* [Concept of preschool education/Project/]. VNIK "Shkola".
- Davydov, V. V. (1996). *Teoria razvivajushchego obucheniya* [Theory of developmental teaching]. INTOR.
- Devi, A., Fleeer, M., & Li, L. (2018). "We set up a small world": Preschool teachers' involvement in children's imaginative play. *International Journal of Early Years Education*, 26(3), 295–311. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1452720>
- Diamond, M., & Hopson, J. (1999). *Magic trees of the mind. How to nurture your child's intelligence, creativity, and healthy emotions from birth through adolescence*. Penguin.
- Donald, M. (2002). *A mind so rare: The evolution of human consciousness*. W. W. Norton & Company.
- Egan, K. (1989). *Teaching as storytelling*. University of Chicago Press.
- Egan, K. (1997). *The educated mind: How cognitive tools shape our understanding*. The University of Chicago Press.
- El'konin, D. B. (1978). *Psikhologiya igry* [Psychology of play]. Pedagogika.
- El'konin, D. B. (1989). *Izbrannyye psikhologicheskie trudy* [Collected psychological works]. Pedagogika.
- El'konin, D. B. (1999). Towards the problem of stages in the mental development of children. *Journal of Russian and East European Psychology*, 37(6), 11–30. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405370611>
- El'konin, B. D. (2004). Deistvie kak edinita razvitiya [Action as a unit of development]. *Voprosy Psikhologii*, 1, 35–49.
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle*. W. W. Norton & Company.
- Fleeer, M. (2015). Pedagogical positioning in play – teachers being inside and outside of children's imaginary play. *Early Child Development and Care*, 185(11–12), 1801–1814. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028393>
- Galperin, P. Y. (1959). Razvitiye issledovaniy po formirovaniyu umstvennykh deistviy [Research on the development of mental actions]. *Psychological Science in the USSR*, 1, 441–469.
- Gaskins, S. (1999). Children's daily lives in a Mayan village: A case study of culturally constructed roles and activities. In A. Göncü (Ed.), *Children's engagement in the world. Sociocultural-perspectives* (pp. 25–30). Cambridge University Press.
- Gopnik, A. (2009). *The philosophical baby: What children's minds tell us about truth, love and the meaning of life*. Random House.
- Gopnik, A. (2012). Scientific thinking in young children: Theoretical advances, empirical research, and policy implications. *Science*, 337(6102), 1623–1627. <https://doi.org/10.1126/science.1223416>
- Gopnik, A. (2016). *The Gardner and the Carpenter*. The Bodley Head.
- Hakkarainen, P. (2010). Cultural-historical methodology of the study of human development in transitions. *Cultural-historical Psychology*, 4, 75–81.
- Hakkarainen, P., & Bredikyte, M. (2010). Strong foundation through play-based learning. *Psychological Science and Education*, 3, 58–64.
- Hakkarainen, P., Bredikyte, M., Jakkula, K., & Munter, H. (2013). Adult play guidance and children's play development in a narrative play-world. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 213–225. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789189>
- Hakkarainen, P., & Bredikyte, M. (2013). *Kehittävän leikkipedagogiikan perusteet* [The Basics of developmental play pedagogy]. KogniOyPeltosaarentie.
- Hakkarainen, P., & Bredikyte, M. (2015). How play creates the zone of proximal development. In S. Robson, & S. F. Quinn (Eds.), *The Routledge international handbook of young children's thinking and understanding* (pp. 31–42). Routledge.
- Hakkarainen, P., & Bredikyte, M. (2020). Playworlds and narratives as a tool of developmental early childhood education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie Psychological Science and Education*, 25(4), 40–50. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250404>

- Ilyenkov, E. V. (1984). O 'spetsifike' iskusstva [On the specifics of art]. In *Iskusstvo i kommunisticheskij ideal*. Iskusstvo, 213–224.
- Ilyenkov, E. V. (2002). *Shkola dolzhna učit' myslit'* [School must teach to think]. MPSI, NPO, MODEK”.
- Ilyenkov, E. V. (2007). A contribution to a conversation about esthetic education. *Journal of Russian and Eastern European Psychology*, 45(4), 81–84. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405450408>
- Karpov, Y. V. (2014). *Vygotsky for educators*. Cambridge University Press.
- Kravtsov, G. G., & Kravtsova, E. E. (2010). Play in L.S. Vygotsky's nonclassical psychology. *Journal of Russian and Eastern European Psychology*, 48(4), 25–41. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405480403>
- Kravtsova, E. E. (2014). Play in the non-classical psychology of L.S. Vygotsky. In E. Brooker, M. Blaise, & S. Edwards (Eds.), *SAGE handbook of play and learning in early childhood* (pp. 21–42). SAGE.
- Kudriavtsev, V. T. (1997). *Smysl chelovecheskogo detstva i psihicheskoe razvitie rebionka* [The sense of human childhood and mental development of children]. Publishing house URAO.
- Legare, C. H., Wen, N. J., Herrmann, P. A., & Whitehouse, H. (2015). Imitative flexibility and the development of cultural learning. *Cognition* 142, 351–361. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2015.05.020>
- Leontiev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Prentice-Hall.
- Leontiev, A. N. (1983). Psikhologicheskie osnovy doshkol'noi igry [Psychological foundations of preschool play]. *Izbrannyye psikhologiceskie sochinenija* [Collected psychological works, Vol. 1, 303–323]. Pedagogika.
- Lindqvist, G. (1995). *The aesthetics of play* [Doctoral dissertation]. Uppsala University.
- Meltzoff, A. N., Waismeyer, A., & Gopnik, A. (2012). Learning about causes from people: Observational causal learning in 24-month-old infants. *Developmental Psychology*, 48(5), 1215–1228. <https://doi.org/10.1037/a0027440>
- Meshcheriakov, A. (1974). *Slepoglukhonemye deti. Razvitie psikhiki v protsesse formirovaniia povedeniia* [Deaf-blind children. Development of the psyche in the process of behavior formation]. Pedagogika.
- Parker, R., & Thomsen, B. S. (2019). *Learning through play at school: A study of playful integrated pedagogies that foster children's holistic skills development in the primary school classroom*. LEGO Foundation.
- Podd'iakov, N. N. (1977). *Myshlenie doshkol'nika* [Preschooler's thinking]. Pedagogika.
- Podd'iakov, N. N. (1996). *Osobennosti razvitiia detei doshkol'nogo vozrasta* [The features of mental development of preschool children]. Rossiiskaiia Akademiia obrazovaniia assotsiatsiia “Professional'noe obrazovanie”.
- Podd'iakov, N. N. (2012). An alternative model of child development: Nikolai Podd'iakov's mental development and self-development of the child from birth to age 6. *Journal of Russian and East European Psychology*, 50(2).
- Ribot, T. A. (2020). *Essay on creative imagination*. Alpha Editions.
- Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology, Vol 2. Cognition, perception, and language* (pp. 679–744). John Wiley & Sons Inc.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Singer, D., Michnik Golinkoff, R., & Hirsh-Pasek, K. (Eds.). (2006). *Play = learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford University Press.
- Slobodchikov, V. I. & Zuckerman, G. A. (2003). Integral periodisation of general psychological development. *Journal of Russian and East European Psychology*, 41(6), 52–66. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405410652>
- Sterelny, K. W. (2012). *The evolved apprentice: How evolution made humans unique*. MIT Press.

- Suvorov, A. (2003). Experimental philosophy (E. V. Ilyenkov & A. I. Meshcheriakov). *Journal of Russian and East European Psychology*, 41(6), 67–91. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405410667>
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2009). *Why we cooperate*. MIT Press.
- van Oers, B. (2018). Long-standing and innovative programs in early childhood education: An introduction. In M. Fleer & B. van Oers (Eds.), *International handbook of early childhood education* (pp. 969–993). Springer.
- Vygotsky, L. S. (1966/2016). Play and its role in the mental development of the child. *International Research in Early Childhood Education*, 7(2), 3–20. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1138861.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1984). *Sobranie sochinenyi t. 4* [Collected works, Vol. 4]. Pedagogika.
- Vygotsky, L. S. (1987a). *The collected works* (R. W. Rieber, & J. Wollock, Eds.), Vol. 3. Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. (1987b). *The collected works* (R. W. Rieber, Ed.), Vol. 4. Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. (1994). The problem of the environment. In R. van der Veer, & J. Valsiner, (Eds.), *The Vygotsky reader* (pp. 338–354). Blackwell Publishers.
- Vygotsky, L. S. (1997). *The collected works* (R. W. Rieber, Ed.), Vol. 4. Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. (1998). *The collected works* (R. W. Rieber, Ed.), Vol. 5. Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 4–84. <https://doi.org/10.1080/10610405.2004.11059210>
- Whitebread, D., Basilio, M., Kuvalja, M., & Verma, M. (2012). *The importance of play*. Toy Industries of Europe.
- Zaporozhets, A. V. (1986). *Izbrannye psikhologiceskie trudy I* [Collected psychological works, Vol. 1]. Pedagogika.
- Zelazo, P. D., Carlson, S. M., & Kesk, A. (2008). The development of executive functions in childhood. In C. A. Nelson, & M. Luciana (Eds.), *Handbook of developmental cognitive neuroscience*. MIT Press.
- Zuckerman, G. A. (2021). Types of cooperation in developmental education. *Journal of Russian and East European Psychology*, 58(5–6). <https://doi.org/10.1080/10610405.2021.2034721>
- Zuckerman, G. A. (2007). Child – adult interaction that creates a zone of proximal development. *Journal of Russian and East European Psychology*, 45(3), 43–69. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405450302>

CHAPTER 5

From the abstract to the concrete: Creating conditions for the development of theoretical thinking in children in early education

Ewa Filipiak Kazimierz Wielki University, Poland

Abstract: Theoretical thinking is a complex cognitive activity; it is rational thinking aimed at the creation of concepts. Knowledge and theoretical thinking (in contrast to empirical knowledge) are created in the process of cooperation between a child and an adult under certain conditions, in which specific developmental tasks are carried out. The aim of this article is to share with a wider audience the author's personal experience gained in an experimental attempt to develop theoretical thinking in children in early school education by means of the ascending teaching strategy, from the abstract to the concrete. The project, which was aimed at changing the learning culture, draws on the theories developed by Vygotsky, Davydov and Elkonin. The studies in the project showed that there is substantial intellectual potential in children in this age-group which is not developed in traditional education. Contemporary schools do not seem to create learning conditions that match the children's specific stage of development or their learning strategies. Opening school culture to new concepts that create the right conditions for developmental change requires changes in teachers' understanding of the nature of thinking and of the child's theory of mind.

Keywords: learning activity, theoretical thinking, higher mental functions, Davydov, Elkonin, theory of developmental teaching, Vygotsky's cultural-historical theory, design experiment, change in learning culture

Citation: Filipiak, E. (2023). From the abstract to the concrete: Creating conditions for the development of theoretical thinking in children in early education. In A.-C. Falset, T.-A. Skrefsrud & H. M. Somby (Eds.), *Læring i et Vygotsky-perspektiv: Muligheter og konsekvenser for opplæringen* (Ch. 5, pp. 85–101). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.191.ch5>
License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

Introduction

Vygotsky's enabling theory-method¹ has exerted a significant impact on contemporary views of the nature of children's development and learning. It brought new theoretical tools for the description and interpretation of these processes, and new ways of understanding what happens in the classroom and in pupils' minds. It also opened the door to new methodological perspectives, namely educational experiments and the (micro-genetic) double-stimulation method (Filipiak, 2018a, 2018b; Hedegaard, 2008; Shotter, 1994).

Since the 1990s, the author of this article and her research team have conducted theoretical and empirical studies related to the application of Vygotsky's cultural-historical theory in educational practice. The result of the empirical work related to the cultural-historical activity theory (CHAT) is the cycle of publications by Filipiak (2008, 2011, 2012), entitled *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle* [Development of the ability to learn. Against the background of Vygotsky and Bruner]. The cycle presents an original conceptual framework that has been employed in subsequent research projects. In these publications, the key categories of CHAT have been subjected to critical analysis, in particular, through a theoretical discussion on the assumptions derived from Vygotsky's approach, centering on learning and development, development of the ability to learn and theoretical thinking (Filipiak, 2008, 2011, 2012). The author's cycle of publications also focused on exploring the possibilities of applying the original, cultural-historical methodological approach to both research and the creation of scientific knowledge on children's development and learning (Filipiak, 2018a, 2018b). A key element in the research was the preparation and implementation of a teaching experiment inspired by the approach of Vygotsky, Elkonin, and Davydov. The results of the experiment were published in Filipiak (2015a, 2015b). The preparation of the experiment and the subsequent work with teachers revealed the presence of barriers and limitations in the teachers' own thinking, as well as their lack of readiness to "(re)think" school anew. The participating teachers had difficulty implementing the new approach based on Vygotsky's concept in their everyday educational practice (Filipiak, 2020). In developing children's knowledge

1 Vygotsky's dialectic approach enabled him to devise an "enabling theory method", that is "a way of research in which someone's theories, if they are to have any circulation, must be embedded in practical, social and historical, everyday context" (Shotter, 1994, p. 27).

in early education, teachers preferred the traditional path: from the concrete to the abstract. This path runs counter to that proposed by Vygotsky, Davydov, and Elkonin in their conceptions (cf. the Elkonin-Davydov system).

The aim of the present article is to draw attention to how (and why) it is important to apply the strategy “from the abstract to the concrete” in working with children during early education. The article contributes to new knowledge as it provides a summary of research related to introducing an original study method – a teaching experiment aimed at developing theoretical thinking. As such, the article brings together findings and theoretical perspectives that have been addressed separately in earlier publications. In this way, the article sheds light on the conditions for enhancing the pupils’ theoretical thinking in a broader perspective.

An essential feature of the educational (design) experiment is the active modelling of a child’s activity, shaped under special conditions and modified in the process of direct interaction between a researcher/interventionist and a respondent (Davydov, 1996). Such a procedure results in creating conditions conducive to developmental changes in everyday practices; it creates an opportunity to observe active forms of a respondent’s activity and participation in solving tasks and ways of using assistance. It also enables the discovery of the potential of this development inherent in the evolution of the child’s functioning (Smykowski, 2000). The objective of the experimental-genetic methodology is not the measurement of the current performance level, but the ways of reaching this performance (Shotter, 1994). By taking part in the experiment, the child learns something new by means of employing mental tools. The content of the designed experiment is related to the form of activity referred to as *the most important* (Vygotsky, 2002a; Karpow, 2014), *leading* (Leontiew, 1962) or *dominant* (Bozhovich, 1968). According to Vygotsky, the most important developmental activity is an activity which, at a particular stage of development, engages a child in a specific manner. Through this kind of activity, the most significant developmental trends (needs) of this period are realized and thus become the most central lines in the child’s development. Around the activity, all partial new developmental forms related to separate aspects of the child’s personality are grouped, with each developmental stage having its own unique structure (Vygotsky, 2002b). From the developmental perspective, for kindergarten children aged 3–7 such activity is play and it is fun (Vygotsky, 2002c; Hakkarainen & Bredikyte, 2008), whereas for school children

aged 8–12, such activity is related to building foundations for the development of higher mental functions. Vygotsky's assumption is that each developmental period is characterized by a specific and unique relationship between the child and its surrounding social environment, which he calls a social situation of development (Vygotsky, 2002c). The child constitutes part of a social situation and their attitude to the social environment and vice versa is reflected in the child's experiences and activities. The social situation of development is the starting point for all dynamic developmental changes taking place within a given period; it determines the form and path of this development. This poses a crucial question concerning the appropriateness of the social situation of development created at school, and the conditions conducive to cognitive change typical of this developmental stage.

Within the framework of problems outlined in this way and with Vygotsky's cultural-historical theory of development and Davydov's theory of developmental teaching in the background, this article addresses the issue of how to create the conditions and the social situation of development to enhance theoretical thinking in school children. The structural framework of this article is defined by answers to the following questions:

- What happens in the zone of proximal development at school age?
- What is theoretical thinking and why is its development so important for building independence in thinking and acting (the Elkonin-Davydov system)?²
- In what ways can a teacher support the development of theoretical thinking in children (with a focus on the role of formative instruction through joint activity in the sphere of development, selected case studies of teaching experiments in practice and research studies on the properties of theoretical thinking)?

2 B. Elkonin and V. V. Davydov emphasized that the development of children's thinking at the stage of early education is a key to their mental development. Particularly important is the development of theoretical thinking and theoretical knowledge through mental operations such as analysis, reflection, and planning. It is necessary to develop a learner's autonomy and sense of causality. Elkonin and Davydov elaborated on the concept of developmental teaching based on Vygotsky's cultural-historical theory and introduced it experimentally, first in School No. 91 in Moscow and later in many other schools in different regions of Russia, Ukraine, Lithuania, Kazakhstan, and Belarus. Thanks to studies conducted since the 1950s (e.g. the longitudinal experiment; Zuckerman & Wenger, 2015) new teaching curricula were devised for primary schools, as well as handbooks, tools, and pedagogical instruments for teachers. What followed was extensive internationalization of the theory, with the creation of the International Association of Developmental Education of the Elkonin-Davydov System.

- What are the difficulties and limitations of developmental teaching in educational practice and what direction of change do they imply (conclusions and recommendations)?
- Why is change in learning culture indispensable? (Klus-Stańska thesis³).

What happens in the zone of proximal development in school age children?

According to Vygotsky:

[...] school age is an optimal period of teaching, that is a period sensitive to such subjects which maximally appeal to realised and volitional functions. Thereby, teaching these subjects warrants the best conditions for the development of higher mental functions, lying in the zone of proximal development. This is why teaching can interfere and exert a strong impact on the development of functions which are not yet mature at the beginning of school age. To some degree, it can organize the further process of their development and thus determine their fate. (Vygotsky, 1989, p. 259)

As Vygotsky observes, the developmental achievements of school age children are realization, will-driven activity and self-regulation, enabling children to be self-steering and independent in the learning process. The main challenge and the task for developmental elementary education is to create the conditions for the development of higher mental functions and build good foundations for the method of scientific discovery and theoretical thinking as a route to cognition. The development of thinking in school children is key to their overall cognitive development. Much of Vygotsky's research, which was a breakthrough in thinking about children's

3 D. Klus-Stańska (2008), a Polish researcher in the field of knowledge construction at school, stated that the type of education provided in the early stages of school is inconsistent with psychological knowledge. Being subjected to this type of educational culture for several years may lead to changes in a pupil's mind which are not necessarily favorable. In Klus-Stańska's opinion, at school, children are often faced with learning conditions that are incompatible with their developmental specifics and mechanisms of learning. As a result, school is often developmentally unreadable and regressive (it hinders children's development and does not create challenges) or even deformative. Functioning in such a culture of learning, children are affected by schemata of perception and thinking that stereotype reality, and are worn out by learning and cognizing. The strategies applied and the path of learning offered at that stage suppress the pupils' exploratory activities and the confidence to disclose their own views, suppress their "appetite for knowledge", and, consequently, instead of supporting the pupils' mental development, neglect and limit the development of competencies important for the pupils (Klus-Stańska, 2008). An alternative to such schooling is a school culture of learning based on Vygotsky's cultural-historical theory and Davydov's theory of developmental teaching, promoting the development of the pupils' rational thinking, independence in thinking and acting, internalization of the learning process and tools (Zuckerman, 2003), and creating the conditions for developing theoretical thinking.

development and education, was devoted to the development of concepts in a child's mind and their relation to the emergence of higher mental functions. In his opinion, "future studies will probably prove that a child's spontaneous concepts are the same product of kindergarten teaching as scientific terms are products of school teaching." (Vygotsky, 1971, p. 407).

The process of the development of concepts requires the engagement and development of the higher mental functions, particularly arbitrary attention, logical memory, abstraction, comparison, differentiation, and generalization. These processes cannot be memorized; they cannot be learnt mechanically or acquired as an intellectual habit (Vygotsky, 1971, p. 291). Constructing concepts is a complex and real act of thinking, taking a child to a higher level in the development of structure and content of thinking. What is necessary then is the appropriate organization of the learning process, which becomes an activity that fosters children's mental actions, leading to the discovery and understanding of the structure of reality, followed by acting based on this understanding (Vygotsky, 1989). According to Vygotsky, "realisation enters through the gate of scientific concepts" (Vygotsky, 1971, p. 326). The level of development of scientific concepts creates the zone of proximal possibilities for colloquial terms and is a form of propaedeutic to their development (Vygotsky, 1971). To achieve this developmental task, asymmetrical social interaction is necessary, involving the engaged participation of an adult who is a mediator in thinking and reasoning (Ivić, 2000). All higher mental functions have a shared basis and in Vygotsky's opinion, they become "higher" thanks to being realized and mastered (Vygotsky, 1989). In this process of realization, theoretical thinking plays a significant role. This shared basis is a product of being of school age. Vygotsky's experimental works (1971, 1989) on the discovery of specific traits in the developmental path of scientific concepts in children, comparing them with the development of spontaneous concepts and the explanation of the fundamental rules governing their development, undoubtedly belong to pioneering works, yet the issue of the development of theoretical thinking in children of early school age has still not been sufficiently addressed.⁴

4 Apart from Davydov and Elkonin's Russian school of thought, there are other interesting theoretical and empirical works by researchers addressing the issue of the development of theoretical thinking, such as Y. Karpov, 2003, 2014; J. Lompscher, 1999, and H. Giest and J. Lompscher, 2003.

What is theoretical thinking?

Theoretical thinking has features characteristic of higher order reasoning. It is a complex cognitive activity aimed at concept formation. It enables comprehension of the essence of phenomena, establishment of relations between the structure and its particular elements. This thinking has a mediated character⁵ and accompanies construction of theoretical knowledge, which later reveals itself in the way one conducts mental actions. It is directed not only at the subject of cognition, but also at understanding one's own thinking processes, and the discovery of means and ways of understanding. Thanks to such a path of cognition, children gradually develop conceptual content and render thought itself more complex (Davydov, 1996; Zak, 1989; Filipiak, 2018b). Reconstructing the specific cognitive path of a child engaged in solving problematic tasks (undertaking scientific activity), we discover the way in which children think about the content (nature) of an object cognized. The attention of both the researcher and the teacher is directed at actions accompanying theoretical thinking and the creation of theoretical knowledge. Theoretical knowledge and actions accompanying theoretical thinking need to be distinguished from empirical knowledge and actions accompanying empirical thinking (Davydov, 1996; Filipiak, 2015a, 2015b). Empirical knowledge can be compared to theoretical knowledge measured against different criteria: (1) the aim; (2) the path of knowledge construction; (3) the fundamental bases; (4) the concretization of knowledge; and (5) the transfer of knowledge (Davydov, 1996; Filipiak, 2015a, 2015b). The aim of empirical knowledge is to recognize shared essential objects and build on such a basis a generalization of the objects being cognized into a separate class, whilst the aim of theoretical knowledge is the formation of concepts of the object cognized and the recognition of a general relation in them. When constructing empirical knowledge, the child observes objects, which "tell" the child what their properties are. In its actions, the child draws on comparisons of objects and their images. On the other hand, when constructing theoretical knowledge, the child analyzes relationships and dependencies within a system, modifies objects and reaches beyond the framework of sensual images. The means for solidifying empirical knowledge are words (terms). Theoretical knowledge expresses itself in the ways a child carries out mental work. Empirical knowledge can be gained by

5 A child can experience mediation by another person (a human mediator) or mediation through tools, signs, or word meanings.

a child independently, with the appropriate motivation to act. Gaining this knowledge is located in the zone of current development. Theoretical knowledge, in turn, is constructed in the zone of proximal development, and its creation is possible only via constructive cooperation with an adult by solving special tasks under specific conditions (Davydov, 1996; Filipiak, 2015a). The implementation of the teaching strategy of ascending from the abstract to the concrete seems vital at this point.

Table 1 Comparative analysis of actions accompanying practical and theoretical thinking

Comparison criterion/ Type of thinking	PRACTICAL THINKING	THEORETICAL THINKING
Foundation: Dominant mental operations and actions	ANALYSIS AND SYNTHESIS of observations and imagination, differentiation of objects and phenomena, their elements and patterns, similarities and differences, and relationships between them.	ABSTRACTION AND GENERALIZATION – recognition and specification of essential properties of objects and phenomena, and the relationships between them. Putting them into categories on different levels of generalization. CONCRETIZATION – employing terms in actions on specifics.
Type of reasoning	Practical reasoning on material, content of observations and imagination – from their structure and the analogy between them.	Theoretical reasoning on conceptual material and propositions, from the formal relationships between them; deductively: inferring and proving; inductively: verification and explanation.
Activity	Creating and processing visual schemata (models) adding to their content new observations and using them in actions.	Learning and constructing conceptual schemata (models) forming general concepts and propositions, scientific theories, and technical rules. Organizing verbal expression. Cognizing the language of science.

Source: The author, based upon Davydov (1996).

By developing theoretical thinking, we build the arrangement of learning, internalize the learning process itself, and we assist the child not only in developing the method of scientific discovery but also in achieving independence in learning and acting, and in attaining tools for learning, inferring, logical thinking and regulating their own actions (Zuckerman & Wenger, 2015; Wood, 2006; Filipiak, 2012).

Joint activity of child and teacher in the zone of development

Developing theoretical thinking and higher mental functions (arbitrary attention, logical memory, verbal and conceptual thinking) is possible with the guidance and engaged cooperation of an adult. The adult creates the conditions and undertakes specific social interactions, which play a formative role and have a constructive function in the child's development (Ivić, 2000). Vygotsky formulated the cultural and historical principle of development, which has significant consequences on designing developmental education:

Every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level and, later on, on the individual level; first, between people (interpsychological) and then inside the child (intrapsychological). This applies equally to voluntary attention, to logical memory, and to the formation of concepts. All the higher functions originate as actual relationships between individuals. (Vygotsky, 1978, p. 57)

Higher mental functions manifest themselves and are formed in the process of development as a result of constructive social interactions between child and teacher. Hence, the teacher's activity is directed at initiated cooperation and readiness to "sensitive" reactive teaching. The teacher is "sensitive" both to the child's achievements (zone of current development), as well as to its potential possibilities (zone of proximal development). It is the teacher who sets up tasks, clarifies their content, modifies the conditions, enables the child to mentally manipulate the task's conditions, supports the child in recognizing data and, consequently, stimulates conceptual marking of relationships and helps to discover rules. S/he creates a framework, builds scaffolding for the child's thinking and acting by posing appropriate questions which provide intellectual support and encourage thinking. S/he gives "proper" formative instructions and provides constructive feedback.

Assisting the pupil in theoretical reasoning, the teacher poses concretizing questions, for example, *what will happen if ...?* (predicting), *what needs to be done to ...?* (proving), *why ...?* (justifying). Organizing space and creating the conditions for the process of cognition directed at the development of theoretical thinking, s/he monitors the child's task achievement on "the mental plane", in "the mind" and on the internal plane, which, according to Vygotsky, describes the cognitive stage when mental tools have been internalized and are used independently. The teacher also helps to create

a mental model that modifies mental observations of traits and relations by decreasing, emphasizing, excluding, associating, and simplifying. S/he directs analyses, enables the study of cognized objects, and shows sensitive readiness to react (respond) “here and now” to what the child is doing. The teacher has a high level of sensitivity to the child’s interests, skills, and abilities, which develops in dynamic interaction between the teacher and the child. Building the situation of learning, s/he performs different types of actions: supporting, aiding, and provoking (and even challenging) (Filipiak, 2015a). S/he changes the scope of assistance that the child is provided with and the range of awareness and control (Filipiak, 2012, pp. 32–33).

The building of scaffolding enables the child to gain experience during problem solving, with the involved guidance of the teacher, who “controls” and directs the child’s activity and organizes effective strategies that support reasoning and search (discovery), which is a key feature of scaffolding. The result of the teacher’s and the pupil’s actions is the arrival at a joint solution to problems and the “division” of the actions performed. Functioning in the situation of interaction, the teacher and the pupil swap roles. Instructing the pupil, the teacher does not only “reflect in a mirror” the pupil’s actions, but also helps them to recognize the exercise algorithm and grasp the sense of the activity undertaken. It can be said that the child, acting with an adult in the zone of proximal development, “borrows” the teacher’s more mature awareness in a way, so as to handle by this means the content which cannot yet be independently absorbed in the child’s mind (Stemplewska-Żakowicz, 1996). The process of mutual learning is a process of dynamic transfer from supported acting to independent acting, from the control over a task by others to self-control over one’s own actions.

The possibility of developing theoretical thinking in children in early education, independence in thinking, acting, and learning – experimental studies

Vygotsky’s theory stating that teaching not only can, but ought to lead the child’s development was transferred in Russia into the theory of “developmental teaching” (*теория развивающего обучения*) and the concept known as the Elkonin-Davydov system. This concept assumes that in teaching focused on the development of the individual’s mind, it is necessary to

develop theoretical thinking, the pupil's reflectivity, mastery of the method and tools of scientific discovery. The object of the pupil's activity should not be objects, but ways of introducing changes in them, which enables the discovery of the essential properties of these objects (Davydov, 1996; Elkonin, 1989).

In Elkonin's opinion, the traditional approach to elementary education, based on such principles as illustration and concreteness, limits the possibilities of pupils' development. The path of teaching leading from the specific to the general, from the concrete to the abstract, from a fact to a system, from a phenomenon to its essence, primarily develops the empirical thinking of children of early school age. The Elkonin-Davydov system prefers a different, opposing way of constructing children's knowledge: from the general to the specific, from the abstract to the concrete, from learning a system to recognizing elements in it. Thereby, it creates conditions for the development of theoretical thinking, scientific activity, and the pupils' genuine cognitive activity (Elkonin, 1989; Davydov, 1996). The educational activity of children is focused on their solving a system of tasks in which they transform the problem, discover relationships, and carry out "research". In organizing developmental situations enhancing children's thinking, teachers are led by the principle of going from the abstract to the concrete; they initiate and support children's activities directed at the search for knowledge and the pursuit of comprehension, making use of modelling (Elkonin, 1989; Zuckerman & Wenger, 2015). Studies conducted on the psychological properties and the properties of theoretical thinking have been carried out over the years by Davydov and his followers (A. Z. Zak, E. I. Isaev, A. M. Miedwiediew, Y. A. Ponomarev, V. V. Rubtsov, N. I. Polivanova, Y. V. Gromyko, A. A. Margolis, V. V. Rubtsov, I. M. Ulanovskaya, G. A. Zukerman et al.) through the theory of developmental teaching. These studies included experimental studies on the possibilities of development of this type of thinking concerning different aspects of construction (planning, analysis, reflection), taking into account the aforementioned principles.

These experimental studies (making use of Vygotsky's original methodology) have shown that children of early school age are able to master knowledge and develop skills characteristic of a much higher level than those generally considered to match their possibilities. Yet, it is necessary to introduce new educational content (with theoretical terms constituting the basis of a given scientific discipline) and new ways of teaching, which

should help children discover properties and relationships not directly visible, but hidden in the task content. The system of developmental teaching helps children not only to comprehend the educational content more profoundly, but also to master it more quickly (Elkonin, 1989; Zak, 1989; Zuckerman, 2003).

In a ten-year longitudinal experiment, Zuckerman and Wenger carried out a micro-analysis of the development of independence in learning, in which they described the manifestations of initiated activity in learners, as well as the properties of their reflexive thinking and learning. In the researchers' opinion, the ability to reflect is not only a gift, but is also an ability of gifted children. By creating the appropriate conditions and introducing the system of activities, the reflexivity and independence of all pupils can be developed (Zuckerman & Wenger, 2015).

Since 2015, studies focused on the possibility of developing theoretical thinking in children of early school age have also been conducted in the Department of Didactics and Culture of Education Studies at Kazimierz Wielki University (UKW) in Bydgoszcz under the leadership of the author. The studies were initiated by the organization of a design experiment (Filipiak, 2015a) in which the process of solving specially constructed developmental tasks given to children in the natural environment of classes in the early years of school was monitored. The studies were carried out in three primary schools, in five first-to-third grade classes. Some 96 children were included in the studies. There were nine researchers participating in the project (including three external experts), five women teachers/interventionists (previously prepared via training workshops for setting up tasks and building the developmental situation of learning), 22 pupils of early school age (prepared for the observation of a child in task-solving situations by means of the SOZ scale⁶). The members working within each team in the experimental class included one teacher/interventionist and one expert researcher from UKW, and 4–5 school children. Ten sessions of developmental teaching were conducted, which encompassed 42 developmental tasks in four thematic packages (linguistic, mathematical, scientific, and artistic).

6 For the purposes of the project, ACK developmental teaching according to Vygotsky, a special tool was constructed – the Observation Scales of a Child in a Task Situation (“SOD-SZ”) by A. I. Brzezińska, which made it possible to register the observations of early school-age children in task situations requiring cooperation with a partner in planning and performing the task.

The tasks proposed to the pupils in accordance with the premises of Elkonin (1989) and Davydov (1996) were scientific tasks hidden in problematic situations, and they were meant to develop children's scientific activity. They required abstract thinking and the performance of complex operations such as: comparison, analysis, synthesis, abstraction, and generalization. The result of the children's activity was the discovery of their way of acting, the formulation of a conclusion, and a research note. The sessions of developmental teaching were registered in video and audio recordings, observation sheets, photographic material, and children's output (study notes). The observations of the process of children's activity were registered on SOD-SZ sheets and analyzed during discussion meetings (laboratory conversations) in the form of "hot" feedback and deferred feedback from the pupils, teachers, researchers, and experts (Filipiak, 2015a, 2018b). The analysis concerned the following problems: (1) What type of activity did the children undertake in order to solve the task? (2) What strategies of acting and thinking did they employ for this purpose (what way of reasoning did they follow)? (3) What meaning did they assign to their "discoveries"? (4) What arguments and study notes did they formulate? (5) In what way did they make use of the teachers' formative instructions? (6) In what way did they involve "mediators/intermediaries" in the situation of "studying" the problem?

The experimental studies showed that there is significant intellectual potential in early school-age children and thus confirmed Davydov's hypothesis that children of this age have substantial, unused intellectual reserves. The children (6–10 years of age) proved able to carry out reflection (in the area of linguistic, mathematical, scientific, and artistic tasks), and solve tasks directed at the analysis of theoretical concepts. In the experiment, it was possible to capture the way that children construct (in their minds) concepts that enabled them to develop rational thinking. The researchers in the experiment were also able to identify and name the stages in the process of solving a developmental task: (1) initial data analysis; (2) agreement of positions; (3) planning activities; (4) drawing up a strategy of action with the use of "exploratory speech"; (5) decision-making; (6) formulating hypotheses; (7) verification of ideas and hypotheses through discussion, argumentation, and asking questions; (8) trying out strategies; and (9) checking and verifying.

The solving of a developmental task was accompanied by the teacher's formative instruction, which had developmental and non-directional

character. The researchers also managed to identify the phases of the child carrying out self-assessment: (1) explaining the activities undertaken; (2) assessing one's own acting and thinking; (3) analyzing predictions of the effects of one's own actions combined with generalization and transfer with regard to other subjects; (4) identifying and analyzing difficulties combined with comparison by way of instigating independent and critical thinking; (5) identifying and analyzing the strengths and weaknesses in one's own thinking and actions undertaken; and (6) generalizing in order to improve actions to be undertaken in the future. Each of the phases was accompanied by the sensitive alertness/attention of the teacher, who, through his/her instruction in the form of, for example, questions or active listening, giving direct non-evaluative feedback, supported the development of the children's self-regulation. The studies also revealed the possibilities and opportunities to develop higher mental functions in children with special learning difficulties. Attention was drawn to the problem of creating appropriate support, called "tailored support", and to the tension between the excess and deficit of "scaffolding construction" for these children's reasoning, which was observed in the experiment (Filipiak, 2015a, 2015b).

Conclusion

The development of theoretical thinking in children in early school education is not only possible but necessary and it is consistent with the child's development, which is confirmed by research conducted by Davydov (1996), Elkonin (1989), and Bertsfai and Polivanova (1988). It is the key to building the basis for further effective, autonomous education, based on the method of scientific discovery. To enable this, the modification of school into a culture of mutual learning (cf. Bruner's concept, 1996) is indispensable, which is only possible when teachers' beliefs about the nature (theory) of the children's minds change. Opening the school culture to a new quality, transgressing formerly established pragmatic patterns of actions, and changing the teachers' way of thinking and acting requires the creation of a critical space to allow for change in the learning community of teachers and the preparation of the ground for openness to "an unpredictable novelty".

The conflict of "resistance vs. readiness" in partaking in changes, as well as barriers and limitations in teachers' thinking, were encountered in the experiment conducted by the Department of Didactics and Culture of

Education Studies. In order to start the design experiment, the research team needed to do some work on the convictions and understanding of the teachers (and the pupils taking part in the experiment) of how children learn and think. The construction of understanding of these problems constituted the basis for creating conditions to conduct a conversation facilitating the comprehension of practice, the analysis and reflection on the sessions of developmental teaching carried out in the classroom, creating conditions for a developmental cognitive change. The meetings preceding the experimental activities to develop theoretical thinking were meant to generate sensitivity towards understanding how children structure their own learning, memorizing, guessing, and thinking. The Laboratory of Educational Change was created and functioned as a critical space for understanding what happens in the classroom (Filipiak, 2020).

The activities in the Laboratory continue. Teachers are invited to participate in sessions during which different cases, problems, and situations are analyzed. We are jointly devising a new mode of thinking, initiated thanks to a common understanding of meanings, and leading to shared meanings. The participants in the dialogue are becoming observers of their own thinking. Vygotsky's theory has a heuristic potential, which may become a potent tool in changing the way of thinking about education and in creating instruments and strategies causing that change.

Author biography

Ewa Filipiak is a professor and head of the Department of Didactics and Culture of Education Studies at Kazimierz Wielki University, Bydgoszcz, Poland. Filipiak's research interests focus on education as a factor in the development of an individual, and she is particularly interested in the problem of developing learning abilities and the use of cultural-historical theory and genetic research methodology for studying development in early childhood.

Literature

- Bertsfai, L. V. & Polivanova, K. N. (1988). Stanovlyeniye uchyebnoj dyejatel'nosti [Formation of learning activity]. In D. B. Elkonin & A. L. Wenger (Eds.) *Osobyennosti psichichyeskogo razvitiya dyetej 6–7-lyetnyego vozrasta* (pp. 77–94). Pedagogika.
- Bozhovich, L. I. (1968). *Lichnost i ee formirovanie v detskom vosraste* [Personality and its formation in childhood]. Prosveschenie.

- Bruner J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Davydov, V. V. (Давыдов, В. В.) (1996). *Теория развивающего обучения* [Theory of developmental teaching]. Intor.
- Elkonin, D. B. (1989). Izbrannyje psichologiczeskije trudy [Selected psychological works]. In W. W. Dawidow & P. Zinchenko (Eds.), *Trudy dejstwiitelnykh czlenow i czlenow – korespondentow Akademii piedagoiczeskich nauk SSSR* (pp. 214–218). Pedagogika.
- Filipiak, E. (Ed.). (2008). *Rozwijanie zdolności uczenia się: Wybrane konteksty i problemy* [Developing Learning Ability: Selected Contexts and Problems]. Wydawnictwo UKW. <http://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/1752>
- Filipiak, E. (2011). *Z Wygotskim i Brunerem w tle: słownik pojęć kluczowych* [With Vygotsky and Bruner in the Background: Glossary of Key Terms]. Wydawnictwo UKW. <http://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/1544>
- Filipiak, E. (2012). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle* [Developing learning ability. With Vygotsky and Bruner in the background]. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Filipiak, E. (Ed.). (2015a). *Nauczanie rozwijające według Lwa S. Wygotskiego we wczesnej edukacji dziecka. Od teorii do zmiany w praktyce* [Developmental teaching in early education according to Lev Vygotsky. From theory to change in practice]. ArtStudio. <http://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/2767>
- Filipiak, E. (2015b). Budowanie rusztowania dla myślenia i uczenia się dzieci w perspektywie społeczno-kulturowej teorii Lwa S. Wygotskiego [Building scaffolding for children's thinking and learning in the socio-cultural perspective of Lev S. Vygotsky's theory]. In E. Filipiak (Ed.), *Nauczanie rozwijające według Lwa S. Wygotskiego we wczesnej edukacji dziecka. Od teorii do zmiany w praktyce* (pp. 15–39). ArtStudio. <http://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/2767>
- Filipiak, E. (2018a). Badanie potencjału możliwości uczenia się dzieci – eksperyment nauczający [The research on learning potential possibilities – teaching experiment]. *Issues in Early Education*, 42(3), 60–71. <https://doi.org/10.26881/pwe.2018.42.07>
- Filipiak, E. (2018b). Cultural-historical theory by Lev S. Vygotsky: Strategies of studies on children's learning and development. From theory to change in practice. *Educational Forum*, 30(2), 169–182. <https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/673>
- Filipiak, E. (2020). Connaitre les croyances des enseignants pour changer leur comprehension de ce qui se passe en classe. L'exemple du Laboratoire de channgement educatif en Pologne [Discovering teachers' personal beliefs to change their understanding of what happens in the classroom: Several examples from Poland]. In A. Bouvier & M.-J. Sanselme (Eds.), *Sevres: Croyances et pratiques professionnelles des enseignants* (pp. 145–152). France Education International. <https://doi.org/10.4000/ries.9656>
- Giest, H. & Lompscher, J. (2003). Formation of learning activity and theoretical thinking in science teaching. In V. Ageev, B. Gindis, A. Kozulin & S. Miller (Eds.), *Vygotsky's theory and culture of education* (pp. 267–289). Cambridge University Press.
- Hakkarainen, P. & Bredikyte, M. (2008). The zone of proximal development in play and learning. *Cultural-Historical Psychology*, 4(4), 2–11.
- Hedegaard, M. (2008). The educational experiment. In M. Hedegaard & M. Fleer with J. Bang & P. Hviid, *Studying children: A cultural-historical approach* (pp. 181–201). Open University Press.
- Ivić, I. (2000). *Lew Siemionowicz Wygotski, W: Myśliciele o wychowaniu* [Lev S. Vygotsky, In: Thinkers on education]. Polska Oficyna Wydawnicza.
- Karpov Y. V. (2003). Vygotsky's doctrine of scientific concepts: Its role for contemporary education. In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev & S. M. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 65–83). Cambridge University Press.
- Karpov, Y. V. (2014). *Vygotsky for educators*. Cambridge University Press.

- Klus-Stańska, D. (2008). Mitologia transmisji wiedzy, czyli o konieczności szukania alternatyw dla szkoły, która amputuje rozum [The mythology of knowledge transmission, or on the need to seek alternatives to the school which amputates reason]. *Issues in Early Education*, 2(8), 2.
- Leontiew, A. N. (1962). *O rozwoju psychiki* [The development of mind]. Scientific Publishing House PWN.
- Lompscher, J. (1999). Learning activity and its formation: Ascending from the abstract to the concrete. In M. Hedegaard & J. Lompscher (Eds.), *Learning activity and development* (pp. 139–167). Aarhus University Press.
- Shoter, J. (1994). Psychologia Wygotskiego: wspólna aktywność w strefie rozwoju [Vygotsky's psychology: Joint activity in a developmental zone]. In W. A. Brzezińska & G. Lutomski (Eds.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (pp. 13–44). Zysk i S-ka.
- Smykowski, B. (2000). Podejście rozwojowe do badania form zachowań [A developmental approach to the study of forms of behavior]. In W. A. I. Brzezińska (Ed.), *Z Wygotskim w tle (w serii: Nieobecne dyskursy, część VI)* (pp. 137–151). Wydawnictwo Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika.
- Stemplewska-Żakowicz, K. (1996). *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju społecznego* [Personal experience and social message. On two factors of social development]. Fundacja na rzecz rozwoju nauki polskiej.
- Vygotsky, L. S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne. Tłum* [Selected psychological Works]. Scientific Publishing House PWN.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental process*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1989). *Myślenie i mowa* [Thinking and speech]. Scientific Publishing House PWN.
- Vygotsky, L. S. (2002a). Problem wieku rozwojowego [The problem of developmental age]. In L. S. Vygotsky, *Wybrane prace psychologiczne II: Dzieciństwo i dorastanie* (pp. 61–91). Zysk i s-ka.
- Vygotsky, L. S. (2002b). Wczesne dzieciństwo [Early childhood]. In L. S. Vygotsky, *Wybrane prace psychologiczne II: Dzieciństwo i dorastanie* [Selected psychological works II. Childhood and growing up] (pp. 91–131). Zysk i s-ka.
- Vygotsky, L. S. (2002c). Kryzys siódmego roku życia [The crisis of the seventh year of life]. In L. S. Vygotsky, *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie* (pp. 165–179). Zysk i s-ka.
- Wood, D. (2006). *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju* [How children think and learn. The social contexts of cognitive development]. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Zak, A. (1989). *Rozwój myślenia teoretycznego u dzieci w młodszym wieku szkolnym* [The development of theoretical thinking in children at an early school age]. Publishing House WSiP.
- Zuckerman, G. A. (2003). The learning activity in the first years of schooling: The developmental path toward reflection. In V. Ageev, B. Gindis, A. Kozulin, & S. Miller (Eds.), *Vygotsky's theory and culture of education* (pp. 177–200). Cambridge University Press.
- Zuckerman, G. A. & Wenger, A. L. (2015). *Развитие учебной самостоятельности* [Development of learning self-dependence]. Moscow.

KAPITTEL 6

Perezhivanie og elevens subjektive opplevelse av læringsmiljø

Thor-André Skrefsrud Høgskolen i Innlandet

Abstract: In 2017, the Norwegian Parliament made amendments with respect to school environment to section 9A of the Education Act. In so doing, the Parliament placed greater emphasis on the student's subjective experience, allowing the student to assess and define a good and safe learning environment for himself/herself. In this chapter, I ask how Vygotsky's concept of *perezhivanie*, understood as "emotional experiences", can shed light on the subjective turn in the Education Act. This chapter shows how the child's subjective experience is acknowledged in the concept of *perezhivanie*, while also allowing for several interpretations of the same reality. In addition, attention is drawn to the interaction between the subject and the situation, which challenges an understanding where the situation defines the child.

Keywords: Vygotsky, *perezhivanie*, subjectivity, section 9A of the Education Act

Innledning

I dette kapitlet ser jeg nærmere på den konseptuelle rammen til å tenke om barns subjektive erfaringer som Vygotsky utvikler gjennom ideen om *perezhivanie*. Mer bestemt spør jeg hvordan Vygotskys begrep *perezhivanie* kan hjelpe oss å forstå ideen om elevens subjektive definisjonsmakt, slik den kommer til uttrykk i Stortingets endringer i opplæringsloven kapittel 9A om elevenes skolemiljø. Kapitlet viser hvordan Vygotskys tenkning på dette området anerkjenner barnets subjektive opplevelse, samtidig som det åpnes for at flere tolkninger av den samme virkeligheten er mulig. Videre viser kapitlet hvordan Vygotsky retter oppmerksomheten mot subjektet og situasjonen på samme tid. Slik rettes blikket mot interaksjonen mellom eleven og omgivelsene og ikke utelukkende mot læringsmiljøet eller elevens opplevelse. Kapitlet understreker at Vygotskys begrep ikke løser utfordringene knyttet til opplæringslovens vekt på elevens subjektive opplevelse som definerende for læringsmiljøet. Imidlertid tilby Vygotsky en konseptuell ramme for å tenke videre rundt elevens subjektivitet, og rundt betydningen som elevenes opplevelse og erfaringer har for utviklingen av skolemiljø.

Materialet til denne diskusjonen henter jeg i «The problem of the environment» (Vygotsky, 1994), som er en nøkkelt tekst for å forstå Vygotsky sin bruk av begrepet. Teksten er basert på en forelesning som Vygotsky holdt ved Herzen State Pedagogical Institute i daværende Leningrad, og den ble opprinnelig publisert i 1935. Til tross for at Vygotsky brukte begrepet i flere av sine arbeider, er denne teksten det eneste stedet der han foretar en bredere utredning og innholdsbestemmelse av hva han legger i begrepet *perezhivanie*. Begrepet var veletablert i russisk litteratur og kultur da Vygotsky tok det i bruk. Med teksten plasserte han begrepet inn i en vitenskapelig sammenheng og knyttet det spesifikt til forståelsen av barns og unges utvikling. Slik bidro Vygotsky til en modifisering og vitenskapelig-gjøring av begrepet, men uten at det utvikles i like stor grad som andre av hans sentrale begreper og konsepter.

Perezhivanie oversettes ofte med «følelsesmessige erfaringer», eller på engelsk; «emotional experience», «personality» eller «understanding». Ifølge Blunden (2016) gir imidlertid oversettelsene få indikasjoner på hva Vygotsky la i begrepet, og de kan derfor bidra til å tilsløre meningen med det. Det har gjort at flere forfattere bruker *perezhivanie* uten oversettelse, men uten at det i særlig grad har bidratt til å kaste lys over innholdet i begrepet (Veresov, 2017). Slik sett er det verdt å se nærmere på forståelsen

som Vygotsky knyttet til begrepet, og å reflektere videre over betydningen det kan ha for den økte oppmerksomheten på subjektivitet i arbeidet med skolemiljø.

Opplæringsloven kapittel 9A om elevens subjektive definisjonsmakt

I 2017 gjorde Stortinget endringer i opplæringsloven kapittel 9A om elevenes skolemiljø. Hensikten var å sikre et mer effektivt regelverk mot mobbing og å klargjøre skolens håndheving av reglene. Endringene innførte et lovfestet krav om nulltoleranse for mobbing, diskriminering, trakassering og vold og skulle sikre den enkelte eleven retten til et godt og trygt læringsmiljø. I tillegg innførte loven en tydeligere aktivitetsplikt for skolen, med tydelige krav om hva som skal gjøres ved mistanke om krenkelsers. Skolen har plikt til å være oppmerksom, undersøke, gripe inn, varsle og sette inn tiltak, noe som gjelder alle ansatte. Slik foreskriver endringene en skjerpet plikt for hele skolen, jamfør § 9A-5.

En viktig del av endringen dreier seg om elevenes egen opplevelse av skolemiljøet. I henhold til opplæringsloven er det et hovedprinsipp at eleven selv vurderer hva som er et godt og trygt læringsmiljø. Det er eleven selv som definerer hvordan læringsmiljøet virker inn på helse, trivsel og læring. Det innebærer at elevens rett etter opplæringsloven er oppfylt basert på elevens subjektive opplevelse av det psykososiale miljøet.

Endringen i opplæringsloven pålegger også skolen å undersøke om det finner sted en krenkelse dersom eleven opplever det slik, og i tillegg skal skolen lage en skriftlig handlingsplan for hvordan elevens negative opplevelser av læringsmiljøet kan endres, for deretter å utarbeide skriftlig dokumentasjon på status i saken. Dette har fått flere til å ta til orde for at loven setter lærernes og skolens profesjonelle skjønn til side (Roland, 2020; Røynesdal, 2021). Et eksempel på dette er Røynesdal (2021, s. 3), som fra sin rolle som rektor i skolen skriver: «Men sjølv om ingen observasjonar og undersøkingar finn at det skjer krenking, skal vi altså lage en handlingsplan med tiltak på bakgrunn av funna, sjølv om det ikkje er dokumentert nokre funn.» Dermed hevdes det at elevens subjektive oppfatning opphøyes som objektiv sannhet «uavhengig av kva lærar, rektor, pedagogisk-psykologiske teneste eller andre relevante fagaktørar måtte meine om saka» (Røynesdal, 2021, s. 3).

Selv om disse endringene innførte noen nye momenter, må de forstås som en videreføring og presisering av det etablerte rammeverket for skolen. I opplæringslovens formålsparagraf heter det at alle former for diskriminering skal motarbeides, og at opplæringen skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enkeltes overbevisning (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Fagfornyelsen og innføringen av Kunnskapsløftet 2020 (LK20) viderefører også grunntanker fra tidligere læreplanreformer ved å påpeke at «respektløse og hatefulle ytringer skal ikke aksepteres i skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Videre skal skolen «gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Vektleggingen av elevens subjektive opplevelse er også veletablert i skolen og er solid forankret i et humanistisk elevsyn og i prinsippene om en erfaringsnær pedagogikk.

Likevel innebærer endringene en tydeligere rettsliggjøring av elevens stemme og perspektiv når det gjelder dennes definisjon av sin egen opplæringssituasjon, noe som skjerper kravet til skolen. Med elevens definisjonsmakt over sin egen opplæringssituasjon utfordres lærere til å lytte til elevens stemme, og til å sørge for at eleven kommer til orde i skolens arbeid med et trygt og godt læringsmiljø. Slik vi ser det hos Røynesdal (2021), reiser samtidig oppmerksomheten på elevens subjektive opplevelse flere spørsmål, blant annet om i hvilken grad elevens subjektive opplevelse skal ha gyldighet når det foreligger ulike opplevelser av den samme situasjonen, eller om hvordan lærerskjønnet skal avstemmes med elevens definisjonsmakt.

Videre vender jeg meg til Vygotskys tenkning omkring *perezhivanie*-begrepet, og spør hvilket bidrag Vygotsky kan gi til en fortolkningsramme omkring elevens subjektive definisjonsmakt slik den har blitt formulert i endringene i opplæringsloven.

Bakgrunnen for *perezhivanie*

Etymologisk skriver *perezhivanie* seg fra det russiske verbet *perezhivat*, der *zhivat* betyr «å leve» og *pere* betyr «å komme seg gjennom en livskrise eller et personlig traume» (Blunden, 2016, s. 276). *Perezhivat* henviser dermed til det å overleve etter en katastrofe, det vil si å gjennomleve sorg og smerte og å ha evne til å håndtere tilstanden på en måte som gjør at personen kommer styrket ut på den andre siden. Slik sett har *perezhivat* nære bånd til verbale

uttrykksformer som å gjøre seg erfaringer og å utvise resiliens, forstått som psykologisk motstandskraft der personen viser og beholder en psykisk styrke og helse til tross for stress og påkjenninger. Formen *perezhivanie* utgjør et verbalsubstantiv (eller handlingssubstantiv) og beskriver selve erfaringen med å gjennomleve traumet (Veresov, 2017). En *perezhivanie*, eller flere *perezhivaniya*, henviser dermed til opplevelsen av å ha gjennomlevd en krise, og av å ha mestret de belastningene man har blitt utsatt for.

Forstått på denne måten henviser begrepet til en slags renselse – en katarsis. I det greske teatret innebar katarsis en empatisk innlevelse med skuespillernes tragiske skjebner i handlingen, som på den måten renses tilhørernes sorger og vonde følelser gjennom identifikasjonen med andre personers tragiske liv (Mok, 2017). I Freuds psykoanalyse videreføres forståelsen av katarsis som prosessen med å komme seg gjennom og bearbeide en krise. Psykoanalysens renselse innebærer å oppdage og bringe det underliggende konfliktstoffet opp fra ubevisstheden til det bevisste planet, der det kan bearbeides rasjonelt. I en parallell til psykoanalysens renselse beskriver *perezhivanie*-begrepet prosessen med å bearbeide vonde opplevelser og følelser, for eksempel sorg og tap ved dødsfall eller andre personlige katastrofer (se f.eks. Vasilyuk, 1991; Veresov, 2017). I Vasilyuks (1991) bruk av begrepet ser vi et eksempel på denne forståelsen. I sin anerkjente studie av prosessen med å leve seg gjennom en psykologisk krise viser Vasilyuk (1991, s. 221) til fire ulike stadier av prosessen med å bearbeide traumet: sjokk og raseri, fortvilelse og lidelse, omorganisering og fullføring. Hos Vasilyuk (1991) innbefatter begrepet dermed både den traumatiske erfaringen og selve renselsen. Gjennom å akseptere og fortolke situasjonen kan den traumatiserte personen arbeide seg gjennom og over krisen. Forstått på denne måten finner *perezhivanie* sted i interaksjon. Innenfor Vasilyuk (1991) sin forståelse interagerer ikke subjektet bare med selve situasjonen, men også med andre som kan hjelpe personen gjennom krisen. For å oppnå det Vasilyuk omtaler som en vellykket *perezhivanie*, blir vedkommende avhengig av en terapeut, en psykolog eller andre som kan veilede personen til å avfinne seg med og håndtere situasjonen på en måte som ikke ødelegger helse og liv.

Perezhivanie hos Vygotsky

Vygotskys bruk av begrepet følger delvis denne allmennpsykologiske forståelsen. Imidlertid foretar Vygotsky en modifisering av begrepet og bruker

det mer målrettet for å forstå barns og unges utvikling. I Vygotsky sin forståelse av begrepet ser vi en tydeligere markering av den sosiale kontekstens betydning for utviklingen, som må forstås på bakgrunn av den spesifikke sammenhengen som Vygotsky skrev innenfor. Vygotsky utviklet sine teorier i kontrast til en behavioristisk modell og senere til en kognitivistisk modell som tok for gitt at barn og unge er abstrakte individer med allerede eksisterende kognitive ferdigheter (Faldet & Skrefsrud, 2020). I Vygotskys tenkning foregår ikke barnets utvikling og læring isolert. Han aksepterte heller ikke den marxistiske tanken om at individet først og fremst er et produkt av historien og av kulturelle og sosiale forhold. I stedet er det gjennom sosial interaksjon med andre – «the more knowledgeable other» – barns sosiale og kognitive utvikling skjer (Vygotsky, 1962, 1980).

I «The problem of the environment» (Vygotsky, 1994) blir en slik sosiokulturell orientering synlig i måten han bruker og innholdsbestemmer *perezhivanie*-begrepet på. Her knytter han forståelsen av begrepet til fortellingen om tre søsken fra samme familie, som alle har den samme erfaringen av en livskrise, men som på svært ulike måter fortolker og forholder seg til situasjonen. De tre barna ble brakt til klinikken som Vygotsky drev i Moskva, og alle var sterkt traumatisert. Mens faren var fraværende og hadde lite kontakt med familien, hadde moren store problemer med rusmidler og var voldelig mot barna. Dette skapte store utfordringer for utviklingen til barna, som var sterkt preget av den dramatiske situasjonen.

Søsknene reagerte på svært forskjellige måter. Den yngste av barna var paralyisert av det som hadde skjedd, og viste en fullstendig hjelpeøsthet i møte med situasjonen. «He is simply overwhelmed by the horror of what is happening to him», sier Vygotsky (1994, s. 340) i forelesningen. Som resultat hadde barnet utviklet sterke nevrotiske trekk som fullstendig dominerte atferden hans: «[H]e develops attacks of terror, enuresis and he develops a stammer, sometimes being unable to speak at all as he loses his voice» (Vygotsky, 1994, s. 340). For den yngste av søsknene var dermed opplevelsen av situasjonen preget av en total mangel på trygghet, der barnet reagerte med sjokk og traume.

Den mellomste av søsknene hadde en annen opplevelse av situasjonen. Også dette barnet var sterkt traumatisert av mangelen på omsorg og erfaringen av vold i familien. Men i motsetning til det yngste barnet opplevde han ikke den voldelige moren som ensidig negativ. I stedet signaliserte barnet en dyp indre følelsesmessig konflikt – det Vygotsky omtaler som «a mother-witch complex», en samtidig kjærlighet til og sterk hatfølelse

overfor moren. Han skriver: «The second child was brought to us with this kind of deeply pronounced conflict and a sharply colliding internal contradiction expressed in a simultaneously positive and negative attitude towards the mother» (Vygotsky, 1994, s. 340). Barnet viste altså en selvmotsigende atferd. På den ene siden representerte moren selve kilden til de traumatiske opplevelsene og var årsaken til de vonde opplevelsene og den vanskelige oppveksten for søsknene. På den andre siden var hun i dette barnets øyne selv et offer for de forferdelige omstendighetene og var traumatisert på linje med søsknene. Barnet viste «a terrible attachment to her and an equally terrible hate for her», skriver Vygotsky (1994, s. 340). Dette kom til uttrykk på en paradoksal måte, ifølge Vygotsky. I en frustrerende og konfliktfull parallell ytret barnet ønske om å bli sendt hjem fra klinikken umiddelbart, men viste angst og stor bekymring da spørsmålet om hjemsendelse ble tatt opp.

Den eldste av søsknene hadde den mest overraskende opplevelsen av situasjonen. Barnet hadde i utgangspunktet en utviklingshemming, men var likevel den av søsknene som utviste størst modenhet, både gjennom forståelse av situasjonen og sympati med morens alkoholmisbruk som en sykdomstilstand og som megler i konflikter og farsfigur i familien. Han så at de yngre søsknene var i fare når moren drakk. Derfor inntok han den voksne rollen med å roe ned moren og beskytte småsøsknene. Slik forsøkte han å kontrollere og modifisere situasjonen, basert på sin opplevelse av virkningen den hadde på resten av familien. Opplevelsen av den traumatiske situasjonen og hans egen respons i form av rollen som megler hadde imidlertid i stor grad preget utviklingen hans på en negativ måte:

This was not a lively child with normal, lively, simple interests, appropriate to his age and exhibiting a lively level of activity. It was a child whose course of normal development was severely disrupted, a different type of child. (Vygotsky, 1994, s. 341)

Spørsmålet Vygotsky stiller seg etter erfaringen med de tre søsknenes ulike opplevelser, er: «How can one explain why exactly the same environmental conditions exert three different types of influence on these three different children?» (Vygotsky, 1994, s. 341)

Stilt overfor den samme forferdelige og traumatiserende situasjonen hadde hver av dem sin særegne *perezhivanie* – sin egne subjektive og følelsesmessige opplevelse av situasjonen, skriver Vygotsky. På bakgrunn av disse erfaringene utvikler han ideen om individenes subjektive

fortolkninger av situasjonen, som til sammen danner et bilde av konteksten. Et viktig poeng hos Vygotsky er dermed at *perezhivanie* beskriver både individet og konteksten i tillegg til å rette oppmerksomheten mot samspillet mellom individet og konteksten. Han skriver:

An emotional experience [*perezhivanie*] is a unit where, on the one hand, in an indivisible state, the environment is represented, i.e. that which is being experienced – an emotional experience [*perezhivanie*] is always related to something which is found outside the person – and on the other hand, what is represented is how I, myself, am experiencing this, i.e., all the personal characteristics and all the environmental characteristics are represented in an emotional experience [*perezhivanie*]; everything selected from the environment and all the factors which are related to our personality and are selected from the personality, all the features of its character, its constitutional elements, which are related to the event in question. So, in an emotional experience [*perezhivanie*] we are always dealing with an indivisible unity of personal characteristics and situational characteristics, which are represented in the emotional experience [*perezhivanie*]. (Vygotsky, 1994, s. 339)

Som vi ser av sitatet, knyttes forståelsen av *perezhivanie*-begrepet til miljøet eller konteksten utenfor personen og samtidig til personens respons på omgivelsene, som til sammen danner personens erfarte og følelsesmessige opplevelse. Ifølge Vygotsky er det altså forskjell på det man i utgangspunktet skulle tro var tilnærmet like situasjoner. For barnet betyr ikke en ruset og mentalt syk mor nødvendigvis det samme som en ruset far eller nabo, selv om situasjonen i utgangspunktet er den samme. Samtidig vil den enkelte reagerer på sin egen måte, noen ganger ulikt de andre personene som befinner seg i samme situasjon, noe Vygotsky illustrerer i fortellingen om de tre søsknene. De reagerer alle ulikt og har sin egen versjon av hva som har skjedd, og av hva som er det faktiske hendelsesforløpet. Poenget til Vygotsky er at barnets subjektive opplevelse gir et samlet uttrykk for sentrale karakteristikk ved barnets personlighet og ved situasjonen. De tre søsknene har hver sin subjektive opplevelse av situasjonen, som hver enkelt håndterer på sin høyst personlige måte. Samtidig bidrar den samlede opplevelsen til å si noe om selve situasjonen, det vil si at barnas opplevelser er med på å definere omgivelsene samtidig som omgivelsene er med på å definere opplevelsene. Dette skjer i en samtidighet der både den subjektive opplevelsen og den faktiske situasjonen nyanseres.

En forutsetning for denne måten å tenke på er at virkeligheten ikke ligger fast som en gitt bakgrunn individet spiller seg selv i og

responderer på. Som eksemplet med de tre søsknene illustrerer, har alle tre opplevd det som tilsynelatende er den samme situasjonen, med en alkoholisert og voldelig omsorgsperson. Samtidig ser situasjonen svært ulik ut fra hvert av de tre søsknenes perspektiv. Slik sett skapes en versjon av situasjonen gjennom individets subjektive erfaringer og bearbeidningen av dem. Forståelsen av *perezhivanie* handler hos Vygotsky altså ikke bare om hva som har skjedd med deg som person, men om hva du gjør med disse erfaringene, om hvordan de former deg som menneske, og om hvordan du gir dem mening gjennom din fortolkning av situasjonen. De felles betingelsene som søsknene levde under, blir fortolket gjennom hvert enkelt barns subjektive erfaring og håndtering av situasjonen. Slik sett bidrar hver av de tre søsknene til å skape sin egen legitime versjon av virkeligheten gjennom måten de hver for seg tolker og gjennomlever krisen på.

Vygotsky formulerer innsikten i denne vekslingen mellom subjektet og omgivelsene som at «the environment determines the development of the child through experience of the environment» (Vygotsky, 1998, s. 294). Dette innebærer at det ikke er noen umiddelbar sammenheng mellom situasjon og reaksjon som lar seg forhåndsbestemme og forutsi. Med et slikt standpunkt tok Vygotsky avstand fra den samtidige marxistiske tanken om at personen først og fremst er et produkt av historien og av sine kulturelle og sosiale omgivelser. Samtidig tar han avstand fra en behavioristisk modell og senere til en kognitivistisk modell der barns og unges utvikling i stor grad er frakoblet den sosiale konteksten og skjer ut fra fastlagte mønstre der barnets utvikling følger forhåndsbestemte faser og stadier (Kozulin, 2004). I stedet preger situasjonen barnets utvikling – og utviklingen preger forståelsen av situasjonen – i en gjensidig prosess.

Med denne tankegangen synliggjøres en nær sammenheng mellom forståelsen av *perezhivanie*-begrepet og andre teorier hos Vygotsky. Et eksempel ser vi i den velkjente ideen om den proksimale utviklingssonen (Vygotsky, 1980), som også viser paralleller til andre deler av hans teori, blant annet forståelsen av indre tale og utviklingen av høyere mentale funksjoner. Hos Vygotsky illustrerer ideen om utviklingssonen hvordan interaksjon og dialog har betydning for individets kognitive utvikling og læring. Gjennom samarbeidet med eksempelvis en lærer vil barnet greie mer og forstå mer enn hva det greier på egen hånd. I interaksjonen med den voksne engasjeres barnet i en indre tale der den voksne innspill, korreksjoner og forklaringer integreres i barnets egne forståelser

og konsepter (Vygotsky, 1962, s. 149). Slik skjer utviklingen både som en prosess i individet og i en sosial relasjon der omgivelsene tolkes og inkorporeres i barnets tenkning, samtidig som læringsprosessen er med på å forme barnets forståelse av omgivelsene. I en parallell til tenkningen han utvikler med *perezhivanie*-begrepet, viser Vygotsky betydningen av den sosiale konteksten for barns og unges utvikling samtidig som han understreker at omgivelsene blir forstått ulikt og har ulik betydning for den enkelte. Slik tilkjenner han subjektet en grunnleggende definisjonsmakt av situasjonen. Den enkelte er ikke underlagt en ferdig fortolket og fastlagt virkelighet, men bidrar selv til å skape den virkeligheten vedkommende er en del av.

***Perezhivanie* som tolkningsramme**

Hvordan kan Vygotskys tenkning omkring *perezhivanie*-begrepet hjelpe oss å fortolke betydningen av den subjektive vendingen i opplæringsloven? Det første vi legger merke til, er at Vygotskys utvikling av begrepet, forstått som en følelsesmessig, subjektiv opplevelse, tar på alvor barnets opplevelse av situasjonen. Barnets beskrivelser av hendelser og erfaringer anses å være reelle, i den forstand at de beskriver virkeligheten slik den faktisk framstår for barnet. Sett på denne måten åpner Vygotsky for å tilkjenne elevens subjektive opplevelse status som definerende for situasjonen, i denne sammenhengen opplevelsen av skolemiljøet. I opplæringsloven angis retten til et trygt og godt skolemiljø som en individuell rettighet, der det er elevens subjektive oppfatning som avgjør om skolemiljøet er trygt og godt. Forstått i lys av Vygotskys tenkning blir altså elevens subjektive opplevelse tatt på alvor.

På denne måten skriver den subjektive vendingen i opplæringsloven seg inn i et paradigmeskifte i barne- og ungdomsforskningen, der barn og unge ikke lenger blir sett på som passive mottakere av voksnes innspill, men som aktører som er i stand til å konstruere sin egen subjektivitet (Hallett & Prout, 2004; Soto & Swadener, 2005). I tråd med humanistiske idealer og en rekke sentrale FN-konvensjoner, blant annet barnekonvensjonen, understreker opplæringsloven verdien av å gi alle elever mulighet til å delta fullt og helt – og i like stor grad – i læringsfellesskapet. Slik kan endringene i opplæringsloven sies å reflektere Stortingets syn på barndom (Roland, 2020), et syn som insisterer på at elevens stemme betyr noe i samfunnsfellesskapet, og at den skal lyttes til.

Samtidig ser vi at Vygotsky anerkjenner flere parallelle opplevelser av situasjonen som reelle. Der den ene eleven opplever situasjonen på én bestemt måte, vil andre elevers opplevelse være like definerende. Det samme gjelder lærerens opplevelse. For eksempel vil én elev kunne oppleve læringsmiljøet som trygt fordi denne kjenner undervisningsformen til læreren og har blitt gjort kjent med bruken av digitale plattformer til lekser, faglige presentasjoner og annet læringsarbeid. For en annen elev vil den samme situasjonen kunne oppleves som utrygg ved at forutsigbarheten i leksesystemet og tidspunkter for innleveringer og faglige presentasjoner ikke er kjent. Hos Vygotsky framstilles ikke barnas ulike opplevelser som selvmotsigelser, eller som konkurrerende syn på den samme virkeligheten. Situasjonen vil ha ulik innvirkning og betydning for ulike elever og vil bli forstått på ulike måter. Men til sammen definerer de ulike opplevelsene situasjonen. De ulike fortolkningene er like sanne, til tross for sine ulikheter.

Videre minner Vygotsky oss om å ta situasjonen eller konteksten på alvor. Når Vygotsky poengterer at enhver situasjon har en særegen karakter og ikke umiddelbart kan sammenlignes med andre tilsvarende situasjoner, tar han til orde for å unngå forsøk på lovmessige beskrivelser av sammenhengen mellom situasjon og reaksjon (Vygotsky, 1994). Ifølge Vygotsky kan man altså ikke ta for gitt at bestemte situasjoner genererer en bestemt atferd. Derimot ligger det en oppfordring hos Vygotsky til å gjøre konkrete vurderinger av den enkelte situasjonen. Som i eksemplet til Vygotsky om de tre voldsutsatte søsknene vil det være forskjell på om det er en far eller en mor – eller en annen i nærmeste familie – som er den voldelige i familien, selv om disse situasjonene umiddelbart kunne kategoriseres som tilsvarende situasjoner.

I en parallell kan det være grunnleggende forskjell på et skolemiljø preget av mobbing, alt etter som mobbingen skyldes barn eller voksne, eller om mobbingen rammer elever eller lærere. Som Roland (2020) påpeker, vil mobbing mellom elever også kunne føre til konflikter mellom voksne. De foresatte til den som utsettes for mobbing, vil kunne miste tilliten til læreren, og samtidig vil de foresatte til den som plager, kunne ha vanskeligheter med å akseptere lærerens versjon av situasjonen. Det er heller ikke uvanlig at forholdet mellom de foresatte på begge sider av konflikten påvirkes negativt. I tilfeller der den voksne oppleves som en mobber, vil konfliktlinjene være annerledes, noe som også er tilfellet når elever mobber lærere. Denne forståelsen av kontekst innebærer ikke det samme som at enhver

mobberelatert situasjon er unik og ikke kan sammenlignes med andre tilsvarende situasjoner. Men ifølge Vygotsky vil den enkelte situasjonen ha sin bestemte karakter, som igjen har innvirkning på individets opplevelse av situasjonen.

Denne beskrivelsen bringer oss over til det siste og nærliggende poenget ved Vygotsky sin idé om *perezhivanie*, nemlig interaksjonen mellom situasjon og individ. Ifølge Vygotsky vil individets opplevelse av situasjonen ikke bare være en del av sannheten om læringsmiljøet, men vil også si noe substansielt om personens utvikling og respons på omgivelsene. Møtet mellom person og situasjon preger og skaper både konteksten og individet. Som vist gir Vygotsky barnets opplevelse av situasjonen status som en erfart sannhet. Men den er ikke hele sannheten, og det vil alltid være ulike perspektiver på det som tilsynelatende kan oppleves som den samme situasjonen. Med *perezhivanie* som tolkningsramme blir ikke virkeligheten noe foreliggende som erfares direkte av individet. Men individet skaper virkeligheten, altså en epistemologisk og ontologisk posisjon der virkeligheten ikke er «der ute» og avdekkes gradvis av individets kunnskap, men reflekterer det Berger og Luckmann (1966) tretti år senere beskrev som «the social construction of reality». Barnets opplevelse blir dermed én av flere stemmer som til sammen gir kunnskap om den felles virkeligheten. At skolen pålegges å utarbeide skriftlige tiltaksplaner og dokumentasjon, trenger dermed ikke å bety at eleven tilkjennes den ene rette fortolkningen av situasjonen. Men gjennom en slik prosess vil skolen kunne få en større forståelse for elevens respons i møte med sine omgivelser.

Det innebærer at elevens subjektive opplevelse av skolemiljøet blir en inngang for lærere og andre relevante fagaktører til å drøfte elevens opplevelse og til å komme med tiltak. Forstått i lys av Vygotskys forståelse vil imidlertid ikke eleven ha noen vetorett eller endegyldig tilgang til å definere situasjonen. Men barnets opplevelse tas på alvor, uten at en voksen forklarer den vekk ved for eksempel å si at det som barnet kan oppleve som mobbing, er en type sosialisering og samhandling med andre som hører med til livets naturlige motstand.

På denne bakgrunnen løser ikke Vygotskys tenkning rundt *perezhivanie*-begrepet utfordringene knyttet til elevens subjektivitet i opplæringsloven. Men Vygotsky kan hjelpe oss til å tenke videre over hva elevens subjektive opplevelse kan innebære, og hvordan en slik vending i opplæringsloven kan fortolkes, noe som i høyeste grad er nødvendig, sett i lys av

de mange uklarhetene loven kan reise med sin knappe ordlyd og mangel på drøfting og utdypninger.

Avslutning

Med endringene i opplæringsloven kapittel 9A om elevene sitt skolemiljø understrekes betydningen av at elevene opplever et godt og trygt læringsmiljø. Samtidig gir myndighetene tydelige signaler om at skolen fortsatt er en samfunnsarena der barn og unge opplever seg utrygge, der mobbing forekommer, og der fordommer og fiendtlige ytringer kommer til uttrykk. Slik skriver den subjektive vendingen i opplæringsloven seg inn i de siste årenes politiske oppmerksomhet på et inkluderende fellesskap i opplæringen (Meld. St. 6 (2019–2020)) og lanseringen av flere nasjonale handlingsplaner mot mobbing, diskriminering og opplevelse av utenforskap (Kulturdepartementet, 2020; Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2021). Spørsmålet vil imidlertid alltid være hvordan skolen kan møte en slik utfordring og arbeide for at elevers opplevelse av læringsmiljøet blir tatt på alvor, og for at elevens stemme faktisk blir hørt og får betydning for gjeldende praksis.

Å gi gode svar på et slikt spørsmål krever faglige refleksjoner som inkluderer en rekke perspektiver. Særlig viktig blir en dypere forståelse for kompleksiteten som kjennetegner bakgrunnen til mange av elevene i dagens skole, og å unngå praksiser som kategoriserer og definerer elever, og som dermed unnlater å ta elevenes subjektive opplevelse av skolemiljøet på alvor. Med sin tenkning omkring *perezhivanie*-begrepet minner Vygotsky om at elevenes ulike erfaringer ikke er en statisk bakgrunnshorisont. Vygotsky reiser bevisstheten om at den tilsynelatende samme erfaringen vil kunne oppleves ulikt av ulike elever. Det som for noen er et traume, er ikke nødvendigvis et traume for andre. For lærere innebærer denne innsikten å ikke la bestemte hendelser eller bakgrunnserfaringer være definerende for hvem eleven er eller kan bli i læringsfellesskapet, men å være klar over at barn og unge har ulike måter å håndtere situasjoner på. I henhold til Vygotsky kan altså ikke situasjonen defineres som entydig formende på subjektet. Slik flytter Vygotskys konseptualisering definisjonsmakten til eleven. Samtidig lar han ikke anerkjennelsen av elevens subjektive opplevelse erstatte lærerens profesjonelle skjønn. Denne samtidigheten gjør Vygotskys *perezhivanie*-begrep til en aktuell og konstruktiv fortolkningsramme for endringene i opplæringsloven.

Forfatterbiografi

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 sosio-kulturelle læringsteori i tidsskrifter som *Digital Culture and Education* og *Educational Forum*.

Litteratur

- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Penguin Press.
- Blunden, A. (2016). Translating Perekhivanie into English. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 274–283. <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186193>
- Faldet, A.-C. & Skrefsrud, T.-A. (2020). The reception of Vygotsky in pedagogical literature for Norwegian teacher education. *Forum Oświatowe*, 32(2), 11–27. <https://doi.org/10.34862/fo.2020.2.0>
- Hallett, C. & Prout, A. (2004). *Hearing the voices of children: Social policy for a new century*. Routledge.
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2021). *Handlingsplan mot antisemittisme 2021–2023 – en videreføring*. Kommunal- og moderniseringsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/handlingsplan-mot-antisemittisme/id2830165/>
- Kozulin, A. (2004). Vygotsky's theory in the classroom: Introduction. *European Journal of Psychology of Education*, 19(1), 3–7. <https://doi.org/10.1007/BF03173233>
- Kulturdepartementet. (2020). *Handlingsplan mot diskriminering av og hat mot muslimer 2020–2023*. Kulturdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Mok, N. (2017). On the concept of perekhivanie: A quest for a critical review. I M. Fleer, F. G. Rey & N. Veresov (Red.), *Perekhivanie, emotions and subjectivity: Advancing Vygotsky's legacy* (s. 19–45). Springer.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Roland, E. (2020). *Mobbeloven: Opplæringslovens kapittel 9A og god praksis*. Fagbokforlaget.
- Røyndal, C. (2021, 4. mars). Kapittel 9a i opplæringslova avskiltar læreren som profesjonell yrkesutøver. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/clus-royndal-laereryrket-opplaeringslovens-9a/kapittel-9a-i-opplaeringslova-avskiltar-laereren-som-profesjonell-yrkesutovar/275994>
- Soto, L. D. & Swadener, B. B. (2005). *Power and voice in research with children*. Peter Lang.

- Vasilyuk, F. (1991). *The psychology of experiencing: The resolution of life's critical situations*. Harvester Wheatsheaf.
- Veresov, N. (2017). The concept of perezhivanie in cultural-historical theory: Content and contexts. I M. Flear, F. G. Rey & N. Veresov (Red.), *Perezhivanie, emotions and subjectivity: Advancing Vygotsky's legacy* (s. 47–70). Springer.
- Vygotsky, L. S. & Rieber, R. W. (Red.). (1998). *The collected works of L. S. Vygotsky, vol. 5: Child psychology*. Plenum.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1994). The problem of the environment. I R. van der Veer & J. Valsiner (Red.), *The Vygotsky reader* (s. 338–354). Blackwell.

KAPITTEL 7

Vygotskys defektologi – et perspektiv på inkluderende opplæring

Hege Merete Somby Høgskolen i Innlandet og Sámi Allaskuvla

Stine Vik Høgskolen i Innlandet

Abstract: Vygotsky had a central place in the Russian field of defectology in the 1920s. Through studies on children with disabilities, he challenged an established understanding where disabilities were understood as deficiencies and deviations from the norm. On the contrary, he argued that children with disabilities have an untapped potential, but because their abilities and skills are continuously understood through a language of deficit, we are unable to unleash this potential. In his opinion, the language of deficit promotes a negative pedagogy where measures are put in place to reduce the gap between what the child actually achieves and what the child is expected to achieve by the use of a quantitative understanding of deficit. Above all, he argued that children with disabilities have developed strategies that compensate for their difficulties when confronted by a social norm, such as the blind child's development of increased sensitivity in other senses because they live in a 'seeing world'. In this chapter, we argue that this is still in play today and in conflict with an inclusive education.

Keywords: defectology, inclusive education, negative pedagogy, special needs education

Sitering: Somby, H. M. & Vik, S. (2023). Vygotskys defektologi – et perspektiv på inkluderende opplæring. I A.-C. Faldet, T.-A. Skrefsrud & H. M. Somby (Red.), *Læring i et Vygotsky-perspektiv: Muligheter og konsekvenser for opplæringen* (Kap. 7, s. 119–134). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.191.ch7>

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

Innledning

Som elever i den norske skolen blir vi opplært til å tenke at selv om vi ser forskjellig ut, er vi ganske like. Vi blir opplært til en forståelse av at menneskelig utvikling er temmelig lik for alle; det er på utsiden forskjellene fremstår. I dette kapitlet vil vi argumentere for at forskjellene i utvikling for mennesker med og uten funksjonsnedsettelse handler om at vi er kvalitativt forskjellige som mennesker, og at vi har kvalitativt ulike utviklingsløp. Vi støtter vår argumentasjon på Vygotskys teorier innenfor feltet defektologi. Forståelsen som fremkommer i denne teoretiseringen står i sterk kontrast til strategier for opplæring som søker å redusere forskjellene mellom elever og kan være i direkte konflikt med en inkluderende opplæring (Daniels, 2008). Vygotskys tilnærming til opplæring for elever med funksjonsnedsettelse kan imidlertid åpne for en mer nyansert forståelse som fremmer inkluderende opplæring, men hans arbeid på dette feltet er relativt ukjent i norsk kontekst. Vårt bidrag er derfor å gå tettere på Vygotskys forståelse av opplæring for barn som har funksjonsnedsettelse, og å knytte den an til inkludering. Spørsmålet vi ønsker å utforske, er: Hvordan kan Vygotskys perspektiv på defektologi gi oss nye perspektiver på inkluderende opplæring?

I Vygotskys teorier om defektologi fra 1929 (Vygotsky et al., 1929/1993) går han inn for å forklare at utviklingsløpet for mennesker er grunnleggende forskjellig. Han peker på at det dreier seg om hvordan vi forstår menneskets utvikling generelt, og om hvordan vi posisjonerer barn med funksjonsnedsettelse spesielt. I den sammenhengen trekker han frem at det handler om hvilket vanskeperspektiv vi inntar; om det er med utgangspunkt i det individuelle eller det sosiale og kulturelle:

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 et al., 1978, s. 57)

Vygotskys kulturbegrep handler om at et barn utvikler seg gjennom en vekselvirkning mellom barnet og den kulturelle og historiske konteksten det er en del av. Derfor har den kulturen som barnet til enhver tid er i, avgjørende betydning for barnets utviklings- og læringsløp. Et barn som har en funksjonsnedsettelse, følger et kvalitativt annet utviklingsløp enn et barn som ikke har en funksjonsnedsettelse, hevder Vygotsky (Vygotsky et al., 1929/1993). Det å vokse opp som eksempelvis blind i en verden av seende

krever strategier for å håndtere et samfunn av seende, eller det å vokse opp som døv krever strategier for å håndtere et samfunn av hørende. Disse strategiene gjenspeiles av kulturelle faktorer, som hvilke normer og normalitetsforståelser som er gjeldende i den spesielle kulturhistoriske sammenhengen personer med funksjonsnedsettelse befinner seg i. Forventninger til hva et barn skal kunne mestre, og på hvilket tidspunkt man kan forvente at de mestrer noe, har betydning for barnets utvikling, siden normene for hva som er og ikke er akseptert som normalt er kulturelt bestemt og forhandlet frem i et sosial samspill i et samfunn. Personer med funksjonsnedsettelse møter dermed andre krav enn personer uten funksjonsnedsettelse fordi de faller utenfor det som oppfattes som en akseptert normal utvikling. Derfor vil også deres læring og utvikling skille seg fra majoritetens. Personer med funksjonsnedsettelse opplever at muligheten for deltakelse i samfunnet er begrenset, fordi de lever i en kultur som er skapt av mennesker med andre muligheter for deltakelse enn dem selv. Vanskene blir da et resultat av at de tilhører en minoritet i samfunnet (Hausstätter & Vik, 2021). Vygotsky hevder at konsekvensene er at utviklingen for barn med funksjonsnedsettelse følger en kvalitativt annen linje enn utviklingen for barn som vokser opp uten funksjonsnedsettelse (Vygotsky et al., 1929/1993). Dette temaet skal vi komme tilbake til.

Vygotsky sto i spissen for samtidens moderne oppfatning av barn med særlige behov da han utviklet sine teorier innenfor det psykologiske fagfeltet *defektologi* (Vygotsky et al. 1929/1993). Til tross for at termen defektologi kan høres umusikalsk ut i våre milleniumsører, er Vygotskys perspektiver på det vi i dag vil kalle spesialpedagogikk, fremdeles relevante, slik vi ser det. I dette kapitlet vil vi redegjøre for noen områder som opptok Vygotsky, og vi vil særlig gå inn i den kritikken som Vygotsky rettet mot feltet og samtiden når det gjaldt oppfatningen av opplæring og pedagogikk for barn med særlige behov. Vygotsky stilte spørsmål ved hvordan opplæring for denne elevgruppen var rettet mot hva barn *ikke* får til, en tilnærming som fremdeles dominerer vestlig forståelse av opplæring, utvikling og evner for barn med særlige behov (Hausstätter, 2013). I likhet med Vygotsky er vi også kritiske til at dagens opplæring av barn med særlige behov i ordinære klasserom sentrerer rundt det Vygotsky kaller en negativ pedagogikk. Vygotsky undersøker noen utviklingsløp, og teoretiserer over hvordan man kan forstå løp som faller utenfor det vi oppfatter som normalt. I dette arbeidet legger han større vekt på kulturelle dimensjoner enn på biologiske (jf. Vygotsky et al., 1929/1993). I en kultur der det å *ikke* ha en

funksjonsnedsettelse er normen, vil barn med funksjonsnedsettelse hele tiden møte tiltak som har til hensikt å kompensere for funksjonsnedsettelse. Disse tiltakene vil rette seg mot områder utenfor barnet, men også mot områder på et indre plan, og de vil være konstruert for å minske gapet mellom det å være «spesiell» og det å være «normal». Denne typen argumentasjon kjenner vi også igjen fra diskusjoner om hva inkluderende opplæring egentlig er. For eksempel har Persson (1998) benyttet begrepet «relasjonelle forklaringer», og Skidmore (1996) benytter det sosiale programmet for å se på prosesser som skaper eller opprettholder vansker for den enkelte i møte med omgivelsene. På samme måte som Persson og Skidmore retter søkelys mot omgivelser og strukturer utenfor barnet, retter Vygotsky blikket mot hvordan pedagogiske tiltak for å kompensere for en funksjonsnedsettelse tar utgangspunkt i forhold som ligger i omgivelsene. Innenfor den negative pedagogikken forholder man seg til en gitt normforståelse for et normalt utviklingsløp, hvor opplæring handler om tilpasning til disse normene.

Vygotsky hevder derimot at opplæring må ta utgangspunkt i barnets egne måter og muligheter for å utvikle kompenserende strategier for å nå sine mål. Gjennom det han beskriver som «the positive differential approach», skal omdreiningspunktet i en opplæringssituasjon være barnets muligheter, ikke dets mangler. Pedagogens evne til å identifisere og utvikle kompensatoriske strategier sammen med barnet bør derfor danne grunnlag for pedagogisk arbeid, mente Vygotsky. Når barn med funksjonsnedsettelse møter kompenserende tiltak, bygger en slik forståelse på at det er noe barnet ikke får til, eller mangler, i forhold til andre barn. Med tanke på at Vygotsky utformet teoriene sine for nær hundre år siden, beskrives han av flere som en svært progressiv teoretiker (se Somby & Stalheim, kapittel 11 for en utdypning). Inkluderingsperspektivet han fremmer i sine tekster, var banebrytende for hundre år siden og kan fremdeles hjelpe oss til å tenke nytt om opplæring for barn med særlige behov. Nettopp hans kulturelle forståelse for hvordan vi som mennesker lærer, kan hjelpe oss å vurdere opplæring for barn med særlige behov fordi vi må se utvikling og læring på det kulturelle nivået først, og deretter på det individuelle. Vygotsky argumenterer for at utviklingen for barn med funksjonsnedsettelse ikke kan forstås som manglende utvikling; den kan kun oppfattes som manglende utvikling ut fra en norm. Barnet har en utvikling, den er bare kvalitativt annerledes enn normen, og Vygotsky oppfordrer derfor utdanningsfeltet til å omutdanne de som ikke har noen funksjonsnedsettelse (Vygotsky et al., 1929/1993, s. 85). Vi vil derfor se næyere på hans teoretiske utlegning av kompensatoriske prosesser.

Vygotsky beskriver hvordan utvikling av kompensatoriske strategier står i et forhold til det menneskelige behovet for å møte sosiale normer. Hvordan vi forstår og utvikler kompensatoriske strategier kan dermed ha betydning for en inkluderende opplæring for barn med særlige behov.

Defektologi

Defektologi er en russisk term for studiet av opplæring for barn med funksjonsnedsettelse, og den dekker i stor grad det som på amerikansk kalles «special education» (Gindis, 2003), eller det norske «opplæring for barn med særlige behov». Vygotsky var med på å opprette Institutt for defektologi ved universitetet i Moskva, og hans videre arbeid med læringsteori kommer i stor grad fra erfaringene han gjorde seg ved nettopp studier om defektologi (Knox & Stevens, 1993). Faktisk var «[d]efectology [...] the main empirical domain which Vygotsky obtained data to support his theoretical concepts» (Gindis, 1995, s. 77). Til tross for at termen defektologi kan virke støtende for oss i 2020-årene, var det i 1920-årene bred enighet om at man kunne finne, klassifisere og reparere visse menneskelige funksjoner som ikke virket normalt (Kozulin & Gindis, 2007). I Russland dekket slike funksjoner vansker som hørsels- og synshemminger, psykiske utviklingshemninger og talevansker (innenfor fagområdet logopedi), men ikke utfordringer av typen sosioemosjonelle vansker.

Vygotsky har hatt stor betydning for hvordan vi forstår menneskelig utvikling som et resultat av kultur fremfor natur eller biologisk utvikling (Gindis, 1999). Det kulturelle perspektivet har også vært grunnleggende i hans studier innen defektologi. Hos Vygotsky er søkelyset hovedsakelig på de sosiale prosessene og i mindre grad på biologiske funksjonsnedsettelse (se f.eks. Wertsch, 1985), en tilnærming som også var sentral i hans forståelse av utvikling og læring for mennesker med nedsatt funksjonsevne.

Vygotsky deler funksjonsnedsettelse i to nivåer: primære og sekundære (Vygotsky et al., 1929/1993). Det første nivået innebærer de biologiske forskjellene mellom mennesker. Noen av disse biologiske forskjellene, for eksempel medfødte nevrologiske skader, vil skape hindringer for en person gjennom livet. I mange tilfeller er disse biologiske faktorer som det er lite eller ingenting vi kan gjøre med. Vygotsky mener derfor at utdanning bør være rettet mot det sekundære nivået, det vil si hvordan den sosiale verdenen skaper problemer og barrierer for læring og deltakelse (Vygotsky et al., 1929/1993). «Ifølge Vygotsky kan måten barn med

primære funksjonshemninger er plassert på i den sosiale verden i seg selv forårsake 'sekundære' funksjonshemninger. Intervensjonen ligger således på det sosiale nivå» (Daniels, 2008, s. 12). Mennesker med nedsatt funksjonsevne opplever begrensninger i sin tilgang til samfunnet, fordi de lever i en kultur utviklet av mennesker uten funksjonsnedsettelse. Vi må med andre ord anse barn med funksjonsnedsettelse som et mindretall, og at deres utfordringer er et resultat av minoritetsstatusen denne gruppen er gitt i samfunnet (Hausstätter & Vik, 2021). Vygotsky mente at man først og fremst måtte forstå utvikling hos mennesker med funksjonsnedsettelse som et sosiokulturelt utviklingsfenomen, heller enn som en biologisk skade. Smagorinsky (2012) poengterer at begrepet defektologi som beskrivelse av menneskelig «defekt» og manglende ferdigheter eller evner ikke korresponderer med Vygotskys forståelse og tilnærming til mennesker som er utviklet annerledes enn normen. Vygotsky mente tvert imot at mennesker med funksjonsnedsettelse måtte inkluderes i det sosiale livet fremfor å segregeres fra eksempelvis offentlige institusjoner, som skoler, på grunn av antakelser om underlegenhet og mangler. Fremfor å se på mangler i forhold til normen var Vygotsky opptatt av potensialet som lå i hvordan en funksjonsnedsettelse kunne skape nye muligheter for utvikling. Denne tilnærmingen er viktig for å forstå opplæring for barn med særlige behov.

Inkluderende opplæring

De siste tiårene har det nasjonalt og internasjonalt vært et mål å gi elever inkluderende opplæring, slik at alle barn og unge skal få og møte et likeverdig opplæringstilbud. I tillegg til formålsparagrafen i opplæringsloven er denne målsettingen forankret i den overordnede delen av læreplanen. Der er inkluderende opplæring formulert som overordnede målsetninger for opplæringen som helhet, men også på individnivå gjennom at den enkelte skal oppleve seg inkludert (Kunnskapsdepartementet, 2017). I Norge har man også forpliktet seg til denne målsettingen gjennom ulike konvensjoner og erklæringer, blant annet barnekonvensjonen (De forente nasjoner [FN], 1989), Convention on Rights of People with disabilities (FN, 2006) og World Declaration on Education for All (UNESCO, 1990). En viktig internasjonal erklæring, Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994), fremførte en forpliktelse til å anerkjenne behovet for inkluderende opplæring, spesielt rettet mot elever med særlige behov. Norge ratifiserte denne erklæringen i 1994 og er dermed forpliktet til å oppfylle innholdet i den.

I tillegg ble ratifisering av avgjørende for den norske inkluderingsdebatten (Strømstad et al., 2004). UNESCO (1994, s. 11) la vekt på at alle barn har rett på opplæring, og at opplæringen skal skje i et fellesskap: «The fundamental principle of the inclusive school is that all children should learn together, wherever possible, regardless of any difficulties or differences they may have.»

Til tross for tydelige målformuleringer er det imidlertid rom for tolkning av prinsippet om inkluderende opplæring (se f.eks. Nes, kapittel 8). I forskningslitteraturen kan vi se at inkluderende opplæring undersøkes og defineres på måter som er kvalitativt forskjellige (Krischler et al., 2019). De spenner fra et bredt perspektiv på mangfold i elevgrunnlag, pensum og lederskap til et smalt perspektiv der inkluderende opplæring er en «rebranding» av spesialundervisning (Hernández-Torrano et al., 2020). Til tross for at inkluderingsfeltet har generert mye diskusjon om hva begrepet inkluderende opplæring inneholder (Barton, 1997; Magnússon, 2019; Slee, 2011), er fremdeles «placement»-kategorien mest vanlig (Nilholm, 2021). Til tross for at bildet av «best mulig inkluderende opplæring» er nyansert, og tross at det er representanter fra hver side i debatten, er «[p]upils [...] identified to a large extent by their shortcomings, and the traditional distinctions between normality and deviance are upheld in terms of professional groups and in the wider organisation of education» (Nilholm, 2021, s. 362). Hvordan vi skal møte elever i inkluderende opplæring, er altså en arbeidsoppgave vi fremdeles har foran oss.

Forståelser av formålet med utdanning

Tanken om inkluderende opplæring som en forståelse av mangfold og diversitet står i motsetning til den tradisjonelle tilnærmingen innen det spesialpedagogiske feltet. Ifølge Brantlinger (1997) er kjennetegn ved en inkluderende tilnærming til opplæring for eksempel at klasserommet skal være et sted der alle studenter er aktive og verdsatt, og der den enkelte føler seg velkommen. Opplæring skal oppmuntre til dannelse, livslang læring, omsorg for andre og konstruktiv samfunnsdeltakelse. Han mener at konkurransepregede aktiviteter oppmuntrer til et individualistisk tankesett hvor egen suksess går på bekostning av andres suksess. Derfor er samarbeid og gjensidig støtte foretrukne læringsaktiviteter, slik at elevene lærer at det er like viktig at alle mennesker lykkes (Brantlinger, 1997 s. 435).

Denne tilnærmingen til utdanning er fundamentalt annerledes enn det mer tradisjonelle synet på opplæring for elever med særlige behov, hvor oppmerksomheten på det eleven mangler eller ikke mestrer, står sentralt. Kjernen i denne forståelsen av opplæring er at mangfold er noe vi bør forstå og omfavne som en styrke i opplæringssystemet vårt, fordi det gir oss muligheten til å lære og oppleve verden på forskjellige måter. Derfor bør også opplæringssystemet tilpasses og endres i henhold til elevenes behov og muligheter og ikke være organisert som faste strukturer (Hausstätter, 2014). Opplæringssystemet domineres fortsatt av den tradisjonelle tilnærmingen til opplæring for barn med særlige behov, og innenfor spesialundervisning har det vært en sentral oppgave å redusere forskjellene mellom elevene (Hausstätter, 2013). Det eksisterer altså et spenningsforhold mellom forståelse av opplæring som negativ eller positiv, og hvordan vi forstår målet med opplæring, vil ha stor innvirkning på hvordan vi forstår mangfold og diversitet (Hausstätter & Vik, 2021). Et sentralt premiss for Vygotskys forståelse av formålet med opplæring er at kunnskap og kultur inngår i et avhengighetsforhold til hverandre, men i et samfunn dominert av oppmerksomhet på å redusere mangfold er sammenhengen mellom kultur og kunnskap mindre åpenbar. Denne forbindelsen er også essensiell i Vygotskys defektologi. Kunnskap er utviklet innenfor en kulturell kontekst, og legitimering av den er basert på hvordan den kan brukes i den sosiale verdenen (Hausstätter & Vik, 2021). Smagorinsky (2012) peker på Vygotskys mulighetsorienterte perspektiv på opplæring av barn med særlige behov, og på at formålet med opplæring er å støtte mennesker til å utvikle evner som fører til aktiv deltakelse i samfunnet.

En kvantitativ forståelse av funksjonsnedsettelse

«All the problem in this field [defectology] have been posed and resolved as quantitative problems» (Vygotsky et al., 1929/1993, s. 29). Nilholm (2021) hevder at vi ser det samme problemet i dag. Flere har forsket på sammenhengen mellom en patologisk forståelse av spesialpedagogiske behov og det at vansker forstås som negative eller ufullstendige egenskaper hos enkelte barn (se f.eks. Hausstätter & Vik, 2021; Powell, 2006; Skidmore, 1996). Dette perspektivet bidrar til at vi fremdeles opererer med dikotomien mellom «det normale barnet» og «det spesielle barnet». Innenfor den patologiske forståelsen av lærevansker har man vært opptatt av de

biologiske og psykologiske aspektene som hindrer barnet i å gjøre det som er forventet. Kunnskap om vanskene innhentes gjennom å utrede årsaker og finne hensiktsmessig behandling. Spesialpedagogiske tiltak vil innenfor dette perspektivet altså legge vekt på å kompensere for barnets vansker gjennom individuelle tiltak. Formålet er å redusere gapet mellom det barnet kan, og de målene som er satt for barnet, for eksempel kompetansemål i ulike fag i grunnskolen. Eksempelvis har barn med hørselsvansker fått trening i å utvikle et funksjonelt talespråk (Kermit, 2010). Det å ha et talespråk anses som normalt, og et slikt tiltak vil ha til hensikt å redusere gapet mellom det som blir oppfattet som et avvik, og det som blir oppfattet som normalt (Kermit, 2010). I tillegg har man innenfor det medisinske fagfeltet vært opptatt av å utvikle teknologi, som høreapparater, mens spesialpedagogikkens område har vært å rehabilitere hørselshemmede så langt det lar seg gjøre (Kermit, 2010; Simonsen, 2010). En slik normalitetsforståelse baserer seg på majoritetens premisser, altså en kvantitativ forståelse som kan presenteres i statistisk form, der man ser på kvantiteter av normalitet. Normalitet måles ut fra en standard, eksempelvis for hva man kan forvente av et barns kompetanse på et gitt tidspunkt, og vil være et mål på gjennomsnittlig kompetanse. Vygotsky mente at resultatet av en kvantitativ forståelse på vanskeproblematikk førte til et syn på barn med funksjonsnedsettelse som summen av negative karakteristikk (Gindis, 1995), og at man har utviklet en forståelse for spesialpedagogikk og spesialpedagogiske tiltak gjennom et kvantitativt språk om årsaker og virkninger (Vygotsky et al., 1929/1993).

En kvalitativ forståelse av funksjonsnedsettelse

Vygotsky problematiserte den kvantitative forståelsen av barn med funksjonsnedsettelse ved å trekke en sammenlikning til forståelsen av forholdet mellom barn og voksne: «[A] child is not simply a small adult [...]» (Vygotsky et al., 1929/1993, s. 30). Fremfor å sammenlikne et barn med funksjonsnedsettelse med andre barn var han opptatt av å hvordan det enkelte barnet utviklet seg. Han fortsetter med å utlegge:

A child in each stage of his development, in each of his phases, represents a qualitative uniqueness, i.e., a specific organic and psychological structure; in precisely the same way, a handicapped child represents a qualitative different, unique type of

development. Just as oxygen and hydrogen produce not a mixture of gases, but water, so too, says Guertler [R. Guetler u.å], the personality of a retarded child is something qualitatively different than simply the sum of underdeveloped functions and properties. (Vygotsky et al., 1929/1993, s. 30)

Vygotsky legger vekt på at vi ikke kan se på enkeltdelene i hva et barn med funksjonsnedsettelse er i stand til å gjøre, og måle disse opp mot den gjennomsnittlige forventningen om hva andre barn er i stand til. Et barn med en funksjonsnedsettelse følger et annet utviklingsløp enn et barn uten slik funksjonsnedsettelse, «[...] and not a quantitative variant of the normal type» (Vygotsky et al., 1929/1993, s. 30). Det betyr at barn med funksjonsnedsettelse må forsere og kompensere for gapet mellom samfunnets forventninger til såkalt normal utvikling og egne muligheter for å innfri disse forventningene. Det betyr at personer med funksjonsnedsettelse må skape og benytte andre strategier enn majoriteten i sin læring, og dermed kan også deres utviklingslinje forstås som kvalitativt annerledes, fordi de tilhører en minoritet i et samfunn konstruert av majoriteten (Hausstätter & Vik, 2021).

Vygotsky mener at utvikling følger to linjer: den naturlige (biologiske) og den kulturelle (sosiale). Disse to linjene går parallelt og flettes inn i hverandre. Den sistnevnte internaliseres gjennom mediering (eksempelvis med språk som medierende redskap) og har avgjørende betydning for den naturlige utviklingen: «Both series of changes converge, mutually penetrating each other to form, in essence, a single series of formative socio-biological influences on the personality» (Vygotsky et al., 1987, s. 42). Samtidig har interaksjonen mellom disse to nivåene betydning for eventuelle feil eller mangler på det naturlige planet. Vygotsky bruker henholdsvis høyere og lavere kognitive funksjoner som begreper for å forklare både nivåene og forholdet mellom dem (se f.eks. Somby og Stalheim, kapittel 11; se også Vygotsky et al., 1987).

I Vygotskys utlegninger om defektologi har dette forholdet mellom det biologiske (naturlige) nivået og det kulturelle (sosiale) nivået betydning for hvordan vi kan se på begrensninger i det førstnevnte. For Vygotsky er funksjonsevne både biologisk og sosialt betinget: Dersom de biologiske evnene er skadet på en eller annen måte, får det betydning for individets sosialisering. Og i og med at det sosiale nivået har tilpasset seg en normalitetsforståelse ut fra «normale mennesker», vil et barn med en funksjonsnedsettelse møte et samfunn som har forventninger til funksjonalitet ut

fra normalitet. Vygotsky eksemplifiserer dette med et barn som har nedsatt hørselsevne, der han hevder at selv om en skade rent biologisk er begrenset og isolert, har den store konsekvenser for barnets utvikling. Fordi barnet ikke kan høre, vil den kulturelle utviklingen følge et annet spor enn for et hørende barn, noe som vil ha betydning for barnets kognitive utvikling på både lavere og høyere nivå. Utviklingsløpene for barn med og uten funksjonsnedsettelse er dermed kvalitativt forskjellige, i og med at et kulturelt nivå er så avgjørende for barnets utvikling. Dersom et blindt barn hadde vokst opp i en verden der alle var blinde, ville dette barnet hatt en kvalitativt forskjellig utvikling sammenliknet med om det hadde vokst opp i et samfunn bestående av bare seende. Et samfunn der alle er blinde, ville vært et kvalitativt annerledes samfunn enn et samfunn bestående av seende, og utviklingen av menneskelige ferdigheter innenfor hvert av disse samfunnene ville vært forskjellig.

Kompenserende strategier

Vygotsky presiserer videre at den biologiske vansken er underordnet; det er de sosiale implikasjonene av den biologiske funksjonsnedsettelsen som bør være i søkelyset (Vygotsky et al., 1929/1993). Barnet ønsker å delta likeverdig på det sosiale planet, men utfordringen er at barnet får en redusert sosial posisjon på grunn av den biologiske vansken. Likevel kan sosiale implikasjoner av en vanske tvinge frem kompensatoriske strategier eller ferdigheter for å minske effekten av den biologiske vansken (Vygotsky et al., 1929/1993). Gindis (2003) forklarer at en kompensatorisk strategi eller ferdighet ikke er en mekanisk erstatning for en biologisk skade. Derimot er den et produkt av barnets personlighet og individuelle egenskaper. Strategier brukes for å mestre psykologiske verktøy (eksempelvis språk) for å tilegne seg kulturelle former for atferd (Gindis, 2003). For å kunne møte et samfunn som behersker noe annet enn du selv er i stand til å beherske, ligger mulighetene ifølge Vygotsky i de kompenserende strategiene (Vygotsky et al., 1929/1993). Eksempelvis kan opplevelsen av å være blind i et samfunn av seende fremtvinge en kompenserende strategi for å beherske dette samfunnet. De kompenserende strategiene kan være å videreutvikle andre sanser, som mer sensitiv hørselssans eller mer sensitive sensoriske følelser i fingertuppene. Det å utvikle større sensitivitet i andre sanser er ikke en mekanisk konsekvens av å mangle synssans. Man blir for eksempel ikke født med mer sensitiv hørsel. Derimot er den en

konsekvens av et behov som oppstår fordi man ikke kan beherske det normalsamfunnet forventer. Utviklingen av kompenserende strategier er dermed sosialt, ikke biologisk betinget, men den kompenserende strategien vil like fullt ha innvirkning på det biologiske nivået. De kompensatoriske strategiene utvikles derfor for å redusere konsekvensene av det å være blind. Det samme kan være relevant for andre nedsatte funksjonseverner fordi «the desire with which such a child struggles to be healthy and fully accepted socially» (Vygotsky et al., 1929/1993, s. 57). I en kvantitativ forståelse av barn med nedsatt funksjonsevne vil man kun se hva barnet ikke er i stand til (sammenliknet med andre barn), mens det i en kvalitativ forståelse også ligger en anerkjennelse av et kvalitativt annerledes utviklingsløp. Vygotsky mente derfor at vi må se individet i en helhet for å forstå hvilke begrensninger og muligheter som ligger hos barnet (Vygotsky et al., 1929/1993).

Lærerens rolle i utviklingen av kompenserende strategier

For å redusere forskjellene mellom elevene har vi tradisjonelt anlagt en «negativ» utdanningsstrategi for mennesker med funksjonsnedsettelse. Det er en lite heldig opplæringsstrategi, fordi den er etablert på en negativ beskrivelse av personers funksjonsevne der oppmerksomheten er sentrert rundt det barnet mangler. Vygotsky kritiserer dette negative utgangspunktet i opplæringen. Han mener at det tradisjonelle synet på funksjonsnedsettelse anlegger en forståelse av at barn med særlige behov har en manglende utvikling, noe som indikerer at utvikling ikke har funnet sted. I stedet hevder Vygotsky at «a child whose development is impeded by a defect is not simply a child less developed than his peers but is a child who has developed differently» (Vygotsky et al., 1929/1993, s. 30). Han fremhever at det er kvalitetene i det enkelte barnets utvikling opplæringen må bygge på:

[T]he mentally retarded child does not consist of gaps and defects alone; his organism as a whole is restructured. The personality as a whole is balanced out and compensated for by the child's developmental process. (Vygotsky et al., 1929/1993, s. 125)

Derfor må de kompenserende strategiene barnet allerede har utviklet, spille en sentral rolle i opplæringssituasjonen. Konsekvensen av en slik forståelse legger noen klare føringer for lærerens rolle i opplæringskonteksten,

fordi det blir lærerens oppgave å forstå, utforske og utvikle de kompensere-
 nende strategiene barnet allerede har etablert gjennom sin utvikling. Med
 andre ord starter ikke opplæringsstrategier utviklet innen defektologi med
 å beskrive den negative situasjonen for mennesket med funksjonsnedsettelse-
 sen, men med positiv oppmerksomhet på hvordan mennesker kan utvikle
 strategier for å bli aktive deltakere i samfunnet. Vygotsky beskriver dette
 fokuset som en «positive differential approach» (Vygotsky et al., 1929/1993,
 s. 122).

Med denne teorien presenterer Vygotsky en utradisjonell vanskeforstå-
 else, hvor den pedagogiske utfordringen ikke er orientert mot mangler hos
 barnet, men hos *den voksne*.

The task is not so much the education of blind children as it is the re-education of
 the sighted. The latter must change their attitude toward blindness and toward the
 blind. The re-education of the sighted poses a social pedagogical task of enormous
 importance. (Vygotsky et al., 1929/1993, s. 86)

Dette innebærer at det i opplæringskonteksten er læreren som mangler
 kunnskap om barnets kompensere-nde strategier, og med det flyttes tyngde-
 punktet fra en individorientert vanskeforståelse til at «feilen» plasseres i
 systemet rundt barnet. På denne måten snus hele vanskeforståelsen på
 hodet. Den største pedagogiske utfordringen blir her plassert utenfor bar-
 net som har funksjonsnedsettelsen.

Et konkret eksempel kan relateres til arbeidet med alternativ og sup-
 plerende kommunikasjon (ASK). Statped beskriver ASK på følgende måte:

Alle trenger språk for å utvikle seg. Noen personer kan, på grunn av medfødte tilstan-
 der, skader eller sykdom, ikke kommunisere ved hjelp av talespråk. Å kommunisere
 på andre måter enn gjennom talespråk kalles alternativ og supplerende kommunika-
 sjon, forkortet til ASK. (Statped, u.å)

Arbeidet med ASK innebærer opplæring i kompensere-nde strategier for å
 beherske andre måter enn verbalspråk å kommunisere på. Det kan dreie
 seg om for eksempel tegn til tale, elektronisk talestøtte, systemer bygget
 rundt bilder eller konkreter som støtte i kommunikasjonen. Det er gene-
 relt sett utarbeidet svært mye materiell man kan benytte i dette arbeidet.
 En utfordring er imidlertid at man kan betrakte barnets vanske innenfor
 en tradisjonell patologisk forståelse, der man forstår den som en mangel
 opplæring gjennom ASK skal bøte på. Det barnet skal lære, er strategier

som ofte er utarbeidet uavhengig av akkurat dette barnet. Hvis man skulle ta Vygotskys perspektiv på alvor, ville ASK handlet om opplæring med utgangspunkt i den måten barnet allerede kommuniserer på. Mangelen ville ikke ligge hos barnet, men ville være at den voksne (ennå) ikke har tilegnet seg kunnskap om hvordan dette barnet kommuniserer. I dette perspektivet er lærerens rolle å lære seg barnets kommunikasjonsform og å bistå med å videreutvikle denne. Slik kan det som barnet allerede har utviklet, anerkjennes som en styrke i opplæringen, i tråd med Vygotskys «positive differential approach».

Avslutning

I dette kapitlet hevder vi at kritikken av opplæring for barn med særlige behov som Vygotsky reiste for snart hundre år siden, fremdeles kan reises i dag. Utdanningssystemet i vestlige land bygger fortsatt på en opplæringsstrategi med mål om å redusere gapet mellom hva det «normale» barnet kan, og hva det «spesielle» barnet ikke kan. Vygotskys defektologi gir oss perspektiver som kan bidra til å utvikle en inkluderende opplæring, sett i et bredt perspektiv, for barn med særlige behov, for eksempel gjennom det Vygotsky beskriver som «positive differential approach» (Vygotsky et al., 1929/1993, s. 122). I dette perspektivet tar opplæringen utgangspunkt i barnets styrker, ikke mangler, og lærerens potensial til å gjenkjenne og utvikle barnets kompensierende strategier er avgjørende for å skape et inkluderende læringsmiljø.

Forfatterbiografier

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 Augmented Reality (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 høgskolenivå, og i hvilken grad opplæring på alle nivåer fremmer inkluderende opplæring for samiske elever.

Stine Vik er førsteamanuensis i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Innlandet. Fenomenet *tidlig innsats* har vært hennes sentrale forskningsområde de siste ti årene, og hun forsvarte sin doktorgradsavhandling om dette temaet i 2015. Vik har erfaring som prosjektleder for flere forskningsprosjekter knyttet til tidlig innsats og inkluderende opplæring for barn og unge ved bruk av deltakende forskningsmetoder som aksjonsforskning og Photovoice. Sammen med blant andre Somby har Vik arbeidet med Vygotskys defektologi og inkludering.

Litteratur

- Barnekonvensjonen. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. FN-Sambandet. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>
- Barton, L. (1997). Inclusive education: Romantic, subversive or realistic? *International Journal of Inclusive Education*, 1(3), 231–242.
- Brantlinger, E. (1997). Using ideology: Cases of nonrecognition of the politics of research and practice in special education. *Review of educational research*, 67(4), 425–459.
- Daniels, H. (2008). Vygotsky og inkludering. *Spesialpedagogikk*, (4), 6–16.
- Forente Nasjoner. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Department of Economic and Social Affairs, Social Inclusion. <https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd>
- Gindis, B. (1995). The social/cultural implication of disability: Vygotsky's paradigm for special education. *Educational Psychologist*, 30(2), 77–81. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3002_4
- Gindis, B. (1999). Vygotsky's vision: Reshaping the practice of special education for the 21st century. *Remedial and Special Education*, 20(6), 333–340. <https://doi.org/10.1177/074193259902000606>
- Gindis, B. (2003). Remediation through education: Sociocultural theory and children with special needs. I A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev & S. M. Miller (Red.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (s. 200–222). Cambridge University Press.
- Hausstätter, R. S. (2013). «20-prosentregelen» – Omfanget av spesialundervisning i norske skoler. *Spesialpedagogikk*, (6), 4–12.
- Hausstätter, R. S. (2014). In support of unfinished inclusion. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(4), 424–434. <https://doi.org/10.1080/00313831.2013.773553>
- Hausstätter, R. & Vik, S. (2021). Inclusion and special needs education: A theoretical framework of an overall perspective of inclusive special education. I N. B. Hanssen, S.-E. Hansen & K. Ström (Red.), *Dialogues between Northern and Eastern Europe on the development of inclusion: Theoretical and Practical Perspectives* (s. 18–32). Routledge.
- Hernández-Torrano, D., Somerton, M. & Helmer, J. (2020). Mapping research on inclusive education since Salamanca Statement: A bibliometric review of the literature over 25 years. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 893–912. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1747555>
- Kermit, P. S. (2010). Etikk og audiopedagogikk – en drøfting på bagrunn av et historisk eksempel. I S. M. Reindal & R. S. Hausstätter (Red.), *Spesialpedagogikk og etikk: Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter* (s. 39–52). Høyskoleforlaget.
- Knox, J. E. & Stevens, C. (1993). Vygotsky and Soviet Russian defectology: An introduction. I L. S. Vygotsky, R. W. Rieber & A. S. Carton (Red.), *The collected works of L.S. Vygotsky II: The fundamentals of defectology* (s. 1–25). Plenum Press.

- Kozulin, A. & Gindis, B. (2007). Sociocultural theory and education of children with special needs: From defectology to remedial pedagogy. I H. Daniels, J. V. Wertsch & M. Cole (Red.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (s. 332–362). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CCOL0521831040.014>
- Krischler, M., Powell, J. J. W. & Pit-Ten Cate, I. M. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 632–648. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580837>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Magnússon, G. (2019). An amalgam of ideals – images of inclusion in the Salamanca Statement. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 677–690. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622805>
- Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020 – how can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 358–370. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547>
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsesfulla specialpedagogiken: Motiveringar, genomförande och konsekvenser* (Doktorgradsavhandling). Göteborgs universitet.
- Powell, J. J. W. (2006). Special education and the risk of becoming less educated. *European Societies*, 8(4), 577–599. <https://doi.org/10.1080/14616690601002673>
- Simonsen, E. (2010). Med blikk for barnet? Spesialpedagogisk profesjonsforståelse og etiske posisjoner. I S. M. Reindal & R. S. Hausstätter (Red.), *Spesialpedagogikk og etikk: Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter* (s. 20–38). Høyskoleforlaget.
- Skidmore, D. (1996). Towards an integrated theoretical framework for research into special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 11(1), 33–47. <https://doi.org/10.1080/0885625960110103>
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.
- Smagorinsky, P. (2012). Vygotsky, «defectology,» and the inclusion of people of difference in the broader cultural stream. *Journal of Language and Literacy Education*, 8(1), 1–25. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1008098>
- Statped. (u.å). *Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)*. Hentet 11. juli 2022 fra <https://www.statped.no/ask/#:~:text=%C3%85%20kommunisere%20p%C3%A5%20andre%20m%C3%A5ter,spr%C3%A5klige%2C%20sosiale%20og%20faglige%20utvikling>
- Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering?*. Oplandske.
- UNESCO. (1990). World Declaration on Education for All. *World Conference on Education for All, Meeting Basic Learning Needs*. Jomtien. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education: (Program og møtedokument ved World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spania, 7.–10. juni)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Vygotsky, L. S., Cole, M., Jolm-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. (Red.). (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S., Rieber, R. W. & Carton, A. S. (Red.). (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky I: Problems of general psychology*. Plenum Press.
- Vygotsky, L. S., Rieber, R. W. & Carton, A. S. (Red.). (1993). *The collected works of L.S. Vygotsky II: The fundamentals of defectology*. Plenum Press. (Opprinnelig utgitt 1929)
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Harvard University Press.

KAPITTEL 8

Inkludering som allmennpedagogisk prinsipp i et vygotskiansk perspektiv

Kari Nes Høgskolen i Innlandet

Abstract: In this chapter, attention is drawn to aspects of Vygotsky-inspired ideas and practices that are relevant to inclusive education for all students. Vygotsky himself, however, associated the term inclusion exclusively with the disabled. After briefly exploring what Vygotsky actually said about inclusion, present understandings of the concept of inclusion are outlined. The importance of learning together and from each other, for instance in a class, is emphasised, both from a broad inclusion perspective and from a Vygotsky-inspired sociocultural view of learning. More specifically, 'dialogical space' and different types of classroom conversations are addressed and illuminated with empirical examples from Norwegian primary schools.

Keywords: inclusion, all students, dialogical space, classroom talk

Innledning

Med utgangspunkt i en forståelse av inkludering som allmennpedagogisk prinsipp vil jeg primært rette oppmerksomheten mot sider ved Vygotsky-inspirert tenkning og praksis i den ordinære pedagogikken – ikke spesialpedagogikken – i grunnskolen. Dette gjør jeg fordi jeg anser mange trekk ved vygotskiansk pedagogikk som bidrag til inkluderende opplæring for alle. Nedenfor vil jeg først kort trekke fram hvilket syn Vygotsky faktisk hadde på inkludering, og dernest skissere ulike forståelser av inkluderingsbegrepet i dag. Fellesskapets betydning for læring understrekes både ut fra et bredt inkluderingsperspektiv (f.eks. Booth & Ainscow, 2011) og fra et Vygotsky-inspirert sosiokulturelt syn på læring (f.eks. Säljö, 2002). Derfor vil jeg konkret gå inn på læring i klassefellesskapet, og spesielt vil jeg stanse opp ved «det dialogiske rommet» og samtalen i klassen (Mercer et al., 2010), belyst med empiriske eksempler fra to norske studier (Wikan & Nes, 2015; Aas, 2022).

Hva mente Vygotsky om inkludering?

Vygotskys virke var i 1920- og 1930-årene, men ifølge Kozulin (2003) foregrip han diskusjonen om inkludering som kom mot slutten av det tjuende århundre. Blant Vygotskys samtidige var tankegangen om inkludering av elever med funksjonsnedsettelse i skolen helt fremmed (Gindis, 2003). I sine tidlige arbeider markerte Vygotsky seg tydelig mot eksisterende fordommer overfor mennesker med funksjonsnedsettelse, og han kritiserte det han kalte «den negative spesialundervisningsmodellen». Denne modellen besto ifølge Vygotsky i lave forventninger og et utvannet pensum kombinert med sosial isolering. Som et botemiddel argumenterte han for normalisering gjennom inkludering for alle barn med funksjonsnedsettelse, uansett grad og art av funksjonsnedsettelsen (Gindis, 2003; se også Vik & Somby, 2018). Denne betingelsesløse inkluderingen av barn med funksjonsnedsettelse har mange likhetstrekk med den som tilhengerne av full inkludering eller *regular education initiative* (REI) sto for i den amerikanske inkluderingsdebatten i 1980-årene (Strømstad et al., 2004). Denne posisjonen har fortsatt sine tilhengere i diskusjonen om inkludering.

Et grunnlag for Vygotskys radikale inkluderingsideer var hans sosio-kulturelle syn på funksjonsnedsettelse, et syn som først i senere tiår har fått gjennomslag i den vestlige diskursen. For eksempel mente han at

hovedproblemet med blindhet var de seendes holdninger til den blinde (Smagorinsky, 2018). Man skulle tro at en forståelse av funksjonsnedsettelse som så tydelig overskrider det biologiske, ville være i direkte motstrid til begrepet *defektologi*, et begrep som Vygotskys navn er nært knyttet til. Han så da heller overhodet ikke på barna som defekte, men vektla i stedet deres potensial (se Somby & Vik, kapittel 7). På Vygotskys tid refererte termen defektologi til barn med omfattende syns- eller hørselshemming, utviklingshemming eller tale- og språkvansker (Gindis, 2003). Disse er lavfrekvente grupper som utgjør et mindretall av dem som i dag får spesialundervisning i Norge. De høyfrekvente «vanskegruppene» i norsk spesialundervisning utgjøres av elever med spesifikke lærevansker, inkludert dysleksi og lese- og skrivevansker samt sosiale og emosjonelle vansker (Nordahl & Hausstätter, 2009).

I sine senere arbeider la Vygotsky større vekt på betydningen av et svært differensiert og spesialisert læringsmiljø for barn med funksjonsnedsettelse. Han anså dette som nødvendig for å utvikle deres høyere psykologiske funksjoner og deres personlighet best mulig. For å få til det måtte man akseptere en viss atskillelse fra fellesundervisningen, til og med i egne klasser eller skoler, mente han, i motsetning til hva han selv tidligere hadde hevdet. Vygotsky framholdt likevel betydningen av nærhet og kontakt mellom elever med funksjonsnedsettelse og andre elever, for eksempel i praktisk-estetiske aktiviteter og friminutter (Gindis, 2003). Gindis plasserer denne motsigelsen i Vygotskys syn på inkludering rett inn i den senere tids debatt om hvordan elever med særskilte behov skal kunne få undervisning som er tilstrekkelig tilpasset, og samtidig være del av et vanlig skolemiljø.

Ulike forståelser av inkludering

Oppfatninger av hva inkludering i skolen skal eller kan bety, er sprikende. Flere forfattere har forsøkt å gruppere de ulike forståelsene av inkludering som avspeiles i policy- og forskningstekster, for eksempel Ainscow et al. (2006), Nilholm og Göransson (2017) og Opertti et al. (2014). Disse grupperingene av inkluderingsforståelser er delvis overlappende. Siden både rettighetstenkningen (punkt 1 nedenfor) og det allmennpedagogiske perspektivet (punkt 4) er godt tydeliggjort, tar jeg her utgangspunkt i sistnevnte identifisering av fire grunnleggende perspektiver på inkludering (Opertti et al., 2014, min oversettelse):

1. inkludering som rettighet
2. inkludering som opplæring for elever med særskilte behov i den vanlige skolen
3. inkludering som opplæring for alle marginaliserte grupper i den vanlige skolen
4. inkludering som endring av hele utdanningssystemet

Hvert av perspektivene ovenfor kan anses å omfatte også de(t) forannevnte, for eksempel slik at opplæring for elever med særskilte behov (punkt 2) bygger på disse elevenes rettigheter (punkt 1). Kommentarer til de enkelte punktene følger.

Overordnet ses inkludering i et rettighetsperspektiv (punkt 1), som først og fremst gjelder den allmenne retten til opplæring, slik den er nedfelt i menneskerettighetserklæringen av 1948 og i barnekonvensjonen av 1989. Ikke bare opplæring generelt, men også *inkluderende* opplæring er en menneskerett, ifølge FN-konvensjonen om rettighetene til personer med nedsett funksjonsevne (United Nations, 2008) og etterfølgende utdypninger (United Nations, 2016). Retten til inkluderende opplæring omfatter alle, ikke bare mennesker med funksjonsnedsettelse (Davis et al., 2019). Alle skal ha rett til å delta i et læringsfellesskap med jevnaldrende der de bor. I henhold til barnekonvensjonen har de også rett til å få sin stemme hørt i dette fellesskapet.

Vygotskys omtale av inkludering refererer utelukkende til barn med funksjonsnedsettelse. Også Gindis (2003) omtaler «special needs» som den sentrale utfordringen med tanke på inkludering. Inkludering forstått som plassering, det vil si at undervisning av barn med funksjonsnedsettelse eller andre «særskilte behov» skal skje innen ordinær opplæring (punkt 2), er den mest utbredte forståelsen av inkludering, ifølge blant andre Ainscow et al. (2006). En viktig kilde til en slik forståelse er Salamancaerklæringen, som fastslår at opplæring for elever med funksjonsnedsettelse er den ordinære skolens ansvar (UNESCO, 1994). I Norge har integrering – som det da het – av elever med funksjonshemmede i den vanlige grunnskolen i prinsippet vært gjeldende fra 1976. Integreringsforståelsen i 1970-årenes norske policydokumenter har mye til felles med Salamancaerklæringens omtale av inkludering av personer med funksjonsnedsettelse (Strømstad et al. 2004).

Det nevnes videre av mange forfattere at ikke bare barn med funksjonsnedsettelse, men også andre antatt sårbare eller marginaliserte grupper

har sin plass i den vanlige skolen (punkt 3). Også Salamancaerklæringen peker på at barn fra «språklige, etniske og kulturelle minoriteter eller barn fra andre marginaliserte områder eller grupper» skal inkluderes i den ordinære opplæringen (UNESCO, 1994, s. 6, min oversettelse). Verdsetting av mangfoldet med hensyn til for eksempel kjønn, kultur, etnisitet, sosial klasse og funksjonsevne er en grunnleggende verdi i inkluderende opplæring.

Det siste og bredeste perspektivet på inkludering, som jeg her legger til grunn, tar utgangspunkt i at inkluderende opplæring er en rettighet som gjelder alle (punkt 1), ikke bare spesielle elevgrupper (punkt 2–3). I tillegg innebærer inkludering at hele utdanningssystemet må omformes slik at det kan tilrettelegges for bredden av ulike forutsetninger hos elevene (punkt 4). Og undervisningen må tilpasses både de individuelle og de sosiokulturelle forutsetningene som barna stiller med.

I denne vide forståelsen av inkluderingsbegrepet ses inkludering som et allmennpedagogisk prinsipp (jf. Børhaug & Magnus, 2016). Det innebærer noe mer og annet enn økt tilgjengelighet for marginaliserte grupper, for så lenge vi snakker om å *inkludere* noen, risikerer vi bare å reproducere de sosiale og politiske strukturene som definerer noen som henholdsvis innenfor og utenfor (Biesta, 2019). Et slikt bredt syn på inkludering har derfor konsekvenser for språkbruken: Framfor å inkludere noen i et gitt system blir det snarere snakk om å utvikle mer og mer *inkluderende* læringsmiljøer. Mange forfattere vektlegger da også sterkt at det handler om å utvikle inkluderende, likeverdige fellesskap der alle skal kjenne tilhørighet og ha mulighet til lære ut fra sine forutsetninger (se f.eks. Nilholm & Göransson, 2017; Slee, 2019). Dette vide perspektivet på inkludering kan formuleres slik:

Inclusion is seen as a process of addressing and responding to the diversity of needs of all learners through increasing participation in learning, cultures and communities, and reducing exclusion within and from education. It involves changes and modifications in content, approaches, structures and strategies, with a common vision which covers all children of the appropriate age range and a conviction that it is the responsibility of the regular system to educate all children. (UNESCO, 2003)

Denne forståelsen av inkluderende opplæring innebærer også at det i skolene skal finnes god kompetanse og et system for spesifikk tilrettelegging for elever med ekstra læringsutfordringer. I vår kontekst vil slik tilrettelegging ofte dreie seg om spesialundervisning, men det kan også

bety å legge spesielt til rette for elever som ikke behersker undervisningspråket i tilstrekkelig grad, eller for døve og elever med andre tilretteleggingsbehov I Den norske opplæringsloven omfatter rettigheter for språklige minoriteter samt rett til opplæring ved hjelp av tegnspråk eller punktskrift og dessuten rett til bruk av alternativ eller supplerende kommunikasjon (ASK).

Inkludering betyr læring i fellesskap – et sosiokulturelt perspektiv

En selvfølgelig rett til *deltaking* og *læring* i fellesskapet for alle og enhver er et sentralt trekk ved den brede forståelsen av inkludering. Ingen skal behøve å føle at de er i fellesskapet på nåde; elevene må slippe «the tyranny of earning the right to belong» (Kunc, 1992, her fra Lipsky & Gartner, 1999, s. 20). Når den inkluderende skolen skal implementeres, handler det ifølge Booth og Ainscow (2011) om nettopp å utvikle mulighetene for både læring og deltaking for alle. Å utvikle læring innebærer å forvente høyt læringsutbytte, noe som krever likeverdige muligheter til å få utnyttet sitt læringspotensial. Derfor blir tilpasning av opplæringen så avgjørende (Strømstad et al., 2004). Å utvikle deltaking...

... means learning alongside others and collaborating with them in shared learning experiences. It requires active engagement with learning and having a say in how education is experienced. More deeply it is about being recognized, accepted and valued for oneself. (Booth & Ainscow, 2011, s. 11)

Mange «inkluderingsforfattere» vektlegger læring som en sosial aktivitet der elevene lærer av hverandre (f.eks. Aas, 2022). Forskjellene mellom elevene ses i seg selv som en rik mulighet til læring (Befring, 1997; Booth & Ainscow, 2011). Elevers reelle muligheter til medvirkning i lærings situasjonen og i andre situasjoner på skolen er da også, sett i et demokratiperspektiv, et sentralt anliggende i forskningstekster om inkludering (f.eks. Lipsky & Gartner, 1999).

Synet på betydningen av fellesskap i opplæringen sett fra et inkluderingsstandpunkt har klare fellestrekk med en sosiokulturell forståelse av læring. Det sosiokulturelle læringsynet bygger på den grunnleggende forståelsen hos Vygotsky (Vygotsky & Kozulin, 2012) om at tenkning og tale utvikles gjennom det sosiale for etter hvert å bli internalisert. Det sosiale

kommer altså først. Ordene må være i bruk for at tanken skal utvikles, noe som viser hvor viktig den språklige samhandlingen er for barnas læring. Vygotsky (Vygotsky & Kozulin, 2012) framhevet hvordan samarbeid med læreren eller en annen mer kyndig person er nødvendig for å utvikle barnets spontane hverdagsbegreper til vitenskapelige begreper. Men samarbeidet elevene imellom kan også støtte læringen på avgjørende måter. Dysthe (2001, s. 51) understreker videre at «individet aldri kan oppfattast som isolert og autonomt; det er alltid del av ei lang rekke sosiale kontekstar, og dei kognitive prosessane er uløseleg innvevde i desse kontekstane».

I likhet med Lipsky og Gartner (1999) og andre vektlegger teoretikere innen den sosiokulturelle tradisjonen at alle må ha rettmessig tilgang til fellesskapets erfaringer. Elevene må dessuten ha en mulighet til gradvis å kvalifisere seg for å bli fullverdige medlemmer av fellesskapet (Lave & Wenger, 1991). Læring av både sosial, kulturell og skolefaglig art skjer gjennom kommunikasjon med omgivelsene. Elevene må være aktive deltakere for å lære hva som er verdsatt i det miljøet de er i (Säljö, 2002). «Kunnskap handler ikke bare om å løse et gitt problem, men også om å kunne definere situasjoner og avgjøre hva som er relevant» (Säljö, 2002, s. 51). Å være aktiv i fellesskapet bidrar derfor også til identitetsutforming. Alle trenger å få bekreftelse på at de kan bidra med noe i sitt miljø, for eksempel ved at de får anerkjennelse slik at andre i klassen hører det (Dysthe, 2001). Et eksempel på det siste finnes i undersøkelsen av inkludering i evalueringen av Reform 97: En lærer sier:

Hvis en elev som strever litt, får til noe, kan en jo spørre de andre om de hørte hvor bra det var. Og tenk om de svarer ja! Det betyr fryktelig mye mer enn at vi lærere sier det. (Nes et al., 2004, s. 113)

Med referanse til Honneth (2008) hevder Jordet (2020) at anerkjennelse og sosial verdsetting gir elevene frimodighet til å fortsette å utvikle sine tanker. På denne måten styrkes deres selvtillit.

Ut fra en sosiokulturell synsvinkel på læring vil dermed utelukking fra fellesskapet, eller manglende involvering i eller av fellesskapet, innebære en forringelse av grunnleggende læringsmuligheter på både det faglige, det sosiale og det kulturelle området. Da snakker vi om ekskludering snarere enn om inkludering. Praksiser med ekskluderende effekt kan være både aktive og passive, og de kan finne sted både innen og utenfor ordinær undervisning (Nes, 2017).

Samtalen i klasserommet – et eksempel på tenkning influert av Vygotsky

Gindis (2003) peker på at Vygotsky på minst to områder direkte og indirekte har påvirket dagens spesialundervisning verden over. Det ene området er innhold og metoder for undervisning av elever med funksjonsnedsettelse, det andre dreier seg om programmer for å utvikle kognitive ferdigheter hos elever med høyfrekvente lærevansker. I det følgende vil jeg se på praksiser med relevans for *alle* elever i klasseromsundervisningen, inkludert elever med høyfrekvente lærevansker, som lese- og skrivevansker. Det gjør jeg ved å ta for meg enkelte sider ved skolens «content, approaches, structures and strategies», som UNESCO-sitatet ovenfor formulerer det, sett i lys av visse vygotskianske og Vygotsky-inspirerte begreper. De «approaches» og «strategies» jeg særlig trekker fram, er knyttet til samtalen i klasserommet.

Det dialogiske rommet

For å fremme klasseromspraksiser som er inkluderende, må dialogen i klasserommet gi rom for alles stemme. Dysthe (2001) snakker om det flerstemmige klasserommet. Også mange andre har vært opptatt av dialogens og samtalens betydning i læringen, for eksempel Alexander (2008), men her skal vi spesielt ta for oss en gruppe britiske forskere med Neil Mercer (2019) i spissen. Han forteller at han ble interessert i hvordan det talte ordet blir brukt til å skape delt kunnskap og forståelse i klasserommet. Implikasjonene av å vektlegge samtalen i undervisningen er store, mener han:

In the everyday talk of classrooms, knowledge gets constructed, presented, received, rejected, evaluated, understood and misunderstood. People's life chances may be affected by the outcomes. A careful examination of how this is done should tell us something of psychological interest and practical educational value. (Mercer, 2019, s. 2)

For bedre å kunne utnytte læringsmulighetene som ligger i klasseromsdialogen, trenger elevene å lære å samtale på en utviklende måte, mener Mercer og hans kollegaer (Mercer et al., 2010). De tar utgangspunkt i det de kaller det dialogiske rommet. Dette rommet er ikke å forstå som kun et fysisk rom, men som den sosiale verdenen som man kan tenke og samhandle innenfor. I opplæring er dialogen ikke bare et middel, men et mål

i seg selv, siden utdanning innebærer et skifte fra monologisk til dialogisk tenkning (Wegerif, 2007). Mercer (2000) har vist at barns felles læringsaktiviteter med god veiledning vil gi muligheter ikke bare for å samhandle, men også for å «samtenke» («interthink»). Samtenkningen bringer mer forståelse enn den enkelte ville ha oppnådd alene.

To begreper – *den nærmeste utviklingssonen* og *den intermentale utviklingssonen* – støtter opp om dette synet på det dialogiske rommet (Mercer et al., 2010). Den vanligste forståelsen av Vygotskys begrep ‘den nærmeste utviklingssonen’ («zone of proximal development», ZPD) er at denne sonen utgjør forskjellen mellom barnas aktuelle prestasjonsnivå i skolearbeidet, og det de nivået de ville kunne klare med støtte (her bygd på Kozulin, 2003). ZPD blir ifølge Kozulin (2003) også brukt av Vygotsky i en annen kontekst, nemlig for å forklare hvordan barns psykologiske funksjoner utvikler seg. Den tredje måten Vygotsky bruker begrepet på, er ved at han anser ZPD som et metaforisk rom der barnets spontane begreper møter vitenskapelige begreper; begreper som blir mediert av læreren eller andre (Kozulin, 2003). Det er kanskje både denne siste forståelsen og den første, vanligste forståelsen av ZPD Mercer og kollegaene sikter til.

Det andre begrepet Mercer et al. (2010) benytter for å beskrive det dialogiske rommet, er den intermentale utviklingssonen («intermental development zone», IDZ). Denne sonen er det felles kommunikasjonsrommet som må etableres mellom lærer og elev, og mellom elever, for at læring skal kunne finne sted (Mercer & Littleton, 2007). IDZ ser ut til å ha fellestrekk med en forståelse av ZPD som et rom der barnets spontane begreper møter vitenskapelige begreper.

Mercer et al. (2010, s. 369–370) oppsummerer hva læreren i praksis gjør i dialogisk undervisning: 1) Motiverer elevene til å spørre og å uttrykke sin mening om det aktuelle temaet, 2) diskuterer med elevene for ytterligere å understøtte deres forståelse, 3) inkluderer elevenes bidrag når temaet tas videre i samtale og aktiviteter, 4) setter samtalen med elevene inn i en kontekstuell ramme der de kan bygge den nye kunnskapen, og 5) motiverer elevene til å se på samtalen som noe mer enn dagligdags prat; samtalen er snarere et verdifullt verktøy for felles konstruksjon av kunnskap.

Den utviklende klasseromssamtalen

Kvaliteten på samtalen i klassen er helt sentral i det dialogiske rommet. Mercer og kollegaene har gjort flere klasseromsstudier hvor de undersøker

om, og eventuelt hvordan, bevisst bruk av utviklende samtaleformer kan støtte læring. Blant annet har de studert hvordan bruk av interaktive tavler i naturfag kan bidra til et dialogisk rom der *utforskende samtaler* kan finne sted (Mercer et al., 2010). I den utforskende samtalen deler elevene all relevant informasjon, og de er både kritiske og konstruktive overfor medelevenes ideer. De er aktive, stiller spørsmål til hverandre og tar andres svar med i betraktningen når de skal komme fram til et felles resultat. Deltakerne vil også kunne ha et metaperspektiv på sine egne og gruppens refleksjoner. Gruppediskusjonen kan til og med få en transformativ effekt på tenkningen til elevene ved at den intermentale aktiviteten i gruppen bidrar til en mer dialogisk intramental tenkning hos hver enkelt (Mercer, 2013).

Den kumulative samtalen er vennlig og samarbeidsorientert, men mangler det kritisk-konstruktive perspektivet til den utforskende samtalen. Den kumulative samtalen omfatter for eksempel «brainstorming», som kan være nyttig i startfasen av et nytt tema. I beste fall kanden kumulative samtalen dreie seg om felles konstruksjon av løsninger eller framgangsmåter når samtalepartnerne bygger på hverandres innspill. Også gjennom kumulative samtaler kan intramental læring og utvikling influeres av den intermentale aktiviteten (Mercer, 2013; 2019). Mercer et al. (2010) fant at én viktig forutsetning for å stimulere de utviklende samtaleformene var at det eksisterte tydelige samtaleregler. Disse reglene kunne for eksempel være å høre på og respektere hverandres argumenter, men også å vurdere holdbarheten i argumentene. Et viktig poeng er at alle til enhver tid må være klar over reglene.

De ulike samtaletypene karakteriserer ikke bare samtaler elevene imellom, men kan også gjelde den oppfølgende lærer–elev-interaksjonen. Selv om det er den utforskende samtalen som anses som den mest verdifulle for å stimulere refleksjon, har også den kumulative samtalen stor verdi. Begge disse to samtaleformene karakteriseres av respekt for hverandres synspunkter, og av at man lytter til hverandre. Nystrand (1997) skiller mellom autentiske lærerspørsmål, det vil si åpne spørsmål som læreren selv ikke har eksakte svar på, eller inautentiske lærerspørsmål, det vil si spørsmål det finnes en fasit på. Hvordan samtalen utvikler seg, kommer an på om læreren verdsetter svaret hun får, gjerne ved at hun gjentar det og ber elevene ta det i bruk, eller at læreren selv går videre på svaret og kanskje følger opp med nye utfordringer til elevene (Dysthe et al., 2012). Målet er å legge til rette for mest mulig av de kumulative og utforskende samtaletypene i

klasserommene. En hensiktsmessig samtaleform er noe elevene må lære, ifølge Mercer (2000).

Empiriske eksempler fra norske skoler

Dialog og bruk av interaktive tavler i klasserommet

I en kvalitativ studie som kapittelforfatteren deltok i (Nes & Wikan, 2013), tok vi utgangspunkt i tenkningen til Mercer et al. (2010). Forsknings-spørsmålene var: I hvilken grad brukes interaktive tavler til å støtte det dialogiske rommet i undervisningen? Hvilke samtaleformer ville vi finne? Innledningsvis observerte vi bruk av interaktive tavler i åtte klasserom, kombinert med intervjuer med lærerne. Lærerne ble rekruttert gjennom en åpen invitasjon til skoler som vår lærerutdanningsinstitusjon samarbeidet med. Et observasjonsinstrument ble utviklet, basert på Rivers et al. (1996). Fotografier (anonymisert) fra undervisningen fungerte som støtte for hukommelsen. Kort fortalt var resultatet at selv om lærerne syntes de interaktive tavlene var nyttige i undervisningen, og selv om elevene var aktive, var det i liten grad eksempler på at tavlebruken stimulerte samtenkning og kumulative eller utforskende samtaler. Men én lærer på tredje trinn fortalte dette:

Hver gang jeg bruker den interaktive tavla, spør jeg barna om å forklare for klassen, eller for en annen elev, hvordan de kom fram til svaret – særlig når det gjelder matematikk. Siden barna tenker og forklarer på forskjellige måter, så kan det å lytte til andre føre til ny innsikt – Eureka! (Nes & Wikan, 2013, s. 74)

Her ble potensialet i elevfellesskapet bevisst utnyttet av læreren til en begynnende metarefleksjon og felles konstruksjon av kunnskap. Man kunne også sett for seg en videre dialog der elever og lærer stilte oppfølgningsspørsmål om de forskjellige tenkemåtene som ble avdekket. Det er nettopp slik trening i utviklende samtaleformer Mercer et al. (2010) ønsker å stimulere til. Inspirert av aksjonsforskningstradisjonen (Kemmis, 2009) ble i fase to av prosjektet derfor en gruppe engasjerte lærere invitert til å bli kjent med tankegangen til de britiske forskerne. Derneft skulle lærerne selv planlegge en intervensjon i sine klasser, med målsetting om å utnytte det dialogiske rommet bedre til å stimulere kumulative og utforskende samtaler. I tillegg til å observere i timen samtalte forskerne med lærerne i etterkant og fikk dessuten tilgang til

deres plan for den aktuelle undervisningsøkten, samt til det som ble vist på den interaktive tavlen.

Her er et eksempel fra observasjon på femte trinn:

Temaet er rikdom og fattigdom. På den interaktive tavlen viser læreren bilder av barn i andre land som lever under enkle kår. Flere ganger i timen samtaler elevene kort med sine læringspartnere i grupper på tre, i forkant av en samtale i plenum. Læreren minner i starten av timen om hva det vil si å være en læringspartner og hvordan samtalereglene er.

Eksempel fra denne timen på en elevsamtale om hva det vil si å være fattig (Wikan & Nes, 2015, s. 85):

Pia: Husene er dårlige – de faller nesten ned.

Maria: Ja, og de er veldig gamle og skitne.

Pia: Kanskje får de ikke nok mat?

Jenny: Ja.

Maria: Men de har klær på seg, selv om de er fattige.

Jenny: Ja, men klærne er ikke noe fine.

Vi ser i eksemplet at elevene responderte på hverandres innspill, og at de fikk fram at fattigdom kan ha med både hus, mat og klær å gjøre. Dette var en time da læreren stilte autentiske spørsmål til elevene, og svarene ble verdsatt ved at læreren noterte stikkord i plenum og i noen tilfeller gikk videre på elevenes innspill (jf. Mercer et al., 2010; Dysthe et al., 2012). Både smågruppene og plenum utgjør dialogiske rom i denne timen. Både i hel klasse og i gruppene var samtalene lyttende og kumulative, men knapt av typen utforskende, siden det kritisk-konstruktive aspektet manglet (Wikan & Nes, 2015).

I en diskusjon med lærerne om denne timen trakk de fram betydningen av samtalereglene, som de hadde arbeidet lenge med å etablere. Reglene dreide seg om å lytte til hverandre og respektere andres syn og dessuten om å unngå negativt kroppsspråk (Wikan & Nes, 2015). Elevene må kunne føle seg trygge på at de ikke skal bli latterliggjort eller på annen måte avvist når de kommer med forslag, mente lærerne. Denne tryggheten er noe flere forfattere har pekt på betydningen av: Pierce og Gilles (2008) snakker om en «culture of talk» i klassen. Lærerne hevdet at også elevenes samtaler med læringspartnere i små grupper før plenum var svært nyttige, ikke minst fordi flere elever i klassen ikke

kunne norsk særlig godt. Ifølge lærerne ble elevene tryggere på å si noe i klasseoffentligheten når de hadde snakket om temaet i gruppe først. Det samme gjaldt også, i henhold til andre lærere i prosjektet, for elever med spesielle læringsutfordringer. Det ser altså ut til at samtaleregler i kombinasjon med læringspartnersystemet kan skape et klima for samtenkning og kumulativ samtale i klasser med varierte elevforutsetninger – et klima der kanskje også utforskende samtale av og til kan finne sted (Wikan & Nes, 2015).

Hvordan snakker lærere om sine elever?

I forbindelse med et prosjekt om «lesson study» registrerte Aas (2022) hvordan lærerteam ved en norsk barneskole snakket om elever på sine teammøter. Metoden var innholdsanalyse av lydopptak fra lærerteamenes samtaler (Hsieh & Shannon, 2005). Aas skiller mellom et *individuell* og et *kollektivt* elevsyn hos lærerne. Innen det individuelle elevsynet forstås elevers utfordringer i opplæringen med referanse til kun deres individuelle vansker, det vil ofte si vansker som andre enn klasselæreren skal ta seg av. Et kollektivt syn innebærer at klasselæreren har som utgangspunkt at hun kan tilrettelegge for å møte de ulike elevenes opplæringsbehov. Resultatene fra Aas sin studie viser at de fleste av uttalelsene om elevene i lærerteamene var av individuell natur. Ofte ble elever referert til som svake eller sterke, som forstyrrende for undervisningen eller liknende. Men ett av de sju teamene skilte seg ut ved at de omtalte elevenes læring som et samarbeid elevene imellom. Utfordringene som lærerne på dette teamet snakket om, dreide seg om å tilpasse lærestoffet og å legge til rette for egnede grupper der elevene kunne samarbeide og støtte hverandre. Aas (2022) kobler dette ståstedet til et inkluderende syn på læring, der elevene lærer av hverandre, og der ulikheter utnyttes positivt.

Det individuelle vanskesynet som flertallet av lærerne i studien hadde, kan medføre at klasselæreren har lave forventninger og mindre ansvarfølelse overfor visse elever (Rubie-Davies & Rosenthal, 2016, her fra Aas, 2022). Men hvor sannsynlig er det at disse elevene føler seg trygge på at deres svar verdsettes – og kanskje kan spilles inn i den åpne samtenkingen – slik det skal være i det dialogiske rommet? Som vi så, omtalte Vygotsky lave forventninger som del av den negative spesialundervisningsmodellen (Gindis, 2003). I inkluderingslitteraturen er derimot betydningen

av høye forventninger til alle elever framhevet (f.eks. Booth & Ainscow, 2011).

Avslutning

Jeg har i det ovenstående vist til Vygotsky-inspirerte eksempler på ideer og praksiser som jeg hevder har potensial til å redusere ekskludering og støtte inkluderende undervisning i det «vanlige» klasserommet. I kapitlet kunne jeg ha tatt opp Vygotsky-inspirerte tilnærminger som «scaffolding» eller dynamisk kartlegging, men jeg har i stedet valgt å ta for meg samtalen i klasseromsfellesskapet og mulighetene for læring og deltaking som ligger i bevisst bruk av dialogen. Hva samtalene skal handle om, er ikke berørt her, selv om undervisningsinnholdets relevans naturligvis også er viktig for elevenes engasjement og læringsutbytte.

Men er det noen fallgruver ved å vektlegge dialog og det intermentale rommet i undervisningen? Ikke andre enn at lærere må være seg bevisst at elever i utgangspunktet er ulikt stilt, ikke bare ut fra sine individuelle forskjeller, men også ut fra ulikheter i sosiokulturell og språklig bakgrunn. Slike ulikheter kan for eksempel gi seg utslag i at elever fra noen hjem vil stille sterkere enn andre når det gjelder den foretrukne typen verbal aktivitet i dialogisk undervisning. Blant annet derfor er den vygotskian-ske understrekningen av undervisningens betydning så avgjørende, i dette tilfellet for at alle skal kunne lære hvordan man kan ta del i den muntlige utvekslingen i klassen. Hayward (2011) ser deltaking i det intermentale rommet i lys av inkludering eller ekskludering når han forsker på ungdom som ikke i tilstrekkelig grad har klart – eller fått støtte til – å nyttiggjøre seg dette rommet. Hundeide (2008) er dessuten opptatt av at læreren ikke bare må være oppmerksom på sitt verbalspråk, men også på «kroppsspråklig og emosjonell-ekspressiv inkludering, gjennom innbydende, vennlig kroppsspråk med blikkontakt, smil og gester» (Hundeide, 2008, s. 174). Han mener at måten læreren snakker på i timen, har betydning, for eksempel valg av kommunikativ kode og humorstil. Slike valg kan fungerende inkluderende eller ekskluderende.

En inkluderende pedagogisk praksis anerkjenner elevenes ressurser og øker læring og deltaking for alle (Booth & Ainscow, 2011; Slee 2019). Jeg har her argumentert for at sjansen for at øking av læring og deltaking skal skje, bedres når pedagoger og elever utnytter samtalepotensialet i det dialogiske rommet.

Forfatterbiografi

Kari Nes er dosent emerita i pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet, der hun har undervist ved lærerutdanningene og blant annet vært studieleder for utdanningen master i tilpasset opplæring i mange år. Hennes forskningsinteresser og publikasjoner dreier seg særlig om inkludering, tilpasset opplæring og spesialundervisning. Hun har deltatt i flere internasjonale FoU-prosjekter om inkludering.

Litteratur

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Alexander, R. (2008). *Essays on pedagogy*. Routledge.
- Barneombudet (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen* (Rapport). <https://www.barneombudet.no/vart-arbeid/publikasjoner/uten-mal-og-mening-om-spesialundervisning-i-norsk-skole>
- Befring, E. (1997). The enrichment perspective: A special education approach to an inclusive school. *Remedial and Special Education*, 18(3), 182–187. <https://doi.org/10.1177/074193259701800307>
- Biesta, G. (2019). Transclusion: Overcoming the tension between inclusion and exclusion in the discourse on democracy and democratization. I G. Biesta (Red.), *Obstinate education: Reconnecting school and society* (s. 97–111). Brill.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2001). *Inkluderingshåndboka* (K. Nes & M. Strømstad, Overs.). Oplandske bokforlag.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3. utg.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Børhaug, T. & Magnus, S. R. (2016). En drøfting av inkludering som allmennpedagogisk begrep i lys av interkulturell pedagogikk og spesialpedagogikk. I T. B. Børhaug & S. M. Helleve (Red.), *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis* (s. 131–148). Fagbokforlaget.
- Davis, J., Gillet-Swan, J., Graham, L. & Malaquias, C. (2019). Inclusive education as a human right. I L. Graham (Red.), *Inclusive education for the 21st Century: Theory, policy and practice* (s. 79–99). Routledge.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33–72). Abstrakt.
- Dysthe, O., Bernhardt, N. & Esbjørn, L. (2012). *Dialogbaseret undervisning: Kunstmuseet som læringsrum*. Skoletjenesten.
- Gindis, B. (2003.) Remediation through education: Sociocultural theory and children with special needs. I A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev & S. Miller (Red.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (s. 200–221). Cambridge University Press.
- Hayward, G. (2011). Young people not in education, employment or training. I H. Daniels & M. Hedegaard (Red.), *Vygotsky and special needs education: Rethinking support for children and schools* (s. 207–223). Continuum.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Pax.
- Hsieh, H. F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hundeide, K. (2008). Det intersubjektive rommet og konstruksjon av svikt og tapere: Utkast til et dialogisk og intersubjektivt alternativ. I I. V. Bele (Red.), *Språkvansker: Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (s. 165–187). Cappelen Damm Akademisk.

- Jordet, A. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463–474.
- Kozulin, A. (2003). Psychological tools and mediated learning. I A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev & S. M. Miller (Red.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (s. 15–38). Cambridge University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lipsky, D. K. & Gartner, A. (1999). Inclusive education: A requirement of a democratic society. I H. Daniels & P. Garner (Red.), *Inclusive education: World yearbook of education 1999* (s. 12–23). Routledge.
- Mercer, N. (2000). Words and minds: How we use language to think together. Routledge.
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A socio-cultural approach*. Routledge.
- Mercer, N., Warwick, P., Kershner, R. & Staarman, J. K. (2010). Can the interactive whiteboard help to provide «dialogic space» for children's collaborative activity? *Language and education*, 24(5), 367–384. <https://doi.org/10.1080/09500781003642460>
- Mercer, N. (2013). The social brain, language, and goal-directed collective thinking: A social conception of cognition and its implications for understanding how we think, teach, and learn. *Educational Psychologist* 48(3), 148–168. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.804394>
- Mercer, N. (2019). *Language and the joint creation of knowledge: The selected works of Neil Mercer*. Routledge.
- Nes, K., Strømstad, M. & Skogen, K. (2004). *Inkluderende skoler?: Casestudier fra fem skoler* (Rapport nr. 14). Høgskolen i Hedmark.
- Nes, K. & Wikan, G. (2013). Interactive whiteboards as artefacts to support dialogic learning spaces in primary schools. *Seminar.net*. 9(2). <https://journals.oslomet.no/index.php/seminar/article/view/2387>
- Nes, K. (2017). Mer ekskludering på ungdomstrinnet? I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: innhald og funksjon* (s. 146–169). Det Norske Samlaget.
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437–451. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638>
- Nordahl, T. & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet* (Rapport 9). Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T. mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (Rapport fra Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særlig tilrettelegging). Fagbokforlaget.
- Nystrand, M. (1997). *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. Teachers College Press.
- Opertti, R., Walker, Z. & Zhang, Y. (2014). Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. I L. Florian (Red.), *The SAGE handbook of special education* (2. utg., s. 149–169). SAGE.
- Pierce, K. M. & Gilles, C. (2008). From exploratory talk to critical conversations. I D. Barnes, N. Mercer & S. Hodginson (Red.), *Exploratory talk in schools: Inspired by the work of Douglas Barnes* (s. 37–54). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781446279526.n3>
- Rivers, E. S., Ferguson, D. L., Lester, J. & Droege, C. A. (1996). *Student membership snapshots: An ongoing problem-finding and problem-solving strategy. Module 4E*. University of Oregon, Specialized Training Program.
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909–922. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366>

- Smagorinsky, P. (2018). Is instructional scaffolding actually Vygotskian, and why should it matter to literacy teachers? *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 62(3), 253–257. <https://doi.org/10.1002/jaal.756>
- Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering?* Oplandske.
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: Mennesket og dets redskaper. I I. Bråten (Red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialkognitivt perspektiv* (s. 31–57). Cappelen.
- United Nations. (2008). *Convention on the rights of persons with disabilities*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- United Nations. (2016). General comment No. 4 on Article 24 – the right to inclusive education. <https://www.ohchr.org/en/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-4-article-24-right-inclusive>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education* (Program og møtedokument ved World Conference on Special Needs Education: Access and quality, Salamanca, Spania, 7.–10. juni). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO. (2003). *Overcoming exclusion through inclusive approaches in education: A challenge and a vision* (Conceptual paper). <https://sil0.tips/download/overcomingexclusion-through-inclusive-approaches-in-education>
- Vik, S. & Somby, H. M. (2018). Defectology and inclusion. *Problemy Wczesnej Edukacji (Issues in Early Education)*, 3(42), 94–102. <http://hdl.handle.net/11250/2591738>
- Vygotsky, L. J. & Kozulin, A. (Red.). (2012). *Thought and language*. MIT Press. (Opprinnelig utgitt 1934)
- Wegerif, R. (2007). *Dialogic education and technology: Expanding the space of learning*. Springer.
- Wikan, G. & Nes, K. (2015). *The interactive whiteboard as an artefact to support exploratory talk in primary school classrooms: A co-inquiry project between practitioners and researchers*. I L. Leite, M. A. Flores, L. G. P. Dourado, T. Vilaca & S. Morgado (Red.), *Transitions in teacher education and professional identities. Proceedings. ATEE – Association for Teacher Education in Europe 2015* (s. 81–88). <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/36281>
- Aas, H. K. (2022). Teachers talk on student needs: Exploring how teacher beliefs challenge inclusive education in a Norwegian context. *International Journal of Inclusive Education*, 26(5), 495–509. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1698065>

KAPITTEL 9

Soner for nær skriveutvikling: Ei utviklings- og dannelsorientert tilnærming til responsdialogar

Mari-Ann Igland Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Abstract: Vygotsky's notion of a *zone of proximal development* (ZPD) forms the basis of this methodologically oriented chapter's approach to the analysis of response dialogues in education. The first part presents a theoretical framework where the focus on *zones of proximal writing development* is 1) anchored in Vygotsky's understanding of the relations between development, learning and teaching; 2) methodologically elaborated by a Bakhtinian understanding of *utterance* and *chain of utterances* and 3) educationally justified as an expedient tool for a Bildung-oriented teaching of writing. The second part illustrates how zones of proximal writing development may be documented through analyses of text response dialogues between students and teachers. The examples used come from two empirical studies: a case study of a writing process where a teacher commented on first drafts written on paper by her twenty students, and an ethnographical study over three years of literacy practices in newly digitalized classrooms, including online teacher–student dialogues about texts in the making. The analytical examples highlighted here focus on the mediation of a text pattern that was increasingly mastered by one of the students in the first study, and digital teacher–student dialogues in a 'possibility room' that was opened in the document margins of emerging texts in the second study. In the concluding part, methodological and educational implications of the proposed and illustrated approach to *zones of proximal writing development* are discussed.

Keywords: zone of proximal development (ZPD), double dialogue, utterance, chain of utterances, writing, teacher response, text revision

[T]he notion of a zone of proximal development enables us to propound a new formula, namely that the only 'good learning' is that which is in advance of development

—Vygotsky, 1978, s. 89

Jerome Bruner, som skreiv innleiinga til den første engelskspråklege utgåva av *Thought and Language* (Vygotsky, 1962), var tidleg ute med å understreke sambandet mellom utviklings- og læringsteori i Vygotsky sine arbeid. I prologen til den nye omsetjinga, *Thinking and Speech*, som kom 25 år seinare, kommenterer han si eiga utsegn frå 1960-talet på den følgjande måten:

When I remarked a quarter century ago that Vygotsky's view of development was also a theory of education, I did not realize the half of it. In fact, his educational theory is a theory of cultural transmission as well as a theory of development. (Bruner, 1987, s. 1)

Den pedagogiske tenkinga vi kan lese ut av Vygotsky, er med andre ord uløyseleg knytt til forståinga hans av utvikling og kulturell mediering. Det gjeld også eit begrep som er mykje brukt i pedagogisk og fagdidaktisk samanheng, nemleg *soner for nærliggande utvikling*. Dette begrepet står for ei førestilling som ber i seg ei revurdering av sambandet mellom utvikling, læring og undervisning nettopp fordi det har sitt utspring i utviklings- og medieringsteori. Av same grunn legg det eit innsiktsfullt grunnlag for den utviklings- og dannelsorienterte tilnærminga til dialogisk tekstrespons og responsoppfølging som dette kapittelet handlar om.

Spørsmålet vi skal søkje svar på her, er korleis vi kan forstå og dokumentere *soner for nær skriveutvikling* i analyse av lærar–elev-dialogar om framveksande tekst. Utviklinga som skal analyserast, er nedfelt i kjeder av (primært) skriftlege ytringar, og samankoplinga med begrepet *soner for nær utvikling* rettar merksemda mot mogleg skriveutvikling på individplanet. Her er det altså den skrivande eleven som står i sentrum for ei tekstfortolkande (hermeneutisk) analytisk tilnærming så vel som ei teoretisk forankring og didaktisk legitimering av denne tilnærminga.¹

1 I nordisk skriveforskning er begrepsparet skrivarutvikling og skriveutvikling mykje brukt (sjå t.d. Jakobsen & Krogh, 2016, 2019). Dette skiljet, som vart introdusert av Sigmund Ongstad (2004), peikar på spenningsforholdet mellom «ei skriveopplæring som legg vekt på utvikling av språklege og tekstlege *ferdigheter* på den eine sida og utvikling av *skrivaren* på den andre» (Solheim & Falk, 2021, s. 205). Når vi snakkar om (kognitive) *soner for nær skriveutvikling*, er den begrepsmessige vektlegginga av skrivande elevar i seg sjølv innlysende.

Kapittelet har to hovuddelar. Den første delen legg eit fundament som er teoriforankra i Vygotskys syn på forholdet mellom utvikling, læring og undervisning; metodologisk utdjupa med Bakhtins dialogiske forståing av ytring og ytringskjede; og didaktisk grunnsett med skriftkulturell danning som eit overordna mål for lærings- og utviklingsfremjande lærar-elevdialogar om tekst under arbeid. Den andre delen gir konkrete eksempel på analyse av dels papirbaserte, dels digitale responsdialogar som er henta frå to empiriske studiar (Igland, 2008; Igland et al., 2019). Her er det ikkje desse studiane i seg sjølve som er viktige, men eksempla dei gir på ulike former for responskjeder og dermed på ulike grunnlag for analyse av soner for nær skriveutvikling. Som avslutning løftar eg fram metodologiske og didaktiske konsekvensar av den reponstilnærminga som kapittelet forfektar.

Teoretisk, metodologisk og didaktisk forankring

I vestleg fag- og forskingslitteratur har begrepet *soner for nær utvikling* fått så stor merksemd at ein skulle tru det er flittig brukt i Vygotsky sine arbeid, men det stemmer ikkje. Det dukkar opp nokre få gonger og då berre i samband med andre hovudtema. I seinare tid er det dessutan reist tvil om både opphavet og omsetjinga av det russiske begrepet. I boka *Revisionist Revolution in Vygotsky Studies* (Yasnitsky & van der Veen, 2016a) hevdar redaktørane for det første at det står for ein idé som Vygotsky «consistently attributed to others» (van der Veen & Yasnitsky, 2016a, s. 77), og for det andre at den etablerte angloamerikanske begrepsomsetjinga er diskutabel. I den siste samanhengen viser dei til ei britisk-engelsk bok frå 1963, der det programmatisk Vygotsky-paperet om sambandet mellom læring og utvikling er med som første kapittel. Der er det omstridde begrepet omsett med «zone of potential development» (mi utheving), og det blir hevda at dette var «the phrasing that had been approved by Luria» (van der Veen & Yasnitsky, 2016b, s. 152).

Kritiske revurderingar har gjennom meir enn eit tiår levert viktige bidrag til resepsjonen og forståinga av (kva som er og ikkje er) Vygotsky sine arbeid, begrep og teoretiske bidrag. Når det gjeld *soner for nær utvikling*, er dei nemnde innvendingane viktige nok, men den første, altså opphavsproblematikken, rokkar ikkje ved oppfatninga av det viktigaste her, nemleg synet på det gjensidige sambandet mellom læring og utvikling, og den alternative omsetjinga, altså *soner for potensiell utvikling*, motset seg

ikkje den meir etablerte versjonen; potensiell eller mogleg utvikling er vel nettopp den nærliggande – og vice versa? Min eigen begrepsbruk er derfor (framleis) basert på desse to kjeldene: den omsette versjonen av det tidlegare nemnde paperet i boka *Mind in Society* (Vygotsky, 1978), der det har fått tittelen «Interaction between Learning and Development» (s. 79–91), og kapittel seks i *Thinking and Speech*, som handlar om «The Development of Scientific Concepts in Childhood» (Vygotsky, 1987, s. 167–241).

Sone for nærliggande utvikling (SNU), på engelsk *zone of proximal development* (ZPD), står, som kjent, for avstanden mellom to utviklingsnivå, det vil seie mellom «the actual developmental level as determined by independent problem solving» og «the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers» (Vygotsky, 1978, s. 86). Ideen om ei sone for nær utvikling framhevar altså det som er i emning i eit kognitivt mellomrom i stadig endring.

På norsk blir ZPD gjerne omsett med *nær* eller *proksimal utviklingsone*. Eg føretrekkjer *sone for nær* eller *nærliggande utvikling*, med forkortinga SNU, fordi det er ei omsetjing som framhevar at den didaktiske utfordringa som begrepet ber med seg, går ut på å trekkje i gang ei nærliggande *utvikling* gjennom sosial samhandling som treffer eleven heime i ei kognitiv sone av utviklingsmoglegheiter. Den semantiske skilnaden mellom dei to omsetjingane er kanskje ikkje så stor, men i omsetjinga *proksimal* eller *nær utviklingsone* står det beskrivande leddet *proksimal/nær* til hovudleddet i det samansette ordet, altså til *sone*, ikkje til *utvikling*. Dersom dette vert oppfatta slik at den didaktiske utfordringa går ut på å opprette eller trekkje eleven inn i ei ny sone, er det ei oppfatning som svekker den utviklingsteoretiske forankringa og retninga som begrepet ber bod om.

Forholdet mellom utvikling, læring og undervisning

Vygotsky drøftar kva slags implikasjonar førestillinga om ei sone for nær utvikling har på to utdanningsrelaterte område: vurdering og undervisning. På vurderingsområdet hevdar han at det er minst like viktig å finne det potensielle som det aktuelle utviklingsnivået til barnet, og dermed gjer han seg til talsmann for eit perspektiv som flyttar tyngdepunktet i individvurderinga frå produkt, normer og kvantitet til prosess, kriterium og kvalitet (Bråten, 1996, s. 33–34). På det andre området hevdar han at undervisninga

i skulen må knytast tettare til elevens potensielle utviklingsnivå enn til det reelle.

At læring er eit nødvendig og universelt aspekt ved utviklinga av kulturelt organiserte, og spesifikt menneskelege, mentale funksjonar, er ei oppfatning som kjem spesielt tydeleg til uttrykk i «Interaction between Learning and Development» (Vygotsky, 1978). Vygotsky hevdar, som kjent, at «[h]uman learning presupposes a specific social nature and a process by which children grow into the intellectual life of those around them» (s. 78), men han understrekar også at relasjonane mellom undervisning, læring og utvikling er komplekse og dynamiske. Korkje undervisninga i seg sjølv eller læringsprosessen til eleven er det same som intellektuell utvikling, og korkje læring eller utvikling følgjer undervisninga som ein skugge: «Rather, the developmental process lags behind the learning process; this sequence then results in *zones of proximal development*» (s. 90). Læring og utvikling er altså prosessar som interagerer, og dei påverkar kvarandre gjensidig. Dei er ikkje parallelle, men læring kan setje i gang utviklingsprosessar som ikkje ville vere moglege utan aktiv læring, og sjølv om skulens undervisningsprosessar følgjer sine eigne logikkar og er styrte av ei rekkje ytre faktorar, kan undervisninga også bidra til utvikling på måtar som ikkje er umiddelbare: «Applied to one point in the child's thought, it alters and restructures many other. Its developmental consequences may be distal as well as proximal» (Vygotsky, 1987, s. 196). At god undervisning skal legge til rette for læring, er sjølv sagt, men «the only 'good learning'» er altså «that which is in advance of development» (Vygotsky (1978, s. 89). God undervisning må med andre ord rette seg mot soner for nær utvikling og stille krav om noko meir enn det eleven kan utføre på eiga hand.

Definisjonen av *soner for nær utvikling* ber såleis i seg sjølv bod om eit analyseverktøy som handlar om å jamføre det ein elev får til på eiga hand, med det eleven får til i sosial samhandling med ein person som er meir kyndig på det aktuelle området. Eit analytisk spørsmål som det er nødvendig å ta stilling til, er dermed kva slags einingar vi skal jamføre. For Vygotsky var ordet eller begrepet den språklege eininga han fokuserte på, særleg, og naturleg nok, i analysar av barns begrepsutvikling (sjå Vygotsky, 1987, kap. 5 og 6). Når det gjeld lærar–elev-dialogar om tekst under arbeid, vil det språklege materialet som skal analyserast, alltid vere meir samansett. Vanlegvis vil det i det minste omfatte ei skriftleg eller munnleg bestilling, ofte ei skriveoppgåve, elevtekstar som svarer på oppgåva, undervgsrespons frå ein lærar som svarer på (delar av) det eleven

skriv, og eleven sitt svar på responsen gjennom revidering av (delar av) det kommenterte utkastet. For jamførande analysar av kommunikative forløp der dei språklege bidraga kan vere såpass ulike i form og omfang, treng vi ei fleksibel analyseeining som ber med seg og kan mediere sosiokulturelt betinga tekst- og handlingsmønster.

Ytring i ei kjede av ytringar

I sosiokulturelt orienterte studiar har det lenge vore vanleg å kombinere ei Vygotsky-basert forståing av kulturell utvikling med ei Bakhtin-basert forståing av ytringa, særleg for å utdjupe korleis språkleg koda tenking er vevd saman med sosiokulturell kontekst i vid forstand (sjå Wertsch, 1990, s. 77, 1991, s. 46–47). I nyare skriveforskning er det heller ikkje uvanleg å kombinere Vygotskys utviklingsorienterte forståing av semiotisk mediering med Bakhtins dialogiske forståing av språk og språkbruk (sjå t.d. Jakobsen & Krogh, 2016, s. 26–32) eller å studere elevtekstar som ytringar i Bakhtins forstand (sjå Dagsland, 2018, kap. 3, særleg s. 40–50 for ein innsiktsfull diskusjon av ei slik forståing og tilnærming). Her er det korkje rom eller behov for ei detaljert framstilling. Det som skal understrekast i vår samanheng, er Bakhtin si forståing av ytringas grenser og dialogiske relasjonar, slik begge delar er framstilte i essayet hans om talesjangrane (Bakhtin, 1986).²

I språkvitskapen er *ytring* ein teknisk term for det kommunikative innhaldet i ei munnleg eller skriftleg eining, det vil seie ei setning eller ordsamstilling, i skrift avgrensa med store skiljeteikn. Bakhtins ytringsbegrep er både meir fleksibelt og meir komplekst enn som så. Ifølgje han er alle ytringar ei form for svar på tidlegare ytringar, på same tid som dei forventar eit nytt svar – i umiddelbar og direkte tyding eller i indirekte forstand; det siste vil seie i form av ei responsbasert forståing eller ei utsett handling som er basert på slik forståing (Bakhtin, 1986, s. 76). Ytringane i denne kjeda av ytringar er ikkje avgrensa på enkelt eller teknisk vis. Det som skil dei frå kvarande, er «a *change of speaking subjects, that is, a change of speakers*» (Bakhtin, 1986, s. 71). I samtaler ansikt til ansikt er denne grenseoppgangen opplagt: Den enkelte replikken er knytt til ein talande person, samtala blir driven framover gjennom turtaking, og skifte av talar opptrer som

2 Sjå Slaattelid (1998) for ei innsiktsfull drøfting av Bakhtins translingvistikk i etterordet til den norske utgåva med tittelen *Spørsmålet om talegrane* (Bakhtin, 1998).

grensemarkør for samtalebidrag som følgjer etter kvarande. Når Bakhtin hevdar at det same gjeld i andre kommunikasjonssfærar, «including areas of complexly organized cultural communication (scientific and artistic)» (s. 75), vidarefører og utdjuar han det grunnleggande innblikket i ytringas dialogiske karakter og relasjonar som samtala ansikt til ansikt gir.

Bakhtins ytringsforståing viser fram eit komplekst samspel mellom ytringar som alltid er gjennomsyra av dialogiske relasjonar fordi dei inngår i det andre har fortolka og omtalt som ein *dobbelt dialog* (Linell, 2009, s. 51–53) eller eit *dobbelt perspektiv*, som kombinerer sosialinteraksjonisme med sosialkonstruksjonisme (Evensen, 2013, s. 156).³ Kort og enkelt forklart betyr dette for det første at ei kvar ytring knyter an til subjekt (eller stemmer) som ytrar seg, i tale eller skrift, i ein kommunikativ kjede av tidlegare ytringar som ho svarer på, og kommande ytringar som ho forventar. I så måte er ytringa sosialt situert i ein horisontal, interaktiv sekvens av ytringar. I tillegg knyter ei kvar ytring an til eitt eller fleire sosiale språk og ein eller fleire relativt stabile talesjangrar, det vil seie til ulike språkfelleskap og etablerte ytringsformer som ber med seg kulturelt og historisk forankra verdiar, verdsåskodingar, tanke-, tekst- og handlingsmønster. I så måte inngår ytringa i ei horisontal ytringskjede der ho er del av ein større heilskap og ein vidare sosiokulturell kontekst (sjå Bakhtin, 1986, s. 67–100). Anten ytringa vår er ein replikk, ei forelesing, ein elevtekst, ein lærarkommentar eller ein roman, knyter ho altså an til oss sjølve og andre, til føregåande og påfølgjande bidrag i ei kommunikativ kjede av ytringar som ho alltid inngår i, og til kulturelt og historisk gitte former for ytringskonstruksjon. Ytringa er, slik sett, ein kulturell, diskursiv reiskap som medierer sosio-kulturelt betinga mønster for samhandling og erkjenning, synsmåtar og verdiar.

Det vide ytringsbegrepet til Bakhtin er omdiskutert og kan kritisierast for å vere både vagt, utflytande og vanskeleg å avgrense.⁴ Men det står på same tid for ein fleksibilitet og ei medieringsforståing som er analytisk fruktbar. Fleksibiliteten handlar om at begrepet femner om kommunikative einingar på fleire nivå og av svært ulikt omfang. Eit drama er eit opplagt døme på ei heilskapleg litterær ytring som i konkret forstand er bygd opp av

3 Dobbelt dimensjonar i Bakhtins ytringsforståing er understreka av mange og begrepsfesta på ulikt vis, til dømes som *intertekstualitet* langs ein horisontal og ein vertikal akse (Kristeva, 1986, s. 36–37), som (horisontal) *intertekstualitet* og (vertikal) *interdiskursivitet* (Fairclough, 1992, 2003, s. 218), og som *sekvensiell* versus *simultan dialogisitet* (Wertsch, 1991).

4 For ei utdjuende drøfting av ytringa og andre sentrale begrep i arbeida til Bakhtin sjå Igland (2008, s. 67–84).

andre ytringar og ytringskjeder i form av replikkvekslingar. Ein roman, ein artikkel, eit bokkapittel eller ei vitskapleg avhandling er også ytringar som rommar andre(s) ytringar, på same tid som dei kvar for seg er heilskaplege ytringar som inngår i ei kjede av ytringar i horisontal og vertikal forstand. Det gjer også eittordskommentaren «Bra!» i marginen til ein elevtekst, noko lengre margkommentarar, meir omfattande sluttkommentarar og elevar sine svarande oppfølgingar av dei. Ytringsbegrepet er såleis eit tenleg verk-tøy for identifisering av kommunikative einingar av ulikt slag og omfang som inngår i lærar–elev–dialogar om tekst under arbeid. Men det som først og fremst gjer Bakhtins ytringsbegrep til eit velegna grunnlag for analyse av soner for nær skriveutvikling, er det semiotiske medieringspotensialet som ligg i ytringas dialogiske relasjonar til andre(s) ytringar i dei horison-tale og vertikale ytringskjedene som ho inngår i.

Skriftkulturell danning

At elevar skal få støtte og utfordring til å sjå sitt eige på nytt og i lys av andres blick, er eit særdeles viktig mål for responsbaserte dialogar om framveksande tekst. Slik sett er pedagogisk tekstrespons ein ettertan-kens didaktikk (jf. Igland, 2009) som er mynta på å støtte opp om utdan-ningas dannelsingsoppdrag. I opplæringslovas formålsparagraf slår siste avsnittet fast at skulen skal gi elevane «utfordringar som fremjar dan-ning og lærelyst» (Opplæringslova, § 1–1). I det gjeldande læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2020) er dette formålet vidareført, først i den overordna delen, som siterer opplæringslovas formålsparagraf og knyter skulens doble dannelsings- og utdanningsoppdrag til «Prinsipper for læring, utvikling og danning», og deretter i fagplanar. Norskfaget er til dømes omtalt som eit «sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Mennesket sitt forhold til seg sjølv, til verda og til samfunnet er grunn-leggande komponentar i all danning (Korsgaard & Løvlie, 2003). Dei tre dimensjonane som inngår i denne dannelsingsforståinga, har Laila Aase (2012) forklart på følgjande vis: Den første dreier seg om ei sjølvdanning som krev evne til både sjølvomsorg og sjølvforvaltning. Den andre handlar om å utvikle ein humanitet som føreset vilje og evne til å inkludere «den andre», altså det og den framande, og den tredje handlar om å utvikle kompetansar som trengst for å delta i kulturelle og politiske fellesskap (jf. skriftkulturell og demokratisk danning). På dette grunnlaget kan vi

seie at skulens dannelsingsformål handlar om ei opplæring som skal ta sikte på å utvikle elevens kunnskap og dømmekraft i ein balansegang mellom individet og fellesskapet. Hovudpoenget til Aase (2012) er at skriving er i seg sjølv ei kjelde til slik danning – nettopp fordi skriveprosessen gir oss høve til ettertanke og sjølvrefleksjon. I forlenginga av ei slik forståing er responsdialogar om tekst under arbeid ein ettertankens didaktikk som er mynta på å støtte og forsterke dei skriftlege moglegheitene til kritisk distanse og ny innsikt som ligg i det å opne seg for andres innspel og tankar. Vi kan med andre ord forstå og praktisere tekstrespons og tekstrevidering som former for sjølvteknologi, ifølgje Aase (2012, s. 51) vil det seie som teknikkar for «selv-refleksjon og selv-kontroll som kan gi mulighet for å transformere selvet og gi individet frihet til kritisk overskridelse og kontroll av basiske impulser».

I vår samanheng er dette eit utsiktspunkt som styrer blikket mot kvifor og korleis lærings- og utviklingsfremjande responsdialogar om tekst som eleven er i ferd med å skrive, kan bidra til å styrkje den kritisk-konstruktive sjølvrefleksjonen som revidering av utkast oppmodar til. Det er ei humanistisk forankra responsforståing og -tilnærming som skil seg markant frå ei instrumentell forståing og frå tilnærmingar som er ute etter å måle den undervisningseffekten og læringsnyttan som (ulike former for) respons måtte ha eller ikkje ha.

Altså: ei utviklings- og dannelsingsorientert tilnærming til responsdialogar

Innanfor denne forståingsramma kan vi beskrive og analysere samarbeidet mellom lærarar som les og kommenterer utkast, og elevar som les og følgjer opp responsen, som dialogar om tekst og skriving. Det vi då snakkar om, er ikkje ei form for dialog som er likeverdig i tydinga herredømfri. Kommunikasjon er alltid asymmetrisk langs ein eller fleire aksar, og den responsbaserte kommunikasjonen mellom lærar og elev vev seg inn i ein skulekontekst der partane har institusjonelt betinga roller som tilseier asymmetri med tanke på fagleg kunnskap så vel som epistemisk ansvar i den vidare utviklinga av eit utkast.⁵ Frå eit bakhtinsk perspektiv er elevtekstar, lærarkommentarar og oppfølginga av dei like

5 Om asymmetri og dominans i lærar-elev-dialogar om tekst under arbeid, sjå Igland, 2008, s. 112–115; 2009a, s. 30–32.

fullt ytringar i dobbelt dialogiske kjeder av gjensidig relaterte ytringar, og frå Vygotsky sitt utviklingsperspektiv er ei form for asymmetri til og med nødvendig: Dersom responsen skal treffe ein elev heime og utfordre til vidare læring og nærliggande utvikling, må den som gir respons, ha fagleg (og didaktisk) innsikt på eit nivå som eleven sjølv ikkje har nådd. Når vi beskriv og forstår respons og responsoppfølging som ledd i ei slik form for lærings- og utviklingsfremjande ytringskjeder, aksentuerer vi for det første dialogens grunnvilkår, det vil seie aktiv involvering frå begge partar; for det andre dei kommunikative og diskursive aspekta ved pedagogisk tekstrespons og responsbasert revisjon, altså at det språklege samarbeidet er nedfelt i ei dobbelt kjede av ytringar; og sist, men ikkje minst, det didaktiske siktemålet, altså at responsdialogar inneber noko anna og meir enn vidareformidling av målbare ferdigheiter og automatisert retting av skrivefeil.

SNU i responsdialogar om tekst under arbeid

Dei empiriske eksempla som skal konkretisere denne teoriforankra tilnærminga til soner for nær skriveutvikling, er henta frå to etnografisk inspirerte kasstudier av skrivning og literacy på ungdomstrinnet. I det første prosjektet var det overordna kaset ein skriveprosess der ein norsklærer gav skriftlege kommentarar til argumenterande tekstutkast som kvar enkelt av dei tjue elevane i norskklassen hennar bearbeidde på dette grunnlaget (Igland, 2008). Det andre prosjektet var ein longitudinell studie av literacy-praksisar i digitaliserte klasserom, med ungdomstrinnet på dei tre skulane i ein og same kommune som overordna kasus, og sju klassar som forskargruppa følgde frå individuelle pc-ar vart innførte på starten av åttande trinn til slutten av tiande (Igland et al., 2019), som innvovne kasus på neste nivå. Frå det første prosjektet skal vi setje søkelyset på soner for nær skriveutvikling slik dei kjem til uttrykk i jamførande analysar av ein ytringskjede om argumentasjon og lesarorientering. Frå det siste prosjektet skal vi rette merksemda mot digitale online-dialogar om framveksande eventyrtekstar (sjå Igland & Østrem, 2019) og innverknaden dei kan ha for analyse og didaktisk vektlegging av soner for nær skriveutvikling. I begge studiane som dei valde eksempla er henta frå, er tekstfortolkande analysar kombinerte med rike observasjonsforankra kontekstbeskrivingar som får berre kort og summarisk omtale her.

Implisitt dialog i papirbaserte responskjeder

Når ein lærar kommenterer eit problem i eit utkast, og eleven følgjer opp kommentaren ved å utføre ei revidering som kommentaren etterlyser, oppstår det vi kan kalle *implisitte responsdialogar* (Igland & Østrem, 2019). Implisitt er i denne samanhengen brukt for å understreke at dialogen mellom ein lærar som kommenterer og ein elev som bearbeider eit utkast, utfaldar seg gjennom yringsrelasjonar som oppstår mellom ein eller fleire lærarkommentarar og det svaret som eleven gir ved å følgje opp eller oversjå kommentaren, ikkje ved å svare på han i umiddelbar eller direkte forstand. Når lærarar gir skriftlege kommentarar til gjennomskrivne førsteutkast, er det slik den responsbaserte lærar–elev-dialogen vanlegvis har utspelt seg.

Det første eksempelet vårt er henta frå eit skriveforløp som handla om å skrive ein argumenterande tekst om elevkveldane ved Dalen ungdomsskule. Dette forløpet vart initiert med ei munnleg gitt oppgåve som elevane noterte, før oppgåveføringane vart utdjupa i ein førebuingfase med gruppe- og plenumsdiskusjonar av aktuelle tema som læraren og elevane til slutt samarbeidde om å oppsummere med ei tipunkts temaliste på tavla. Elevane engasjerte seg sterkt i både gruppe- og plenumsdiskusjonane, særleg om tre tema som handla om kontroversielle spørsmål med kvar si bakgrunnshistorie: Når skulle elevkveldane slutte? Kva var akseptabel underhaldning på slike tilstellingar, og skulle gjestar utanfor skulen inviterast på ordinære elevkveldar og juleball?⁶ Elevane valde tema og skreiv førsteutkast, og læraren gav skriftleg respons til kvart utkast med fleire kommentarar i marginen og ein sluttkommentar. Kvar margkommentar stod til ei nærmare avgrensa elevytring, det vil seie til ein bestemt tekstdel med ein styrke som eleven fekk ros for, eller eit problem som hen vart oppmoda om å gjere noko med. Læraren sin sluttkommentar kunne setje fram nye forslag til bearbeiding, men var først og fremst ei oppsummerande ytring retta mot utkastet som heilskap. Elevane reviderte utkasta sine på dette grunnlaget, og læraren gav skriftlege kommentarar til ein ferdigstilt tekst som ho også karakter sette. Samarbeidet mellom læraren og den enkelte eleven nedfelte seg altså i ei horisontal yringskjede av skriftlege ytringar: ei notert skriveoppgåve – ein tavletekst som

6 Både opphava til desse konfliktane og dei responsbaserte lærar–elev-forhandlingane om dels kontroversielle, dels magert grunngitte synspunkt er sentrale i artikkelen «Negotiating problems of written argumentation» (Igland, 2009b).

lista opp aktuelle tema – eit tekstutkast – fleire margkommentarar og ein oppsummerande sluttkommentar til utkastet – ein revidert tekst som viste om og korleis eleven svarte, både på kvar enkelt margkommentar og på den samla responsen – respons til den ferdige teksten med ein eller fleire margkommentarar, ein sluttkommentar og ein karakter. I tillegg knytte sjangeren som elevane var pålagde å skrive innanfor, og delar av tematikken som skulle behandlast, an til etablerte sjangerkonvensjonar og eksisterande diskusjonar om spørsmål som var kontroversielle også utanfor det lokale skulesamfunnet.

Oppgåva og førebuingssfasen la ei rekkje føringar for den argumenterande meiningsytringa, og læraren følgde opp desse føringane med kommentarar som først og fremst tok sikte på å trekkje i gang revidering av standpunkt, argument og tekststruktur, men også av språkføring, rettskriving og teiknsetjing. Eksempelet vi skal setje søkelyset på, handlar om å skrive eller utdjupe ein innleiande komponent i eit bestemt tekstmønster for argumenterande tekstoppbygging. Utkastet til ein elev eg har kalla Trude, fekk ein sluttkommentar som viser kva dette mønsteret går ut på:

God punktvis oppbygging. Du kan utdype argumentasjonen. Oppbygging med situasjon – problem – løysing kan du finpusse, særleg i avsnittet om ryddejobben.

Situasjon, problem, løysing (og evaluering) er komponentar i ein såkalla PL-struktur (PL for Problem–Løysing, etter engelsk PS for Problem–Solution). Formålet med den innleiande komponenten i dette mønsteret, altså situasjon, er å setje lesaren inn i bakgrunnen for det problemet som teksten tek opp, til dømes ved hjelp av beskrivingar, forklaringar, eksempel og fakta. Kor utbygd denne komponenten er eller bør vere, varierer med kven teksten vender seg til, og ved å studere korleis han er realisert, kan vi ta pulsen på om og korleis ein elev meistrar ei stor og viktig utfordring i skriving generelt og i skriveopplæringa spesielt, nemleg det å orientere seg mot lesarar som er utanforståande i den forstand at dei ikkje har den same bakgrunnskunnskapen som skrivaren (og læraren). Denne kompetansen omtaler vi gjerne som *lesarorientering* eller *mottakarmedvit*.

I utkasta sine sette mange av elevane på innforstått vis fram eit standpunkt som dei argumenterte for utan å presentere emnet eller problemet dei ville ytre seg om. I desse tilfella etterlyste læraren bakgrunnsinformasjon som ville vere nødvendig for ein utanforståande lesar, altså ein ny eller

utvida situasjonskomponent. Sluttkommentaren vi har sett på, er eit godt døme i så måte, både fordi PL-mønsteret er eksplisitt nemnt og fordi kommentaren gjentek og generaliserer meir direkte forslag i margin. Eitt av dei er vist i figur 1, der J betyr margkommentar nummer ti, linjenummeringa viser at avsnittet står mot slutten av ein tekst på til saman 154 linjer, ei stjernemarkering forankrar margkommentaren til ein bestemt stad i utkastet, og markeringar inne i teksten står for små løpande endringar som eleven gjorde medan ho skreiv.

J	*Her vil jeg ha en liten innledning. Skisser situasjonen, så problemet.	141	*Den treigeste jobben er da musikken slutter og lysene	
		142	blir slått på, da er det nemlig tid for ryddig. Dette synes	
		143	alle er veldig kjedelig og det er <i>ikke</i> alle som tenker: Jo	
		144	flere, jo forttere ferdig. Kan tenke meg at det er mange	
		145	tynne <u>un</u> skyldninger for å slippe og noen kommer vel	
		146	med: <u>den</u> – v i er norddøler <u>å</u> g bor lengst unna!, så vi må	
		147	dra nå med en gang! Dette er ikke rettferdig. Det tar jo	
		148	bare 15 minutter til Norddal. Med det mener jeg selv-	
		149	følgelig ikke at bare de skal gjøre jobben men delta aktivt	
	K		150	de også. Jeg synes det skal være slik at alle skal være med
			151	å rydde enten folk bor i Norddal eller ei!

Figur 1 Utdrag frå det kommenterte utkastet til Trude.

Den bearbeidde teksten Trude leverte, viser at ho har svart på oppmodinga om å skrive «en liten innledning» som skisserer situasjonen og problemet med det følgjande tillegget:

Etter hver elevkveld har en gruppe ansvar for oppryddingen. Dette er forskjellige folk fra hver gang. Da skal bruskassene ned i kjelleren, stolene skal ryddes vekk, opprydding i kiosken og gulvet skal feies. Dette er den kjedeligste jobben og det er nok mange unnskyldninger for å få slippe.

Her er overgangen til nytt emne markert på tydeleg vis. Rutinane for opprydding etter elevkveldar er forklarte før det nye avsnittet held fram med det som utkastet opna med, nemleg problemet som oppstår med ryddejobben. Mange elevar synest han er kjedeleg og prøver å lure seg unna, spesielt dei som har lang veg heim. Som svar på læraren sin margkommentar har eleven dermed skrive ein situasjonskomponent som gir tilstrekkeleg bakgrunnsinformasjon og tyder på god kommentar- og problemforståing.

Trude skreiv eit relativt langt utkast der ho tok opp heile seks problem ved elevkvelds-arrangementa på Dalen ungdomsskule: 1) underholdning,

2) gjestar, 3) musikk og dans, 4) tyggegummi, 5) avslutningstidspunkt og 6) rydding. I den bearbeidde teksten hennar er det andre og det tredje av desse problema introduserte på same måten som i utkastet. Det betyr at avsnittet om gjestar (2) framleis opnar med ein kort situasjonskomponent som på nokså innforstått vis skisserer bakgrunnen for eit kontroversielt spørsmål, nemleg om unge flyktningar med midlertidig opphald på eit asylmottak like ved skulen skulle inviterast til framtidige elevkveldar og til haustens juleball. Avsnittet om musikk og dans (3) opnar også som før, det vil seie med å presentere det nye emnet som kjent: «Når det gjelder dansen og aktivitetene under selve elevkvelden fungerer alt bra.» I likskap med det vi har sett i avsnittet om rydding (6), har Trude derimot gitt avsnitta om underhaldning (problem 1), tyggegummi (4) og avslutningstidspunkt (5) kvar si nye innleiing der det aktuelle emnet er presentert på ein meir utførleg måte enn tidlegare.

I avsnittet om rydding har vi sett at den nye situasjonskomponenten svarer på ein margkommentar. Avsnitta om underhaldning (1), tyggegummi (4) og avslutningstidspunkt (5) fekk ikkje margkommentarar som sette fram eit tilsvarende forslag. I desse tre avsnitta har Trude likevel føydd til eller utdjupa ein situasjonskomponent som svarer på ei meir generell oppmoding i den oppsummerande sluttcommentaren vi har sett på. I utkastet opna avsnittet hennar om underhaldningsproblemet med eit hovudsynspunkt: «Det er viktig at underholdningen ikke blir for lang.» I forkant av dette synspunktet har den bearbeidde teksten fått eit tematiserande tillegg: «Det første som skjer på en elevkveld er underholdning. Det er viktig at den ikke blir for lang.» Avsnittet om tyggegummi (4) opna i første omgang med eit forslag som vart introdusert på ein svært så innforstått måte: «Det der med at 'tyggis' kan kuttes ut i kiosken er jeg ikke enig med.» I den bearbeidde teksten har Trude introdusert dette temaet slik: «Hver elevkveld er det selvfølgelig kiosksalg. Der det selges b.l.a. brus, sjokolade og tyggis.» Det nest siste avsnittet, altså problemet med avslutningstid (5), hadde Trude i første omgang introdusert med den same typen formulering som avsnittet om musikk og dans: «Når det gjelder dette med tid synes jeg elve er for tidlig.» I den bearbeidde teksten har ho inkludert bakgrunnsinformasjon som gir betre innblikk i det aktuelle problemet: «Elevkveldene har pleid å slutte klokken 23.30. Den siste elevkvelden sluttet 23.00. Det synes jeg er for tidlig.» I tillegg har avsnittet om tyggegummi fått ein ny løysingskomponent som avrundar teksten, og avsnitta om underhaldning og avslutningstidspunkt har fått

kommentarrelaterte tillegg som utdjupear argumentasjonen på same tid som dei gir ny bakgrunnsinformasjon om det aktuelle problemet og bidreg til tydelegare avrundingar.

Denne jamførande lesinga av dialogiske relasjonar mellom margkommentar som svarer på ein avgrensa del av eit utkast, ein sluttkommentar som gjeld heile teksten, og eleven sine svar i tekstavsnitt som diskuterer kvar sitt problem, gir nokre opplysende glimt inn i soner for nærliggande skriveutvikling. Ingen av dei bearbeidde avsnitta har fått like utbygde situasjonskomponentar som den vi har sett døme på i avsnittet om rydding, men overgangane til nye emne er tydelegare signaliserte, og det nye emnet er i kvart tilfelle introdusert som nettopp nytt, ikkje som noko lesaren kjenner til frå før. Trude oppdaga og forstod altså at teksten hennar mangla bakgrunnsinformasjon, også på stader der læraren ikkje hadde peika ut dette problemet med ein margkommentar. I den føreliggande teksten har ho derfor, dels med støtte frå læraren, dels på eiga hand, utbetra lesarorienteringa ved å ta i bruk ein PL-struktur som bearbeidinga viser at ho var i ferd med å meistre. Den jamførande lesinga av ytringar i ei horisontal kjede av ytringar gir altså innblikk i eit samarbeid om tekstutvikling som tyder på at responsen frå ein kyndig lærar har støtta og utfordra Trude på måtar som bidreg til å fremje individuell skriveutvikling. Vi ser dessutan at i vertikal forstand handlar dette om ein dialog med etablerte former for skriftkulturell danning, som i Trude sitt tilfelle går ut på å meistre eit verdsett mønster for argumenterande skriving og, ikkje minst, å orientere seg mot ein lesar som ikkje kjenner bakgrunnen for problema ho skriv om og standpunkta ho argumenterer for eller imot.

Eksempelet vi har sett på, inviterer eleven til å svare på læraren sine ytringar med ei bearbeiding av sin eigen teksten, men ikkje til å gi eit direkte svar på læraren sin kommentar. At det siste ikkje er ønskjeleg, er tydeleg illustrert i lærar-elev-samarbeidet om ein annan tekst frå den same klassen og det same skriveforløpet. I utkastet sitt skreiv Liv eit avsnitt der ho uttrykte seg positivt til å invitere tidlegare elevar, men ikkje flyktingar frå asylmottaket like ved skulen til elevkveldane. Læraren kommenterte det siste synspunktet: «Forklar hva det er som gjør situasjonen slik at du helst ikke vil be dem.» I den bearbeidde teksten har Liv retta opp nokre skrivefeil og lagt til ei setning som læraren har kommentert på nytt, slik figur 2 viser. Hakeparentesen i den løpande elevteksten markerer den nye ytringa som svarer på læraren sin margkommentar.

	219	Jeg synes det er greit å be fjorårets niendeklassinger til den
	220	første elevkvelden fordi vi må huske på at vi engang blir
	221	fjorårets niendeklassinger ^{selv} . Da kan det være koselig å
	222	treffe de gamle vennene igjen, men jeg synes ikke at de
	223	...ske flyktingene skulle komme. De er greie, men de skal
	224	ikke ha rett på alt fordi om de er flyktinger. Jeg er også
	225	imot at de kommer på juleballet for de går tross alt ikke på
	226	skolen her. [Jeg har ingen forklaring på hvorfor jeg ikke
	227	vil be dem.]
<i>C</i>		<i>Ettersom du ikke visste helt hva du skulle skrive, kunne du egentlig hoppet over dette.</i>

Figur 2 Bearbeidd tekst med ny kommentar.

Den tilføyde setninga i denne teksten les eg som eit direkte svar på læraren sin kommentar til utkastet. Dette er slik sett eit eksempel på ein eksplisitt responsdialog. Men den nye margkommentaren (C) til det reviderte utkastet viser at svaret ikkje er godkjent: Det følgjer ikkje opp læraren sitt forslag til revidering: «Forklar hva det er som gjør situasjonen slik at du helst ikke vil be dem», og det direkte svaret bryt med både det argumenterande sjangerkravet til grunngeving og forventninga til samanhengande tekst. Den implisitte responsdialogen som er forventa, opnar altså ikkje for eit eksplisitt, direkte svar på læraren si kommentarytring. Det gjer derimot eksplisitte responsdialogar i klasserommet, anten dette er munnlege samtaler i klasserommet eller skriftlege samtaler i eit dialogisk moglegheitsrom på ei digital plattform. Som vi skal sjå, kan direkte svar på lærarkommentarar i den digitale dokumentmargen vere velkomne og konstruktive mellomspel med både analytiske og didaktiske konsekvensar for tilnærminga til soner for nær skriveutvikling.

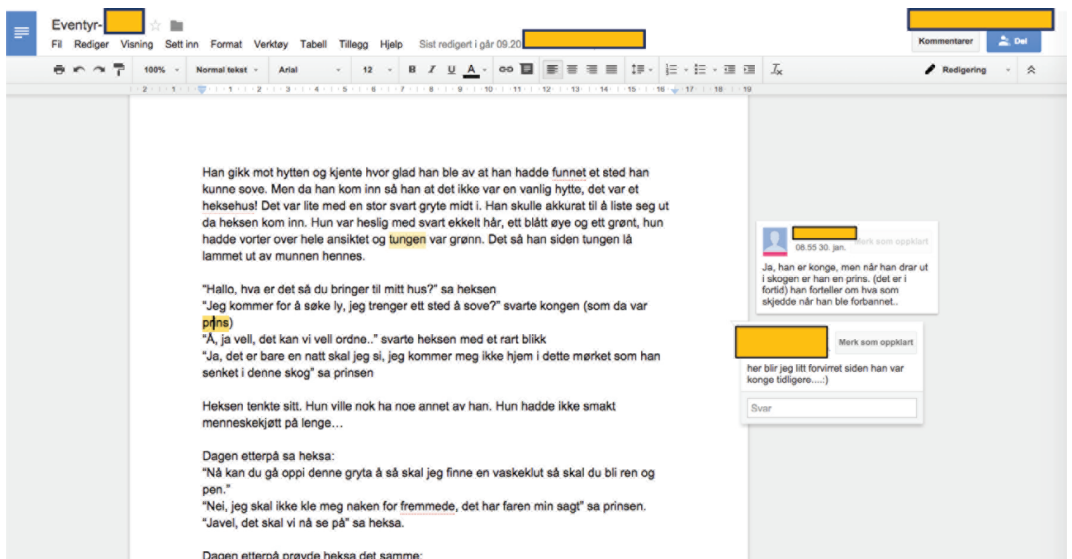
Eksplisitt responsdialog i digitale dokument

Det er ingenting i vegen for å praktisere tekstrespons til digitale tekstar på same måten som vi har sett i dei føregåande døma, altså som respons til gjennomskrivne utkast som elevane bearbeider på dette grunnlaget. Men når elevar skriv og lærarar kommenterer i eit digitalt dokument som er opent for begge, oppstår på same tid ei ny moglegheit for skriftbaserte «samtaler i margen», altså for eksplisitte responsdialogar i tilnærma samtid. Slike dialogiske moglegheitsrom, som kunne opne seg med innføring av individuelle pc-ar, var vi opptekne av i studien av literacy-praksisar i digitaliserte klasserom, med kortnamnet Responsprosjektet (Skaftun et al., 2017; Igland et al., 2019). Det vi skal stoppe opp ved her, er responsdialogar som vi fekk tilgang til då samarbeidet på ei digital plattform bidrog til å endre

den sekvensielle strukturen i eit planlagt skriveforløp (Igland & Østrem, 2019; Igland & Skaftun, 2022).

Då Responsprosjektet gjekk inn i sitt andre semester, utførte norsklærarane i dei to åttandeklassane ved ein av dei deltakande skulane eit firevekers eventyrprosjekt. Elevane fekk undervisning om eventyrets sjangertrekk, dei las folkeeventyr, og dei såg ein animert eventyrfilm før dei bestemte seg for persongalleri og plott i tekstane dei sjølve fekk i oppgåve å skrive. Ifølgje den opphavlege planen hadde lærarane lagt opp til at skriveforløpet skulle følgje ein vanleg prosessorientert gang med kvar sin suksessive fase for førebuing, skrivning av utkast og responsfase. Mens elevane skreiv, var dei to lærarane som vanleg tilgjengelege for å svare på spørsmål, men faseinndelinga av skriveforløpet endra seg då dei, nærmast spontant, begynte å gi skriftleg respons i margin til det digitale dokumentet som elevane gav dei tilgang til mens dei var i ferd med å skrive sine planar og utkast i norsktimane på skulen.

Figur 3 viser ein skjermdump frå eit tekstutkast der ein slik lærarkommentar i margin initierte ein eksplisitt dialog om tekst og tekstutvikling.



Figur 3 Skjermdump av utdrag frå digitalt tekstutkast med kommentarar.

Som dette dømet viser, opnar den digitale kommentarfunksjonen i Google dokument eit rom for skriftleg dialog der lærarar og elevar får høve til å gjere noko av det som studiar av respons og revisjon ofte etterlyser,

nemleg å diskutere tydinga av ein bestemt lærarkommentar og det han prøver å utrette. I det første avsnittet av dette utkastet (sjå figur 3) har læraren utheva ordet *prins* og skrive ein kommentar i marginen. I neste omgang førte denne kommentaren til ei replikkveksling som er referert nedanfor, med tidskode framom kvart innlegg og replikkar som følgjer rettskrivinga og teiknsetjinga i originalen:

Lærer (08:53): her blir jeg litt forvirret siden han var konge tidligere

Elev (08:55): Ja, han er konge, men når han drar ut i skogen er han en prins. (det er i fortid) han forteller om hva som skjedde når han ble forbannet.

Lærer (08:56): Ah . . . nå forstår jeg. Tilbake i tid selvfølgelig. Kan det komme enda tydeligere fram i begynnelsen at dette skjedde for lenge siden?

Denne responssekvensen viser ein oppklårande online-dialog om ein framveksande elevtekst. Læraren initierte dialogen då ho skumma gjennom utkastet som ho hadde tilgang til i det digitale dokumentet som eleven hadde gitt sitt samtykke til å dele med henne. Ho la merke til eit problem og skreiv og posta straks ein kommentar om ein forvirrande referanse til hovudpersonen i forteljinga: Er han konge eller prins? Eleven, som las kommentaren med det same, skreiv eit svar som forklarar at referansen er retrospektiv. Og læraren følgde straks opp svaret, først med ei ytring som verdsette forklaringa, og så med eit spørsmål som oppmoda eleven til å utføre ei klårgjerande tekstendring. Eleven heldt ikkje responsdialogen gåande med eit nytt og direkte svar på dette forslaget, men den digitale versjonsloggen viser at ho følgde det opp like etterpå, då ved å revidere opninga av teksten, altså i eit implisitt svar på kommentaren som den eksplisitte samtala handlar om.

Dei fleste online-kommentarane i materialet frå Responsprosjektet førte ikkje til lærar-elevsamtaler i marginen, men dei som gjorde det, vart følgde opp med tekstrevisjonar som samsvarer med den oppklara kommentarforståinga. Eit anna eksempel dreier seg i utgangspunktet om ein inkonsekvens som det var enkelt å rette opp. I innleiinga til eventyrforteljinga si hadde Jon introdusert ein drage som ikkje kunne sprute eld. Idet handlinga blei intensivert, var det likevel nettopp det han skreiv at denne dragen gjorde. Ein kommentar som påpeikar dette, følgde Jon opp på to måtar: Han reviderte innleiinga si og forklarte endringa han hadde gjort i eit eksplisitt svar til kommentaren. På denne måten demonstrerte han både evne til å oppfatte eit påpeikt problem og evne til å følgje opp eit enkelt forslag til

tekstrevisjon på meningsfylt vis. Med svaret sitt på kommentarspørsmålet dokumenterte han i tillegg både medvit om endringa han hadde utført, og evne til å setje ord på det han hadde gjort. I Jon sitt skriveforløp finn vi dessutan ei rekkje responsdialogar der han med takk og smilefjes gir uttrykk for at han verdsette den umiddelbare responsen og høvet til å svare. Det digitale rommet vart dermed ei viktig kontaktzone for samtaler om det allereie skrivne og ei motiverande drivkraft i arbeidet med å skrive meir (Igland & Skaftun, 2022, s. 128–130).

Det vi såg i dei eksplisitte responsdialogane i Responsprosjektet, var altså elevar som følgde opp pedagogisk tekstrespons ved å lese og svare på ein lærarkommentar umiddelbart og direkte. Dermed vart dei aktive deltakarar i ein fagleg fundert dialog om sin eigen tekst, og denne dialogen opna for å forhandle fram ei felles forståing av den kommenterte teksten og problematikken, samtidig som han motiverte eleven til å utføre ei betre informert revidering. På det viset fekk læraren og eleven eit dobbelt høve til å gi og få tekstrespons som kunne fremje problemforståing og trekkje i gang læring og nær skriveutvikling.

Avslutning

Den samansette forståingsramma som er presentert her, set søkelyset på sosial samhandling som grunnlag for læring og utvikling. Tilnærminga som er vist fram, dreier seg altså ikkje om å studere anten lærarkommentarar, tekstrevidering eller responseffekt, men å fokusere på *samspelet* som oppstår i responsdialogar der ein elev responderer på fagleg fundert tilbakemelding frå ein person som kan meir på det aktuelle området. I denne samanhengen er respons forstått som eit utviklingsverktøy, ei ytring i ei dialogisk kjede av ytringar og ein spore til sjølvrefleksjon og danning. Med soner for nærliggande utvikling (SNU) som utgangspunkt er desse tre perspektiva relevante for analyse av skriftlege så vel som munnlege undervisningsdialogar. Det forskingsmetodologiske spørsmålet er uansett korleis vi kan dokumentere slike soner, og det didaktiske spørsmålet er korleis vi kan utnytte dei til å fremje læring og trekkje i gang utvikling.

Metodespørsmålet gir Vygotsky oss bod på med definisjonen sin: Vi må jamføre det eleven gjer på eiga hand med det eleven gjer saman med ein person som er meir kyndig på det aktuelle området. I den responsbaserte skriveundervisninga vi har fokusert på her, vil det seie

at vi må studere både det elevar skriv på eiga hand, og svara dei gir når ein lærar peikar ut moglege problem, gir skrivestøtte, til dømes i form av skriftkulturelle mønster, og utfordrar eleven til å sjå, forstå og gjere noko med problem som hen ikkje har oppdaga eller forstått heilt på eiga hand. I dei skriftlege dialogane vi har sett på, er desse elevsvara anten nedfelte i ein bearbeidd tekst, det vil seie i endringar som ein elev gjer på grunnlag av kommentarar frå ein lærar, eller i ein kombinasjon av oppklårande nettbaserte lærar–elev-dialogar i dokumentmargen og eleven si tekstrevidering.

Det metodiske grepet som er brukt for å dokumentere soner for nærliggande skriveutvikling, er å studere lærarrespons og revidering av elevtekstar som ledd i dobbelt dialogiske kjeder av ytringar. Det opnar for å lese og forstå både lærarkommentarar og elevar si oppfølging av dei i lys av dialogiske relasjonar i og mellom ytringane og ytringsformene som inngår i kjeda. Søkelyset blir dermed sett på faglege og sosiokulturelt betingta tanke-, tekst- og åtferdsmønster som lærarkommentarane ber med seg, og på den forståinga og meistringa som nedfeller seg i eleven si tekstbearbeiding, med eller utan eksplisitte responsdialogar om tekst og tekstproblem som mellomliggende støtte. Dette grepet tek vare på den interaksjonelle dimensjonen i skriveforløpet så vel som den sosiokulturelle konteksten dei situerte responsdialogane er ein del av, anten dei er eksplisitte eller implisitte. Det gir også i rikt monn høve til å studere dialogiske relasjonar som eg ikkje har gått inn på her. Den analytiske tilnærminga gir derimot ikkje svar på korleis elevar har oppfatta eller forstått respons som dei ikkje har følgd opp på ein synleg eller høyrleg måte. Dermed kan vi heller ikkje vite om også denne responsen er retta mot soner for nær skriveutvikling som kan bidra til læring – på kort eller lang sikt. For å studere det som skjer når elevane svarer på læraren sine ytringar med taus forståing eller med ei utsett handling som svarer på slik forståing, må vi supplere med anna materiale, til dømes samtaler med skrivande elevar om responsforståing og (manglande) oppfølging.

Den didaktiske utfordringa som førestillinga om soner for nærliggande utvikling gir, handlar om å undervise på måtar som treffer elevane der dei er og samtidig utfordrar dei til å sjå, forstå og gjere noko dei ikkje ville ha fått til heilt på eiga hand. Med Vygotsky som innsiktsfull vegvisar veit vi at læring ikkje er ein soloprestasjon, det er heller ikkje ei passiv handling. Både elevar og lærarar er aktive agentar i sosial samhandling, aktiv samhandling er ein føresetnad for at læring og utvikling skal finne stad, og dei

beste moglegheitene for læring og utvikling får elevane når undervisninga innlemmar dei i opne, fagleg funderte tanke- og kommunikasjonsprosessar. I skriveopplæringa kan tekstrespons invitere til slik kommunikasjon, anten den er gitt munnleg eller skriftleg, digitalt eller analogt, individuelt eller kollektivt, mens eit førsteutkast er i ferd med å bli til eller etter at det er gjennomskrive. I så måte er heller ikkje dialogiske rom i den digitale dokumentmargen ein føresetnad. Vi kan føre tilsvarande dialogar ansikt til ansikt, til dømes ved klasseromspulten til den skrivande eleven. Digitale responsrom gir likevel rom for ein type responsdialog som ikkje er mogleg når papirtekstar er på fysisk reise mellom ulike settingar for elevar som skriv utkast og lærarar som gir respons på eit innlevert klasesett. På ei digital plattform har lærarar og elevar høve til å forsterke den skriftbaserte responsdialogen ved å utveksle nettopp skriftlege ytringar om tekst under arbeid i tilnærma sanntid. Alle endringar og tekstversjonar blir dessutan lagra i tidskoda versjonsloggar som gir eit rikt tekstmateriale for jamførande analysar av ytringskjeder.

Kritisk-konstruktiv prosessrespons kan trekkje i gang eit samarbeid om tekstutvikling som bidreg til å skape engasjement, kritisk distanse og ny innsikt, og slike responsdialogar har ein dannande skriftkulturell utviklingsverdi som neppe kan målast. Begge studiane som eksempla i denne artikkelen er henta frå, baserer seg på fortolkande tilnærmingar til tekstar, observasjonsdata og intervju som er forankra i eit dialogisk syn på lærings- og utviklingsfremjande undervisningspraksisar. I ein artikkel om dialog og deltaking i den digitale skulekvardagen har vi utdjupa kva slike praksisar inneber (Igland & Skaftun, 2022). Her skal eg til slutt nøye meg med å understreke eit dialogisk grunnvilkår som kastar lys over det didaktiske potensialet for å fremje læring og trekkje i gang nær utvikling: Elevane må anerkjennast som fullverdige deltakarar i opne samtaler om fag. Det krev at læraren posisjonerer seg som ein genuint lyttande samtalepartnar som ikkje (berre) snakkar *til*, men *med* elevane og verdset svara deira, ikkje berre med ei verbal vurdering av rett og gale, men ved å følgje dei opp, altså ved sjølv å svare. Å lese og kommentere elevtekstar på denne måten er ein kunst som krev fagleg og didaktisk innsikt og innsats (Igland, 2013). Eg vil dessutan hevde at vi får eit rikare fagdidaktisk innblikk i kva kyndig respons kan bidra til, når vi les lærar–elev-dialogar som ytringar i dobbelt dialogiske ytringskjedar, enn når vi prøver å måle ferdigheitseffekt med ei instrumentell oppfatning av respons- og revideringshandlingar som grunnlag.

Forfatterbiografi

Mari-Ann Igland er professor emeritus i norskdidaktikk ved Institutt for lærarutdanning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Fagfelta hennar er fagdidaktikk, språk og tekst, skriving og skriveforskning, diskurs- og elevtekstanalyse. Ho var seinast i leiargruppa for det tverrfaglege prosjektet *Responsive literacy practices in digitalised classrooms* (Responsprosjektet 2014–2017), og har publisert bøker og ei rekkje artiklar, nasjonalt og internasjonalt, om pedagogisk tekstrespons og elevtekstanalyse; literacy, skriving og skriveopplæring; argumenterande skriving og demokratisk danning; sosiokulturell teori og dialogteori; språkemna i lærarutdanninga og literacy-praksisar i digitaliserte klasserom.

Litteratur

- Bakhtin, M. (1986). The problem of speech genres. I M. Holquist & C. Emerson (Red.) (V. W. McGee, Overs.), *Speech genres and other late essays* (s. 60–102). University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane* (R. Slaattelid, Overs.). Ariadne Forlag.
- Bruner, J. S. (1987). Prologue to the English edition. I R. W. Rieber & A. S. Carton (Red.), *The collected works of L. S. Vygotsky: Volume I: Problems of general psychology* (s. 1–16). Plenum.
- Bråten, I. (1996). Om Vygotskys liv og lære. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 13–42). Cappelen Akademisk.
- Dagsland, S. (2018). *Om å jakte på heffalomper: Et metalingvistisk perspektiv på antatt reflekterende og antatt utforskende skriving i norsk og matematikk* (Doktoravhandling). NTNU 218:99.
- Evensen, L. S. (2013). *Applied linguistics: Towards a new integration?* Equinox.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.
- Igland, M.-A. (2008). *Mens teksten blir til: Ein kasusstudie av lærarkommentarar til utkast* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Igland, M.-A. (2009a). Ein ettertankens didaktikk: Om forståinga av pedagogisk tekstrespons. I O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 24–34). Oslo: Universitetsforlaget.
- Igland, M.-A. (2009b). Negotiating problems of written argumentation. *Argumentation* 23, 495–511. <https://doi.org/10.1007/s10503-009-9167-6>
- Igland, M.-A. (2013). Kunsten å lese elevtekster. I G. Skar & M. Tengberg (Red.), *Läsning!* (s. 135–152). Svenskläraryrningens årsskrift (SLÅ), 2013. Svenskläraryrserien 236.
- Igland, M.-A. (2019). Elevperspektiv på den digitale skulekvardagen. I M.-A. Igland, A. Skaftun & D. Husebø (Red.), *Ny hverdag? Literacy-praksiser i digitaliserte klasserom på ungdomstrinnet* (s. 71–100). Universitetsforlaget.
- Igland, M.-A., Skaftun, A. & Husebø, D. (Red.) (2019). *Ny hverdag? Literacy-praksiser i digitaliserte klasserom på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Igland, M.-A. & Skaftun, A. (2022). Dialog og deltakelse i den digitale skolehverdagen. I R. Solheim, H. Otnes & M. O. Riis-Johansen (Red.), *Samtale, samskrive, samhandle: nye perspektiv på muntlighet og skriftlighet i samspill* (s. 117–138). Universitetsforlaget.

- Igländ, M.-A. & Østrem, S. E. (2019). Mens teksten blir til: Digital respons til elevtekstar under arbeid. I M.-A. Igländ, A. Skaftun & D. Husebø (Red.), *Ny hverdag? Literacy-praksiser i digitaliserte klasserom på ungdomstrinnet* (s. 170–194). Universitetsforlaget.
- Jakobsen, K. S. & Krogh, E. (2016). Skriveutvikling og skriverutvikling. I E. Krogh & K. S. Jakobsen (Red.), *Skriverutviklinger i gymnasiet* (s. 25–55). Syddansk universitetsforlag.
- Jakobsen, K. S. & Krogh, E. (2019). Writing and writer development: A theoretical framework for longitudinal study. I *Understanding young people's writing development: Identity, disciplinaryity, and education* (kap. 1). Routledge.
- Jonsson, A. (2013). Facilitating productive use of feedback in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 14(1), 63–76. <https://doi.org/10.1177/1469787412467125>
- Kristeva, J. (1986). Word, dialogue and novel. I J. Kristeva & T. Moi (Red.), *The Kristeva reader* (s. 35–61). Blackwell.
- Korsgaard, O. & Løvlie, L. (2003). Innledning. I R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (Red.), *Dannelsens forvandlinger*. Pax Forlag.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making*. Information Age Publishing.
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Fagbokforlaget.
- Skaftun, A., Igländ, M.-A., Husebø, D., Nome, S. & Nygard, A. O. (2017). Glimpses of dialogue: Transitional practices in digitalised classrooms. *Learning, Media and Technology* 43(1), 42–55. <https://doi.org/10.1080/17439884.2017.1369106>
- Slaattelid, R. (1998). Bakhtins translingvistikk. I M. Bakhtin (1998), *Spørsmålet om talegenrane* (s. 47–85). (R. Slaattelid, Overs.). Ariadne Forlag.
- Solheim, R. & Falk, D. Y. (2021). Skriverutvikling og skrivekompetanse: Funksjonelle og formålsretta perspektiv på den første skriveopplæringa. I L. Jølle, A. S. Larsen, H. Otnes & L. I. Aa, *Morsmålsfaget som fag- og forskningsfelt i Norden* (s. 199–221). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215050997-2021>
- Utdanningsdirektoratet (2020). Norsk (NOR01-06): Fagets relevans og sentrale verdier. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- van der Veen, R. & Yasnitsky, A. (2016a). Vygotsky the published: Who wrote Vygotsky and what Vygotsky actually wrote. I A. Yasnitsky & R. van der Veen (Red.), *Revisionist revolution in Vygotsky studies* (s. 73–93). Routledge
- van der Veen, R. & Yasnitsky, A. (2016b). Translating Vygotsky: Some problems of transnational Vygotskian science. I A. Yasnitsky & R. van der Veen (Red.), *Revisionist revolution in Vygotsky studies* (s. 143–173). Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*, red. og oms. av E. Hanfmann og G. Vakar, introduksjon av J. Bruner. M.I.T. Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*, red. av M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Soubberman. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Thinking and speech*. I R. W. Rieber & A. S. Carton (Red.), *The collected works of L. S. Vygotsky: Volume I: Problems of general psychology* (s. 39–288). Plenum.
- Wertsch, J. V. (1990). Dialogue and dialogism in a socio-cultural approach to mind. I I. Marková & K. Foppa (Red.), *The dynamics of dialogue* (s. 62–82). Harvester Wheatsheaf.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.
- Yasnitsky, A. & van der Veen, R. (Red.) (2016). *Revisionist revolution in Vygotsky studies*. Routledge.
- Aase, L. (2012). Skriveprosesser som danning. I S. Matre, D. Kibsgaard Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 48–58). Universitetsforlaget.

KAPITTEL 10

Å forberede seg på hjem–skole-samarbeid: Lærerstudenters bruk av virtual reality-teknologi i et Vygotsky-perspektiv

Ann-Cathrin Falset Høgskolen i Innlandet

Thor-André Skreftsrud Høgskolen i Innlandet

Hege Merete Somby Høgskolen i Innlandet

Abstract: The chapter explores the pedagogical underpinning of a virtual reality (VR) simulation, using Vygotsky's socio-cultural theory of learning. In the VR simulation, pre-service teachers were placed in a work-related situation, participating in a virtual developmental conversation between a student and her father. The chapter finds that Vygotsky's concepts of social interaction and imitation are helpful when reflecting on VR simulation as a teaching method in teacher education. Understood through Vygotsky's theoretical lens, VR simulation encourages collaborative interaction and reflection, providing an alternative to traditional teaching methods in teacher education.

Keywords: VR-simulation, Vygotsky's socio-cultural theory of learning, home—school cooperation, teacher education

Sitering: Falset, A.-C., Skreftsrud, T.-A. & Somby, H. M. (2023). Å forberede seg på hjem–skole-samarbeid: Lærerstudenters bruk av virtual reality-teknologi i et Vygotsky-perspektiv. I A.-C. Falset, T.-A. Skreftsrud & H. M. Somby (Red.), *Læring i et Vygotsky-perspektiv: Muligheter og konsekvenser for opplæringen* (Kap. 10, s. 177–195). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.191.ch10>

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

Innledning

Den økende digitaliseringen i samfunnet har medført økt bruk av digitale ressurser i skole og lærerutdanning (Kofoed, 2019; Kunnskapsdepartementet, 2017; Burns & Gottschalk, 2020). Det reiser spørsmål om hvordan bruken av digitale verktøy kan forankres pedagogisk og benyttes på måter som fremmer læring og utvikling. Som Burnett og Merchant (2020) har påpekt, vil innføringen av digitale hjelpemidler i seg selv ha liten innvirkning på læring. I stedet ligger læringspotensialet i selve den pedagogiske bruken av teknologien. Det gjør det nødvendig med en pedagogisk forankring av digitale verktøy som hjelper praksisutøvere å se hvordan teknologien kan gi merverdi for læring, og hvordan bruken av teknologiske verktøy kan integreres som del av den ordinære læringsaktiviteten.

I dette kapitlet rapporterer vi fra prosjektet «Active professional development in a virtual world», finansiert av Direktoratet for internasjonalisering og kvalitetsutvikling i høyere utdanning (Diku). Hensikten med prosjektet var å forbedre digitale undervisningsmetoder blant lærerutdannere og å stimulere til aktiv studentlæring blant lærerstudenter i grunnskolelærerutdanningene. Som del av prosjektet utviklet vi og prøvde ut en Virtual Reality (VR)-simulering som plasserte grunnskolelærerstudentene i arbeidsrelaterte situasjoner. Simuleringen ble implementert ved en norsk lærerutdanningsinstitusjon som del av et emne i grunnskolelærerutdanningene for trinn 1–7 og 5–10 om samarbeid mellom skolen og hjemmet. Grunnskolelærerstudentene brukte VR-headset, og de fikk prøve ut forskjellige scenarioer og situasjoner som lærere kan møte på i utviklingssamtaler med foreldre og foresatte. Gjennom bruken av VR fikk grunnskolelærerstudentene mulighet til å oppleve situasjoner gjentatte ganger, og til å utforske ulike tilnærminger til å håndtere situasjonene som oppsto, i tillegg til å reflektere over situasjonene sammen med sine medstudenter og faglærere i pedagogikk (Faldet et al., 2021). Vår intensjon med å utvikle og implementere VR-simuleringen i grunnskolelærerutdanningen var at studentene skulle utvikle forståelse for relevante faglige begreper innenfor feltet hjem-skole-samarbeid, og få utforske en praksis der de gjennom samhandling og kommunikasjon kan finne gode løsninger på situasjoner de kan møte som lærere.

VR-simuleringen inngikk i en såkalt omvendt undervisningspraksis, der både forarbeid og etterarbeid utgjør viktige deler av opplegget (Bergmann & Sams, 2012; Hwang et al., 2015). En slik omvendt undervisningspraksis

kan sies å utfordre tradisjonelle undervisningsformer der læreren snakker og elevene lytter. Den innebærer at «events that have traditionally taken place inside the classroom now take place outside the classroom and vice versa» (Lage et al., 2000, s. 32).

I dette kapitlet drøfter vi hvordan en slik VR-simulering kan forstås og forankres ut fra Vygotskys perspektiver på læring (Vygotsky et al., 1962; Vygotsky, 1980, 1987). Med bakgrunn i Vygotskys teorier om sosial interaksjon og imitasjon utforsker vi hvordan simuleringen underbygger betydningen av aktiv deltakelse i egne læringsprosesser (jf. også Biesta, 2013; Burnett & Merchant, 2020), fremfor å forstå læring som en aktivitet der kunnskap overføres av andre. Simuleringen forstås dermed som en aktivitet der studenter bidrar til å bygge kunnskap i et læringsfellesskap av medstudenter. I en tidligere studie (Faldet et al., 2021) har vi undersøkt hvordan den samme VR-simuleringen skriver seg inn i det som gjerne kalles en «flipped classroom»-tradisjon, og vi har beskrevet læringspotensialet som ligger i en slik måte å designe VR-simuleringen på. I det foreliggende kapitlet bygger vi videre på denne studien, og vender oppmerksomheten mot den teoretiske forankringen av VR-simuleringen. Mer bestemt undersøker vi hvordan sentrale begreper i Vygotskys sosiokulturelle tilnærming kan hjelpe oss å forstå hvilke læringsprosesser som finner sted i gjennomføringen, og hvordan disse begrepene gir et redskap til å tenke om læreres profesjonelle skjønn og utvikling innenfor et felt som hjem-skole-samarbeid. På denne bakgrunnen har følgende problemstilling vært styrende for studien: Hvordan kan en VR-simulering for grunnskolelærerstudenter om hjem-skole-samarbeid forstås i lys av Vygotskys teorier om læring?

Hvorfor et Vygotsky-perspektiv?

Hva gjør det interessant og nødvendig å utforske en VR-simulering i lys av Vygotskys teorier? Hvilken ny kunnskap kan en slik tilnærming gi til utdanningsfeltet? Som Korseberg et al. (2022) poengterer, har bruken av digital teknologi på utdanningsfeltet fått stadig økende oppmerksomhet. Det har bakgrunn i en generell samfunnsutvikling de siste to tiårene mot økt digitalisering som også innbefatter skole- og lærerutdanningsfeltet. Å sikre reflektert pedagogisk bruk av digitale verktøy har dermed blitt en viktig oppgave for utdanningsforskere, ikke minst med tanke på å løfte frem læringsteorier som kan hjelpe lærerstudenter og lærere til å tenke kritisk og konstruktivt om bruken av digitale simuleringer i klasserommet

(se også Faldet et al., 2021). I denne sammenhengen har Fowler (2015, s. 412) etterlyst en «pedagogical underpinning» av digitale hjelpemidler, heriblant VR-teknologi. Det samme gjør Pellas et al. (2019), som understreker behovet for kritisk refleksjon over læringsteorier som kan gjøre at bruken av digitale verktøy inngår som en integrert del av læreres pedagogiske og didaktiske portefølje.

Et søk i utvalgte databaser (Web of Science og Google Scholar) viser at det er få empiriske studier av koblingen mellom VR og læring. Samtidig har det de siste årene blitt publisert noen artikler om VR som eksplisitt nevner sosiokulturell læring og Vygotsky. Enkelte studier er knyttet til læring av fremmedspråk (se f.eks. Lan, 2020; Lin et al., 2021), mens en annen studie har sett på hvordan VR kan tas i bruk for å muliggjøre problembasert læring (PBL) og forbedre så vel gruppearbeidsferdigheter som selvstyrt læring (Abdullah et al., 2019).

Et trekk ved forskningen har imidlertid vært et søkelys på atferdsendring, og på hvordan bruken av VR-simuleringer kan være nyttig i en slik sammenheng (Fertleman et al., 2018; Ramachandiran et al., 2105). Atferdsteorier, som Skinners (1953) operante læringsteori, legger nettopp til grunn at handlinger kan styres, kontrolleres og endres. Dette skjer gjennom å manipulere en stimulus, som igjen manipulerer responsen, som igjen endrer atferden. På denne teoretiske bakgrunnen undersøkes læringsutbyttet av VR-simuleringer som en automatisering av spesifikke ferdigheter. I et slikt perspektiv forstås den digitale simuleringen først og fremst som et verktøy for å kontrollere, stimulere og endre atferd i en ønskelig retning, og forskningen undersøker hvordan stimulus gjennom VR påvirker deltakeren og får vedkommende til å utføre det som er riktig i situasjonen.

Andre deler av forskningen har lagt vekt på hvordan bruken av VR i pedagogisk sammenheng underbygger en kognitivistisk og konstruktivistisk tilnærming til læring (Chen, 2016; Huang & Liaw, 2018; Pellas et al., 2019). Her er poenget hvordan elever og studenter kan ha kognitivt utbytte av en simulering, og hvordan utformingen av simuleringen kan bidra til å understreke kognitiv utvikling gjennom ulike stadier. Med bakgrunn i læringsteoriene til Dewey og Piaget argumenteres det for at spillbasert læring har potensiale for å tilegne seg erfaring og deretter konstruere kunnskap basert på tidligere erfaringer. Disse læringsteoriene er i tråd med tilnærminger til læring der kombinasjonen av elevsentrerte aktiviteter og et interaktivt miljø bidrar til nettopp dette.

Som blant andre Burnett og Merchant (2020) og Edinyang (2016) har påpekt, vil målet med undervisning ofte være å fremme læringsaktiviteter som bygger på dialog, interaksjon og konstruksjon av ny kunnskap i fellesskap og samarbeid. Det gjør den sosiokulturelle læringsteorien særlig interessant. Som vi har skrevet mer utfyllende om i en tidligere studie (Faldet et al., 2021), vil det sosiokulturelle perspektivet kunne skape en viktig motvekt til kognitivistiske tilnærminger, som har en tendens til å overse forholdet mellom det digitale og det sosiale. Når det digitale blir forstått innenfor rammen av en kognitivistisk eller atferdsorientert tilnærming til læring, kan bruken av digitale verktøy, som VR, bli sett på som løsrevet fra de sosiale, kulturelle og materielle betingelsene digitale verktøy opererer innenfor (Faldet et al., 2021, s. 68). Her finner vi støtte hos Burnett og Merchant, som hevder at den pedagogiske bruken av digitale verktøy altfor ofte fremstilles som «unitary, or free-standing, and in some way detached from the social, cultural and material conditions of use» (Burnett & Merchant, 2020, s. 11). Sett i et sosiokulturelt perspektiv vil derimot bruken av digitale verktøy – for eksempel en VR-simulering – i større grad ses som del av den sosiale konstruksjonen av mening, og som aktivitet bidrar simuleringen til å forme den kunnskapen som produseres (se også Faldet et al., 2021).

På denne bakgrunnen mener vi at det sosiokulturelle perspektivet på læring kan være et viktig supplement – og noen ganger et korrektiv – til forståelsen av teknologibruk i pedagogisk sammenheng. Et sosiokulturelt læringssyn minner oss om at digitale enheter som nettbrett, PC, Chromebook eller VR-briller i seg selv gjør svært liten forskjell med hensyn til elevenes utvikling og økt læringsutbytte. Som Burnett og Merchant (2020) poengterer, vil i stedet selve *bruken* av teknologien være avgjørende, for eksempel ved at digitale aktiviteter settes inn i en større pedagogisk sammenheng. Slik vil en drøfting av den gjennomførte VR-simuleringen i lys av et Vygotsky-perspektiv være et bidrag til utdanningsforskningen på bruken av digitale verktøy i opplæringen innenfor både skolen og lærerutdanningen.

Læring gjennom sosial interaksjon og imitasjon: teoretiske perspektiver

Arbeidet til Vygotsky (1896–1934) har spilt stor rolle i utviklingen av den sosiokulturelle tilnærmingen til læring. Ifølge Bruner (1987) har Vygotskys sone for proksimal utvikling og hans forestilling om mediert utvikling via

verktøy og tegn vært avgjørende for å etablere et nytt sosiokulturelt paradigme for læring og undervisning. Teoriene ble videreutviklet i 1920- og 1930-årene i den postrevolusjonære Sovjetunionen, og de ble ikke allment kjent før i 1960- og 1970-årene, etter den første engelske oversettelsen av Vygotskys arbeid i 1965 (De León, 2012). De siste 40 årene har interessen for Vygotskys arbeid vokst enormt innen utdanningsforskning. Vygotskys måte å ramme inn læring på representerer et stort bidrag til utdanningsforskning og gjør hans perspektiver potensielt nyttig for å utforske nyere læringsaktiviteter, inkludert bruken av VR-simuleringer som del av en reflektert klasseromspraksis.

Med Vygotskys sosiokulturelle tilnærming vektlegges læring som en gjensidig avhengighet av sosiale og individuelle prosesser i konstruksjonen av kunnskap. Vygotsky utviklet ideene sine i kontrast til en behavioristisk og en kognitiv modell, som forutsetter en forståelse av barnet som et abstrakt, kontekstfritt individ med allerede eksisterende kognitive ferdigheter. Ifølge Vygotsky kan ikke et barns utvikling og læring ses på som en uavhengig prosess der kunnskap konstrueres i hvert enkelt barn. Hos Vygotsky blir barnet i stedet sett på som del av en sosial kontekst og et sosialt nettverk, som også utgjør kjernen i teorien: «The heart of the matter is the interaction between man and his tools, particularly the symbolic tool of language» (Bruner, 1987, s. 2).

Vygotskys måte å beskrive læring på understreker derfor viktigheten av kontekst og sosial interaksjon i barns læring og utvikling. Her vil vi understreke at Vygotskys teori om læring og utvikling ikke er relevant kun for barns utvikling, men for all læring og utvikling (Engen, 2018). Som grunnskolelærerstudenter deltar de lærende i vår VR-studie i en ny kontekst, men de er ikke kontekstfrie individer; de innehar et visst sett av allerede eksisterende kognitive ferdigheter. Studentene blir del av en sosial kontekst og et sosialt nettverk der ny kunnskap utvikles, på samme måte som Vygotskys teori beskriver læring og utvikling hos barnet.

Vygotsky utviklet sin sosiokulturelle tilnærming til læring på samme tid som Piaget publiserte sine ideer om barns stadier av kognitiv utvikling. Et viktig aspekt ved Piagets teoriutvikling er ideen om at et barns intelligens vokser og ekspanderer gjennom en rekke progressive stadier (Piaget, 1936). Selv om Piaget erkjente at barns kognitive utvikling ikke alltid følger en jevn og forutsigbar vei, lanserte han en universell teori om barns utviklingsløp (Sutherland, 1992). Vygotsky utelukker ikke Piagets

stadietenkning, men fremhevet i større grad betydningen av at den voksne forstår hva barnet er i stand til å oppnå på egen hånd, og også hva barnet kan oppnå med hjelp. I vår studie tenker vi at barns utvikling kan sammenliknes med lærerstudentens utvikling og deres proksimale utviklingszone. Ifølge Vygotsky (1980, s. 86) kan den proksimale utviklingssonen defineres som «the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem-solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers». Ved å utvikle tilpassede undervisningsmetoder bør lærere derfor gradvis overføre ansvar til eleven, som da kan utføre oppgavene uten hjelp og støtte. I VR-simuleringen er det aktiviteten som er sentral gjennom problemløsning under faglig veiledning, og målet er at lærerstudentene etter hvert skal være i stand til å gjennomføre en utviklingssamtale som profesjonsutøvere.

I motsetning til Piaget var Vygotsky imidlertid kritisk til ideen om at barns utvikling nødvendigvis må gå foran deres læring. Kozulin (2004, s. 3) påpeker at det er et prinsipielt skille mellom Vygotsky og Piaget ved at Vygotsky «places educational process as a source rather than a consequence of the development of cognitive and learning skills». Ifølge Vygotsky (1980, s. 90) vil læring være «a necessary and universal aspect of the process of developing culturally organized, specifically human psychological function». Dette betyr at kunnskapen ikke er «der ute» og skal bearbeides av barnas kognitive ferdigheter. Fra et Vygotsky-perspektiv er konstruksjon av kunnskap snarere en sosial prosess som former barnas erkjennelse. Mens eksempelvis Piaget ville tolke et barn som snakket til seg selv, som ikke-sosialt og egosentrisk, ville Vygotsky mene at sosial interaksjon blir rekapitulert (gjenfortalt) i eleven i form av indre tale. Gjennom sin indre tale utvikler barnet – med støtte fra en mer kompetent voksen – sine egne begreper og betydninger. Som Vygotsky (1980, s. 57) uttrykker det: «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).» For Vygotsky er derfor læringsprosess og kognitiv utvikling først og fremst sosiale prosesser, noe som har hatt betydning for hvordan VR-simuleringen har blitt konstruert.

Forståelsen av læringsprosessen må ses i sammenheng med Vygotskys begrep om høyere mentale funksjoner, som ifølge Leont'ev (1978) var et av hans viktigste teoretiske bidrag. Ifølge Vygotsky utvikler mental aktivitet seg

fra sosial aktivitet, forstått som internalisering. Internaliseringsprosessen betyr at mentale funksjoner medieres gjennom forskjellige artefakter, eller gjenstander, som brukes som en del av sosial aktivitet. Semiotisk mekling fungerer dermed som en kobling mellom det sosiale, det personlige og det kulturelle, og forklarer menneskets evne til å tilegne seg kognitive disposisjoner for å forstå sine omgivelser og omverdenen (Vygotsky, 1980, 1987). Fra denne beskrivelsen ser vi at internalisering ikke innebærer en isolert og passiv respons på nye læringsprestasjoner, men krever at eleven er aktivt engasjert i sin sosiale kontekst. Internaliseringsprosessen understreker derfor lærerens rolle i utviklingen av elevenes høyere mentale funksjoner og støtter et gjensidig forhold mellom undervisning og læring (Lantolf & Thorne, 2006).

Vygotsky så på utvikling som et resultat av læring, og han argumenterte for at utvikling er basert på imitasjon gjennom interaksjon, og for at imitasjon er selve kilden til konstruksjonen av menneskelig bevissthet (Vygotsky, 1980). Som vi har poengtert i en tidligere publikasjon:

As Vygotsky indicates, the process of imitation happens at the social level, and is later modelled at the individual level. This process constructs and changes consciousness. One can even claim that imitation is at the heart of education's influence on development (Vygotsky, 1987, s. 209–210). According to Vygotsky, children cannot imitate what lies beyond their developmental zone, and this applies to learning in general and not only to children. In collaboration, people are able to solve more difficult tasks than they can manage on their own, but they cannot go beyond their own intellectual potential. (Faldet et al., 2021, s. 74)

Det ovenstående betyr at et barn bare kan etterlikne det som ligger i dets sone for proksimal utvikling, noe som avslører gapet mellom barnets individuelle prestasjon på den ene siden og hans eller hennes imiterte eller kollektive prestasjon på den andre. Vygotsky skriver:

The child's potential for moving from what he can do to what he can do only in collaboration is the most sensitive index of the dynamics of development and the degree of success that will come to characterize the child's mental activity. (Vygotsky, 1987, s. 210)

Av dette følger det at den eneste potente formen for opplæring er den som ligger foran utviklingen og leder den fremover, fordi slik opplæring kan vekke det som er innenfor den nærmeste utviklingssonen på et gitt stadium,

og realisere utviklingssonen ved å flytte det nåværende prestasjonsnivået til nivået som først realiseres gjennom den kollektive prestasjonen.

Ifølge Vygotsky vil betingelsene for å mobilisere barns imitasjon – og i vårt tilfelle grunnskolelærerstudentenes imitasjon – ikke bare avhenge av at samtalen etableres på riktig akademisk og språklig nivå. Fagets innhold vil også være av stor betydning, likeså måten den voksne kobler innholdet til barnets sosiale og kulturelle referanserammer. Dermed vil imitasjonen ikke bare avhenge av om språket og instruksjonene er forståelige, i smal og teknisk forstand. Ifølge Vygotsky påvirkes imitasjon av hvorvidt den voksnes språk fremkaller assosiasjoner og konnotasjoner i barnet, som vekker til live betydning og tolkning i barnets tankesett og bevissthet. Derfor mener Vygotsky at vilkårene for imitasjon er avhengig av kompetansen til den som inviterer til interaksjon, og av hans eller hennes evne til å møte de lærende på måter som anerkjenner deres tidligere kunnskap og kompetanse. Vi tror at den samme læringsprosessen gjelder for lærerstudenter.

Å bygge på den nærmeste utviklingssonen forutsetter riktignok at den voksne har introdusert profesjonelle konsepter som kan danne grunnlag for samarbeid. Imidlertid forutsetter sonens mobilisering også at barnet er mottakelig, altså befinner seg på et visst utviklingsnivå. Mottakelighet er knyttet til det Vygotsky så på som en vev av spontant utviklede hverdagsbegreper (Vygotsky, 1987). Når barnet har en rik og moden «flora» av hverdagbegreper som korresponderer med begrepene som brukes i faget, vil det være to bevegelser som utfyller hverandre. På den ene siden vil de akademiske begrepene som brukes, bidra til å utvide og omorganisere den personlige betydningen av de spontane hverdagsbegrepene og løfte dem til et mer abstrakt nivå. På den andre siden vil de spontane begrepene gjennom deres erfaringsbaserte personlige betydning bidra til å gi de akademiske begrepene en kjerne av viktighet. Begge prosessene formidles imidlertid gjennom samarbeidet som er etablert mellom den voksne og barnet, og de er spesielt avhengig av lærerens intuitive og empatiske sensitivitet overfor studentenes forståelseshorisont.

Den virtuelle simuleringen

En simulering er en etterlikning av en reell situasjon og er konstruert for å likne mest mulig på virkeligheten (Faldet et al., 2021). I VR-simuleringen har vi gitt studenter på grunnskolelærerutdanningen for trinn 1–7 og 5–10 muligheten til å trene på kommunikasjonsferdigheter i møte med

foreldre og barn, og på noen utfordrende situasjoner som kan oppstå i en utviklingssamtalesituasjon. Intensjonen med simuleringen har vært å gi lærerstudentene opplevelsen av å være del av et profesjonelt læringsfellesskap, å etablere forutsetninger for og forventninger til studentene om utviklingssamtalen og å gi dem et sted og et rom for å teste ut sine fremtidige roller som profesjonelle lærere. Fysisk gjennomføres simuleringen i et klasserom der studentene er samlet i grupper på fire eller fem. Selv om simuleringen gjennomføres med kun én student om gangen, er de øvrige fire aktive lyttere, og i etterkant deltar de i en samtale om valg som ble gjort under simuleringen. Alle studentene gjennomfører VR-simuleringen etter tur.

I VR-simuleringen møter studentene elevkarakteren Emilie, ei jente i alderen 14–15 år, og faren hennes. Studentene får vite at Emilie er en hardtarbeidende elev, men at hun sjelden snakker i timene. Faglig sett klarer hun seg greit og har gjennomsnittlige prestasjoner. Emilie har venner på skoler, og flere av lærerne hennes karakteriserer Emilie som en «flink jente». Læreren har en god relasjon til Emilie, men kjenner henne samtidig ikke så godt.

Videre er simuleringen utformet som en samtale mellom en lærer (lærerstudenten), eleven (Emilie) og en forelder (faren). Lærerstudenten har på seg VR-briller og møter Emilie og faren til utviklingssamtale. Emilie og faren er digitale karakterer med menneskelige stemmer som sitter ved et bord i et virtuelt rom som minner om et klasserom. På bordet ligger det en PC og noen bøker, og Emilie har med seg en vannflaske. Emilies og farens stemmer og bevegelser er menneskelige, tatt opp i såkalt motion capture og via stemmeopptak, og de ser ut som karakterer i et avansert spill. Responsene til Emilie og faren i samtalen er preprodusert, og simuleringen vil ikke «høre» hva lærerstudenten sier. Det er derimot utviklet en rekke svaralternativer, basert på spørsmål og innspill lærerstudenten kan stille.

Lærerstudenten kan for eksempel ta opp faglige spørsmål, blant annet Emilies resultater i samfunnsfag (beskrevet for lærerstudenten i casebeskrivelsen). Lærerstudenten kan enten stille et spørsmål, for eksempel om hva Emilie tenker om sitt eget arbeid i faget, eller gi en beskrivelse av hvordan lærerne opplever Emilie sin innsats i timene, å la: «Emilie klarer seg ganske bra på testene sine, men samfunnsfaglæreren sier at hun kan prestere bedre på prøver i faget.» Det blir ikke gitt noen svaralternativer som studenten kan velge mellom, og han eller hun må derfor finne sine egne formuleringer. Basert på hvordan en lærerstudent innleder samtalen, vil en tilrettelegger (faglærer eller trent fasilitator) velge hvilken type

respons Emilie og faren vil gi. Simuleringen er konstruert for å tilby mellom én og seks forskjellige responser på spørsmål, uttalelser eller råd som lærerstudenten forventes å uttrykke. På visse stadier i simuleringen brytes dialogen mellom lærerstudenten og Emilie ved at faren kommer med spørsmål eller utsagn rettet til enten læreren (lærerstudenten) eller datteren Emilie. Simuleringssamtalen fortsetter i noen minutter, avhengig av hvor lang tid studenten bruker på samtalen med Emilie og far. Simuleringen ender med ulike scenarioer; enten med en akseptert løsning på problemet eller med en åpen diskusjon der faren til Emilie uttrykker at han er misfornøyd med det som har vært tatt opp.

Under simuleringen bruker lærerstudenten VR-headset og er dermed «alene» med karakterene i spillet. De andre studentene deltar i diskusjonen etter simuleringen, der også de har sett interaksjonene på en skjerm i det samme rommet som studenten som har på VR-brillene. Faglærerens eller den trente fasilitatorens sin rolle er å følge samtalen og lytte til lærerstudentenes responser og formuleringer i simuleringen. Som utdypet ovenfor har imidlertid ikke faglæreren mulighet til å styre retningen på samtalen, nettopp fordi responsene til Emilie og faren ikke er interaktive, men forhåndsprogrammert. Faglæreren eller den trente fasilitatoren kan derfor bare lytte til lærerstudentens respons og vurdere hvorvidt studenten stiller et spørsmål, kommer med råd eller et tiltak, basert på hvordan lærerstudenten formulerer seg. Ut fra studentens respons velger faglæreren eller den trente fasilitatoren hvilken kategori som passer, og samtalen fortsetter ved at faglæreren eller den trente fasilitatoren trykker lærerstudenten videre i spillet. Simuleringen er programmert til å være tilfeldig, og den kan derfor ikke gjentas (se for øvrig Faldet et al., 2021).

Simuleringen som undervisningspraksis: undervisningens tre faser

Som nevnt innledningsvis inngikk simuleringen i en omvendt undervisningspraksis der læringsprosessen ble delt opp i tre stadier. Som beskrevet av Bergmann og Sams (2012) innebærer den første fasen at elevene eller studentene arbeider med grunnleggende kunnskap og begreper, for eksempel ved å se en video og skrive ned eventuelle spørsmål de måtte ha. I vårt tilfelle inneholdt den første fasen en tradisjonell forelesning om hjem-skole-samarbeid og en innføring i kommunikasjons- og veiledningsteori. Studentene arbeidet med fagbegreper knyttet til utviklingssamtalen

og kommunikasjons- og veiledningsteori samt lover og forskrifter knyttet til gjennomføringen av samtalen. Den andre fasen er selve aktiviteten i klasserommet, som gjerne involverer en ansikt-til-ansikt-interaksjon, for eksempel gjennom diskusjon av begreper og utdypning av spørsmål (Bergmann & Sams, 2012). I vår sammenheng innebar denne interaksjonen selve VR-simuleringen, der studentene ledet utviklingsamtalen etter tur, iført VR-briller. Den tredje fasen innebærer refleksjon over læringsaktiviteten, der læreren for eksempel kan bruke gruppediskusjosom verktøy til å kommentere spørsmålene i en læringsorientert dialog med elevene eller studentene (Hwang et al., 2015). I vår læringsaktivitet innbar den tredje fasen gruppesamtaler mellom lærerstudentene og mellom faglærer (eventuelt trent fasilitator) og lærerstudentene. I samtalen ble begreper som var introdusert i den første fasen, benyttet i refleksjon over hvordan erfaringer fra simuleringen kan integreres i studentenes faglige utvikling og deres egen profesjonsforståelse.

Ifølge Bergmann og Sams (2012) vil potensialet til omvendt undervisning avhenge av lærernes evne til å lede læringsprosessen, noe som innebærer å introdusere strukturerte og tydelig definerte oppgaver for elevene eller studentene i de forskjellige stadiene. Læreren er altså ikke en tilbaketrukket tilrettelegger som overlater den lærende til seg selv – heller ikke i forberedelses- eller evalueringsfasen, slik man kanskje kunne tro. Når fleksibiliteten øker for både lærer og lærende, er det viktig at lærer kommuniserer støtte og tydelige forventninger. I vår gjennomføring av VR-simuleringen var faglærerne aktivt til stede i både for- og etterfasen samt under selve gjennomføringen.

VR-simuleringen i et Vygotsky-perspektiv: drøfting

Ifølge Vygotsky (1980) forutsetter etableringen av sonen for proksimal utvikling at faglæreren i denne sammenhengen introduserer faglige begreper som skal danne grunnlaget for samarbeidet. Et sentralt poeng for Vygotsky (1987) er imidlertid at læring forutsetter kjennskap til grensene for utviklingssonen. Den lærende kan ikke imitere det som ligger utenfor vedkommende sin utviklingszone, noe som gjør at faglærerens innsikt i interaksjoner blir sentral. I et Vygotsky-perspektiv vil dermed samhandlingen både mellom lærerstudentene, mellom lærerstudent og faglæreren og mellom lærerstudent og faginnholdet være av betydning.

Ved kjennskap til slike interaksjoner kan faglæreren vurdere i hvilken grad lærerstudentene anvender seg av samarbeidet, og vedkommende kan dermed potensielt redusere sin egen rolle som «the more knowledgeable other» (Vygotsky, 1980, s. 86), slik at lærerstudentene kan gis anledning til å prøve ut og teste kunnskapene sine. Å vurdere det potensielle nivået til studenten krever imidlertid høy faglig kompetanse i form av empati, psykologisk innsikt, analytiske evner og sosiokulturell kunnskap.

I undervisningens første fase var hensikten å få studentene til å arbeide med grunnleggende kunnskap og begreper som de skulle benytte som grunnlag for videre arbeid i fase to. Formålet var å gi studentene en forståelse av bakgrunnen og meningen med utviklingssamtalen. Samtidig ønsket vi å forberede studentene på profesjonsrollen ved å bygge deres kommunikative ferdigheter og evner til faglig veiledning i møte med elever og foresatte. Det overordnede målet med den første fasen var å introdusere studentene for nye begreper som de vil kunne internalisere gjennom utprøving og videre refleksjon. Den første fasen kan dermed ses i lys av Vygotskys (1987) forståelse av imitasjon. Ifølge Vygotsky skjer imitasjonsprosessen først på et sosialt nivå og modelleres senere på individnivå. Utgangspunktet for læringen ligger i den enkeltes samhandling og interaksjon med omgivelsene, som i neste omgang internaliseres i den enkelte gjennom en konstruksjon og utvikling av bevisstheten (Vygotsky, 1987, s. 209–210). For at imitasjonen skal lykkes, er det derfor avgjørende at undervisningsmaterialet som er introdusert av faglæreren, bygger på lærerstudentenes tidligere erfaring og kunnskap. Denne introduksjonen kan skje ved at faglæreren stiller spørsmål om studentenes tidligere erfaring med temaet, som hjem-skole-samarbeid, samt om lover og forskrifter de trenger å kjenne til som profesjonsutøvere (se også Faldet et al., 2021). For mange av studentene var det å gjennomføre en utviklingssamtale noe nytt, mens enkelte av studentene hadde erfaringer fra feltet. Alle hadde imidlertid erfaring med elevrollen i slike samtaler, noe som ga et felles utgangspunkt for å knytte fagstoffet til tidligere kunnskaper.

I den andre fasen – selve VR-simuleringen og en umiddelbar evalueringssamtale i etterkant – får lærerstudentene mulighet til å aktivere ferdighetene og kunnskapene fra den første fasen i det virtuelle møtet med Emilie og faren. I dette møtet er det ikke bare nødvendig at studentene gjenkjenner begreper fra det tidligere forarbeidet. Det at studentene opplever Emilie og faren som troverdige og virkelighetsnære, har også betydning for å mobilisere studentenes imitasjon. I gjennomføringen av

VR-simuleringen vil studentene prøve ut ulike kommunikasjonsformer, hvilke spørsmål de kan stille, og hensiktsmessige måter å respondere på. Sett i et Vygotsky-perspektiv (Vygotsky, 1980, s. 57) kan vi si at lærerstudenten imiterer kunnskaper og ferdigheter fra den første fasen ved å prøve dem ut i simuleringen; altså skjer det en bevegelse fra det interpsykologiske til det intrapsykologiske nivået. Å ta utgangspunkt i studentenes tidligere erfaring, forståelser og begreper om utviklingssamtalen kan forstås ut fra det Vygotsky (1987) omtalte som et nettverk av spontant utviklede hverdagsbegreper. Som tidligere nevnt vil fagbegrepene ifølge Vygotsky bidra til å utvide og omorganisere betydningen av de spontane hverdagsbegrepene. Imidlertid gir de spontane hverdagsbegrepene mening til fagbegrepene. Når lærerstudenten i løpet av den andre fasen benytter sine hverdagsbegreper og gjennom opplæringen får tilgang til akademiske fagbegreper, vil det dermed være to prosesser som utfyller hverandre. Sammen utvikler disse kognitive aktivitetene de høyere mentale prosessene. En forutsetning er dermed at faglæreren til enhver tid må vurdere i hvilken grad studentene er i stand til å ta i bruk fagstoffet som er introdusert, en vurdering som vil foregå i alle fasene. Denne vurderingen gjøres i et kontinuerlig samspill med studentene, og den vil involvere faginnholdet og hjemmeforberedelsene som studentene arbeider med på egen hånd før andre fase. I innledningen til simuleringen må altså faglæreren først etablere et samarbeid med studenten om oppgaven knyttet til utviklingssamtalen og simuleringen for å aktivere de høyere mentale funksjonene.

Den tredje fasen av VR-simuleringen innebærer felles refleksjon, der studentene får mulighet til å drøfte sine egne roller i den virtuelle utviklingssamtalen de har gjennomført. De får mulighet til å bygge videre på erfaringene fra selve simuleringen og til å språkliggjøre erfaringene ved hjelp av fagbegreper i et felles refleksiv prosess. I vårt tilfelle foregikk en slik felles analyse først i gruppen som hadde gjennomført simuleringen, og siden i fellesskap med alle studentene. I fellesskapet med alle studentene var de plassert i en ring der alle så hverandre, og de fikk mulighet til å dele erfaringer. Her fungerer faglæreren som en «mer kompetent andre» (Vygotsky, 1980, s. 86) som hjelper studentene med å trekke sammenhenger mellom forkunnskaper og egne tolkninger og artikuleringer av situasjonen. Studentene blir oppmuntret til å reflektere over valgene de tok under samtalen, over hvordan disse valgene kan ha påvirket samtalen, over hva de kunne gjort annerledes, og over hvordan de tror møtet ble oppfattet av Emilie og faren.

Ifølge Vygotsky vil det være vanskelig, om ikke umulig å skille læring fra det sosiale samspillet. Utvikling og læring starter i den sosiale konteksten og vil senere internaliseres på individnivå, slik Vygotsky (1980, s. 57) ser det: «All the higher functions originate as actual relationships between individuals.» Når simuleringen legges opp som omvendt undervisningspraksis, fremheves nettopp det sosiale aspektet ved læring. Forstått i et Vygotsky-perspektiv bygger dermed studentene kunnskaper og ferdigheter om utviklingssamtalen gjennom samhandling, dialog og refleksjon med sine medstudenter, faglærere og selve fagstoffet.

Slik åpner gjennomføringen av VR-simuleringen for en annen måte å tenke om læring på, enn den måten som ofte er tilfellet i lærerutdanningen. Selv om det sosiokulturelle læringssynet har stått sterkt i norsk pedagogikk gjennom flere tiår, vet vi at tradisjonelle læringsaktiviteter står sterkt i form av både lærerstyrte forelesninger og studentenes bearbeiding av fagstoff gjennom selvstendig lesning av utvalgt pensumlitteratur (Klette, 2020). Tradisjonelle læringsaktiviteter er for øvrig også en internasjonal trend som ytterligere understreker behovet for alternative tilnærminger (Cochran-Smith, 2013; Darling-Hammond, 2017). VR-simuleringen legger til rette for studentenes deltakelse i egen læringsprosess. Ved å la studentene spille rollen som lærer blir de aktive deltakere og bidrar selv til å bygge kunnskap gjennom deltakelsen i et fellesskap av lærende. Studentene møter de samme situasjonene gjentatte ganger og blir kjent med sine egne svar på ulike situasjoner. Slik får de også muligheten til å utforske forskjellige tilnærminger til situasjoner som oppstår, og de kan lytte til hvordan andre lærerstudenter og faglærerne tolker situasjonene (Faldet et al., 2021). Med henvisning til Vygotskys (1980) proksimale utviklingssone kan vi si at studentene speiler sine egne erfaringer i andres erfaringer. Ved at nye perspektiver introduseres, kan studentenes egen forståelse potensielt utvides eller til og med endres. Denne endringen gjelder ikke bare forståelsen av hva utviklingssamtalen kan være, og av hvordan den kan gjennomføres, men også forståelsen av deres profesjonelle lærerrolle.

Avslutning

Innledningsvis i kapitlet spurte vi hvordan en VR-simulering om hjem-skole-samarbeid utviklet for lærerstudenter kan forstås i lys av Vygotskys perspektiver på læring. Som svar på spørsmålet har vi forsøkt å vise hvordan denne VR-simuleringen kan forstås som en sosiokulturell tilnærming

til profesjonell utvikling for lærerstudenter, med bakgrunn i Vygotskys begreper om sosial interaksjon og imitasjon. Ifølge Vygotsky er ikke imitasjon en mekanisk og tankeløs kopiering, men en sosial aktivitet som potensielt vil ha en transformativ funksjon. Imitasjon er selve kjernen i læring og utvikling, hevder Vygotsky (1987, s. 209–210). I vår sammenheng innebærer en slik forståelse av imitasjon at lærerstudentene får mulighet til å utvikle det Vygotsky omtalte som høyere mentale funksjoner. Gjennom å diskutere erfaringene sine med en mer kompetent annen vil lærerstudentene forhåpentligvis kunne «gjøre selvstendig i morgen det de er i stand til å gjøre i samarbeid i dag», for å gjøre en lett omskriving av Vygotsky (1980).

Et sentralt punkt i vår argumentasjon gjelder faglærerens avgjørende rolle i VR-simuleringen, som vi har tolket i lys av teorien om den proksimale utviklingssonen (Vygotsky, 1980, s. 86). Faglæreren fremstår ikke som en distansert tilrettelegger, men tar i stedet rollen som «en mer kompetent annen» (Vygotsky, 1980, s. 86). For det første innebærer lærerrollen en modellering av atferd der faglæreren åpner opp for en større forståelse for lærerens profesjonelle rolle i et hjem-skole-samarbeid, som lærerstudentene så gis muligheten til å imitere. For det andre synliggjøres ansvaret faglæreren har i alle de tre fasene av simuleringen. Ved å stille spørsmål og gi konstruktiv og kritisk veiledning i alle de tre fasene vil faglæreren kunne styrke studentenes refleksjoner, ferdigheter og forståelser av simuleringen. I sin tur kan prosessen føre til større profesjonalitet hos lærerstudenten, ikke bare i hjem-skole-samarbeidet, men også når det gjelder studentens forståelse av sin egen rolle i elevenes læringsprosesser.

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 sosio-kulturelle 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 høgskolenivå, og i hvilken grad opplæring på alle nivåer fremmer inkluderende opplæring for samiske elever.

Litteratur

- Abdullah, J., Mohd-Isa, W. N., & Samsudin, M. A. (2019). Virtual reality to improve group work skill and self-directed learning in problem-based learning narratives. *Virtual Reality*, 23, 461–471. <https://doi.org/10.1007/s10055-019-00381-1>
- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in class every day*. International Society for Technology in Education.
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Paradigm.
- Bruner, J. (1987). Prologue to the English edition. I L. S. Vygotsky, R. Rieber & A. S. Carton (Red.), *The collected works of L.S. Vygotsky I: Problems of general psychology, including the volume «Thinking and speech»* (s. 1–16). Plenum.
- Burnett, C. & Merchant, G. (2020). *Undoing the digital: Sociomaterialism and literacy education*. Routledge.
- Burns, T. & Gottschalk, F. (Red.). (2020). *Education in the digital age: Healthy and happy children*. Educational Research and Innovation, OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/education-in-the-digital-age-1209166a-en.htm>
- Chen, Y.-L. (2016). The effects of virtual reality learning environment on student cognitive and linguistic development. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(4), 637–646. <https://doi.org/10.1007/s40299-016-0293-2>
- Cochran-Smith, M. (2013, January). Introduction: The politics of policy in teacher education: International perspectives. *The Educational Forum*, 77(1), 3–4. <https://doi.org/10.1080/00131725.2013.739013>

- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- De León, L. (2012). Models of models: Preservice teachers in a Vygotskian scaffold. *The Educational Forum*, 76(2), 144–157. <https://doi.org/10.1080/00131725.2011.653093>
- Edinyang, S. D. (2016). The significance of social learning theories in the teaching of social studies education. *International Journal of Sociology and Anthropology Research*, 2(1), 40–45.
- Engen, T. O. (2018). KRL, inkludering og tilpasset opplæring. I E. Schjetne & T.-A. Skrefsrud (Red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole: Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag* (s. 196–217). Gyldendal.
- Faldet, A.-C., Skrefsrud, T.-A. & Somby, H. M. (2021). Exploring the pedagogical potential of virtual reality simulations for pre-service teachers from a Vygotskian perspective. *Digital Culture and Education*, 13(1), 67–80. <https://www.digitalcultureandeducation.com/volume-13>
- Fertleman, C., Aubugeau-Williams, P., Sher, C., Lim, A.-N., Lumley, S., Delacroix, S. & Pan, X. (2018). A discussion of virtual reality as a new tool for training healthcare professionals. *Frontiers in Public Health*, 6(44). <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00044>
- Fowler, C. (2015). Virtual reality and learning: Where is the pedagogy? *British Journal of Educational Technology*, 46(2), 412–422. <https://doi.org/10.1111/bjet.12135>
- Huang, H.-M. & Liaw, S.-S. (2018). An analysis of learners' intentions toward virtual reality learning based on constructivist and technology acceptance approaches. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(1). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i1.2503>
- Hwang, G.-J., Lai, C.-L. & Wang, S.-Y. (2015). Seamless flipped learning: A mobile-technology-enhanced flipped classroom with effective learning strategies. *Journal of Computers in Education*, 2(4), 449–473. <https://doi.org/10.1007/s40692-015-0043-0>
- Klette, K. (2020). Hva vet vi om god undervisning? I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning: En antologi* (s. 184–205). Fagbokforlaget.
- Kofoed, T., Wilhelmson, J., Ørnes, H. & Tungesvik, R. (Red.). (2019). *Digital tilstand 2018: Perspektiver på digitalisering for læring i høyere utdanning* (Rapportserie nr. 6). Direktoratet for internasjonalsisering og kvalitetsutvikling i høyere utdanning (Diku).
- Korseberg, L., Svartefoss, S. M., Bergene, A. C. & Hovdhaugen, E. (2022). *Pedagogisk bruk av digital teknologi i høyere utdanning* (Rapport 2022:1). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). <https://hdl.handle.net/11250/2838067>
- Kozulin, A. (2004). Vygotsky's theory in the classroom: Introduction. *European Journal of Psychology of Education*, 19(1), 3–7. <https://www.jstor.org/stable/23421397>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Framtid, fornyelse og digitalisering: Digitaliseringsstrategi for grunnsopplæringen 2017–2021*. https://www.regjeringen.no/contentassets/dc02a65c18a7464db394766247e5f5fc/kd_framtid_fornyelse_digitalisering_nettpdf
- Lage, M. J., Platt, G. J. & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *Journal of Economic Education*, 31(1), 30–43. <https://doi.org/10.2307/1183338>
- Lan, Y. J. (2020). Immersion into virtual reality for language learning. I K. D. Federmeier & Huang, H.-W. (Red.), *Psychology of learning and motivation: Adult and second language learning* (Bd. 72, s. 1–26). Academic Press.
- Lantolf, J. P. & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.
- Leont'ev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Prentice-Hall.
- Lin, V., Barrett, N. E., Liu, G.-Z., Chen, N.-S. & Jong, M. & Jong, S.-Y. (2021). Supporting dyadic learning of English for tourism purposes with scenery-based virtual reality. *Computer Assisted Language Learning*, 1–37. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1954663>
- Pellas, N., Fotaris, P., Kazanidis, I. & Wells, D. (2019). Augmenting the learning experience in primary and secondary school education: A systematic review of recent trends in

- augmented reality game-based learning. *Virtual Reality*, 23, 329–346. <https://doi.org/10.1007/s10055-018-0347-2>
- Piaget, J. (1936). *Origins of intelligence in the child*. Routledge & Kegan Paul.
- Ramachandiran, C. R., Jomhari, N., Thiyagaraja, S. & Maria, M. (2015). Virtual reality based behavioral learning for autistic children. *Electronic Journal of E-Learning*, 13(5), 357–365.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan.
- Sutherland, P. (1992). *Cognitive development today: Piaget and his critics*. Paul Chapman.
- Vygotsky, L. S., Hanfmann, E. & Vakar, G. (Red.). (1962). *Thought and language*. MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1987). Thinking and speech. I L. S. Vygotsky, R. W. Rieber & A. S. Carton (Red.), *The collected works of L.S. Vygotsky 1: Problems of general psychology* (s. 39–285). Plenum Press.

KAPITTEL 11

Vygotsky med VR-briller

Hege Merete Somby Høgskolen i Innlandet og Sámi allaskuvla
Odd Rune Stalheim Høgskolen i Innlandet

Abstract: Can virtual reality (VR) simulation be beneficial in educating primary school teachers? In this chapter, we discuss elements from Vygotsky's theories about the meaning of the social dimension of learning and development alongside what he calls higher mental functions and discuss how VR simulation can be used in an educational context as a means of activating students' learning potential. A simulation is an imitation of reality in which teaching students are introduced to situations they may encounter in their future profession. Simulation is an activity that can involve several students, and therefore Vygotsky's theories are relevant because they highlight how human beings develop cognitive skills through interactions. We first present the social dimension before we go further into the development of concepts as a social process that leads to individual understanding of concepts and the development of thoughts. By looking more deeply at Vygotsky's theories from *Thinking and Speech* (1987), we argue that simulation with VR headsets is a beneficial and valuable tool for developing professional language and understanding concepts that can support students' learning process.

Keywords: simulation, VR-simulation, sociocultural learning, Vygotsky, pre-service teachers, learning

Innleiing

I fleire profesjonsutdanningar vert simulering nytta som eit læringsverktøy og ein læringsarena for studentar. Simulering er ein imitasjon eller ei etterlikning av ein reell situasjon eller tilstand og vert nytta som ein metode for å øva på dugleikar i opplæringa (Rall & Dieckmann, 2005). Ei simulering inneber til dømes at studentar får høve til å trenast på situasjonar der det må takast avgjersler som har konsekvensar for liv og helse. I lærarstudiet er det mindre sannsynleg at akutte situasjonar oppstår, men lærarar kan også her stå overfor situasjonar der konsekvensane av vala dei tek, har betydning for dei det gjeld. Ved å nytta seg av simulering som metode i opplæringa kan ein difor gi lærarstudentar moglegheit til å bli presentert for og øva på utfordrande situasjonar dei vil møte som profesjonsutøvar, utan risikoen ein reell situasjon inneber. Dette gjeld høvesvis i møte mellom heim og skule. I eit konstruktivt og vellykka samarbeid mellom heim og skule vil ein i større grad lykkast med føremålet for opplæringa (Nordahl, 2015), men for mange nyutdanna lærarar kan relasjonen til foreldra vera ein faktor som påverkar emosjonelt stress og at ein held ut i yrket (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Grunnskulelærerutdanninga ved Høgskolen i Innlandet har difor utvikla ei Virtual Reality (VR)-simulering av utviklingssamtalen, det same prosjektet som er omtalt i kapittel 10 av Faldet, Skrefsrud og Somby i denne boka. I simuleringa møter studentane ein elev og ein forelder der dei vert presentert for ulike senario som kan oppstå i ein utviklingssamtale. Å øva på ein utviklingssamtale allereie i studiet vil gi den nyutdanna læraren eit betre grunnlag for å handtera møtet med dei føresette. I kapittel 10 vert VR-simuleringa sett i samanheng med Vygotsky sine teoriar om sosial interaksjon og imitasjon, medan vi i dette kapitlet spør: Korleis og kvifor har simuleringar med VR eit potensial for læring i opplæringa? Vi vil nytta oss av Vygotsky sin teori om mentale strukturar som ramme for å diskutera simulering som metode og læringsaktivitet for å stimulera kognitive læringsprosessar hjå studentane i lærarutdanninga. VR-simuleringsprosjektet ved Høgskolen i Innlandet vert nytta som eit praktisk eksempel i drøftinga.

Sjølv om simulering er eit overordna omgrep med ulik form og innhald, er ein fellesnemnar at metoden har som siktemål å redusera gapet mellom teori og praksis. Å nytta seg av simulering i undervisinga og i læringsprosessar er ikkje noko nytt fenomen, men har derimot historiske anar. Til dømes var «progetti»¹ forløparen til prosjektmetoden der arkitektstudentar

1 Progetti var ei nemning på hypotetiske øvingar som skulle representera røynda.

på 1500-talet deltok i konkurransar gjennom framoverskuande skildringar av korleis påkjenningar, byggemateriale, design og funksjon kunne nyttast for den vidare byggeprosessen som ein simulert praksis (Knoll, 1997). Simulering har endåtil anar attende til 1300-talet, der fingerte rettssaker gav studentane høve til å få prøva seg som dommarar, advokatar og aktor. I nyare tid har til dømes utdanning innanfor luftfart nytta seg av ein slik læringsstrategi (Hyland & Hawkins, 2009, refererer til Scherer et al., 2003), og helsesektoren har lang erfaring med simulering både frå sjukepleie, psykiatri (eksempelvis BUP-prosjekt i regi av Helse Sør-Øst RHF), akuttmedisinsk kommunikasjonsentral (AMK) og akuttmedisinsk treningsfelt. Sjukepleiarfeltet rapporterer om fleire fordeler av å ta i bruk simulering aktivt i utdanningsløpet (sjå til døme Nehring & Lashley, 2010). I tillegg er det framleis utbreidd med analoge simuleringar, som til dømes rollespel og iscenesette opplæringskontekstar i jusstudia (Nordkvelle et al., 2019). Der får studentane høve til å simulera rettsprosedyrar der dei ulike rollane er inntekne av studentane som om det skulle vera ein reell prosedyre. I lærarutdanninga kan simulering tena den hensikta at lærarstudenten får erfaring med planlegging og iverksetting av undervising, klasseleiing og undervising av elevar med særlege behov (sjå til dømes Bradley & Kendall, 2014), og ein kan trenast med elevar utan at verdfull tid frå undervising eller elevar vert tekne bort. Føremålet med simulering som aktivitet er «å gjenkjenne, tolke og integrere ny informasjon med tidligere kunnskap, og deretter ta beslutningar» (Molnes et al., 2016, s. 60). Sjølv om simuleringar kan ha ulik form og funksjon, har dei likevel same mål om å eksponera studentane for «som om»-erfaringar i kontekstar som liknar på autentiske situasjonar der studentane får trenast på dugleikar som førebur dei på arbeidslivet. I tillegg til generelle dugleikar og handlingskompetanse kan simulering òg bidra til emosjonelle og personlege erfaringar for læring og identifisering av fagområdet, samt den personlege utviklinga som menneske (Nordkvelle et al., 2019).

I seinare tid har det kome til fleire metodar der føremålet er å modellera røynda og gjenskapa praksis i arbeidslivet der intensitet og alvor er med på å forsterka kjensla av og skapa illusjonar av autentiske hendingar i praksis (Nordkvelle et al., 2020). Den siste utviklinga innan altoppslukande teknologiar når det gjeld visualisering og interaksjonar har bidrege til at det har vakse fram moderne og avanserte former for VR-simulering som til dømes høgteknologiske dokker og ulykkesimuleringar i helseutdanningane, VR-basert opplæring og simulatorar i flybransjen, utforsking

av vulkankrater i geologistudier eller korleis bygga og designa maskiner i ingeniørstudia (Radianti et al., 2020).

Sjølv om simulering har vore nytta i utdanningssamanheng i lang tid, seier ikkje det nødvendigvis mykje om kva for eit læringssyn som ligg til grunn. I læringssamanheng er det ulike metodar ein kan nytta seg av for å oppnå læring. Ulike læringssyn og teoriar har ulike innfallsvinklar til og betydning for læringsprosessar og kan ha ulike føremål. Læringssteoriar som støtte og rettleiing i utvikling av læringsutbytte er derimot ikkje ofte vurdert i utvikling av VR-applikasjonar (Radianti et al., 2020). Dette kapitlet bidreg difor til auka kunnskap om korleis vi kan forklara og legga til rette for læring ved bruk av VR-simulering i lærarutdanninga.

Simulering

Simulering kan kategoriserast på ulikt vis alt etter situasjon, aktivitet, fagdisiplin og teknologisk støtte (Struksnes et al., 2015). Til dømes identifiserer Alessi og Trollip (2001) simulering som ein metode som modellerer autentiske profesjonssituasjonar og interaksjon mellom menneske, noko som gjer den godt eigna for lærarutdanninga. I tillegg legg simulering, ifylgje Lyons (2012), til rette for eit læringsmiljø som fremjar studentane si utvikling av mentale modellar. Vidare skildrar Lyons (2012) situasjonsbasert simulering som eit senario der studentane tek avgjersler og handlar som ein respons på ein situasjon og utviklar strategiar og eit repertoar for å betre situasjonen som dei ville gjort det i røynda. Utviklingssamtalen som er skildra i dette kapitlet, er eit døme på situasjonsbasert simulering der studentane får høve til å øva på eit senario der kommunikasjon og møte med menneske står sentralt.

Simulering har vorte introdusert i lærarutdanning (sjå til dømes Ripka et al., 2020; Stavroulia & Lanitis, 2017) og kan nyttast for å til dømes trenast på klasseleiing, vurdering og som vi ser på i dette tilfellet, utviklingssamtalen. Studentane får gjennom simulering høve til å testa ut utfordrande situasjonar, prøva ut ulike handlingsalternativ, erfara utfallet og modifisera og endra åtferd i trygge omgjevningar utan å påføra elevane ubehag (jf. Struksnes et al., 2015). I tillegg viser strategien «Lærarutdanningene 2025» (Kunnskapsdepartementet, 2017) at det må arbeidast med å heva og sikra kvaliteten på praksis slik at studentane er best mogleg førebudd på arbeidslivet.

I simulering vert studentane utsette for hendingar, opplevingar og prosessar som får dei til å kjenna att mønster frå tidlegare erfaringar og kunnskapar

og skapa nye samband mellom dei i situasjonen, noko som krev aktiv deltaking. Når simuleringa er utført, vert det skapt tid og rom for å gå attende i minnet, tenkja over val som vart gjort, diskutera alternativ og korleis verdien av vala har overføringsverdi til andre og komande situasjonar. Det er summen av desse erfaringane som ifylgje Shaffer (2012) avgjer kvaliteten på simuleringa. Teoretikarar på feltet peikar på at det er simuleringar som får fram studentane sine tidlegare erfaringar og som gir dei høve til å testa ulike handlingsalternativ som bidreg til at studentane utviklar eit handlingsrepertoar og opererbar kunnskap. Kunnskapen studentane tileignar seg saman med repertoaret av handlingsalternativ, vil vera verdifull når dei skal ut i røynda på eiga hand og utøva læraryrket (Lyons, 2012). Markauskaite og Goodyear (2016) skildrar dette som at studentane utviklar «kunnskapsmessig flyt», noko som gir dei ulike strategiar for å møte utfordringar. I simulering vert studentane sin teori og kunnskap, idear og handlingsdisposisjonar aktivert og kjem i flyt før dei vel eit alternativ, tek det i bruk og finn ein måte å handla på som gir mening for dei. Når studentane er i flyt, er dei i stand til å skifta standpunkt, testa ulike alternativ, sjå samanhengar og kan endra posisjon på bakgrunn av det opparbeidde repertoaret sitt, uanstrengt og med eit produktivt utfall. Gresalfi og Barab (2011) legg vekt på at det er i slike lærings situasjonar at opplevinga vert intens, engasjerande og interaktiv på ein slik måte at studentane får ei autentisk tilnærming til læring. Omgrepet autentisk læring famnar breitt, men fokuserer på oppgåver og metodar som støttar studentane i å integrera naudsynt kunnskap, dupleikar og haldningar, koordinera individuelle dupleikar som utgjør ei kompleks oppgåve, og overføra teoretisk kunnskap til arbeidslivet (Rule, 2006). I ein gjennomgang av forskning på autentisk læring identifiserte Rule (2006) fire sentrale komponentar. Med utgangspunkt i dei fire identifiserte komponentane bør simuleringa difor vera, a) forankra i reelle situasjonar og erfaringar, b) fordra at metakognisjon vert fremja og at spørsmål vert stilt, c) at den involverer fleire i eit lærande fellesskap, og at d) fellesskapet opplever styrka fagleg og personleg identitet etter simuleringa (debrifing) (Rule, 2006).

VR-simulering for lærarstudentar

USA var tidleg ute med bruk av simulering i utdanninga av lærarstudentar. I byrjinga bestod simuleringa av videoopptak av situasjonar med refleksjon og samtalar undervegs (Bradley & Kendall, 2014), men sjølv om slike undervisningsopplegg var røyndomsnære, var ikkje studenten i direkte

interaksjon med aktørar eller teknologien. Dette har utvikla seg, og no nyttar ein digital simulering på ulike måtar i opplæringa av lærarstudentar. Til dømes er det utvikla digitale simuleringseiningar med ulike elev-avatarar som har spesifikke eigenskapar og personlegdom som lærarstudentane må handtera i ein simuleringssituasjon.

På Høgskolen i Innlandet vart det, i 2020/21, med midlar frå DIKU (Direktorat for internasjonalisering og kvalitetsutvikling i høgare utdanning) utvikla ei VR-simulering for grunnskulelærarstudentar slik at dei kunne få erfaring med å leia ein utviklingssamtale mellom elev, føresett og lærar, som allereie nemnt i føregående kapittel (Faldet, Skrefsrud og Somby, kapittel 10). VR-simuleringa er utvikla som ei dialogsimulering der studenten deltar aktivt i ein samtale med digitale karakterar med ekte stemmer. I simuleringa møter studentane dei digitale karakterane Emilie og faren hennar sittande ved ein pult i eit klasserom, ganske likt slik mange utviklingssamtaler vert gjennomført i norsk skule. Emilie går på 9. trinn og vert presentert og skildra for studentane i eit døme som er utvikla for denne simuleringa. Studentane må setta seg inn i dømet før dei møter til sjølve simuleringa, og har dermed på førehand fått litt kjennskap til Emilie sine personlege karaktertrekk. I dømet vert Emilie skildra som ei jente som jobbar godt med fag, men som er lite munnleg aktiv i timane. Andre lærarar karakteriserer ho som pliktoppfyllande og det faglege nivået hennar er gjennomsnittleg. I tillegg kjem det fram at Emilie ser ut til å ha vener på skulen. Skildringa av dømet er strukturert på ein måte som fortel kva for eit inntrykk kontaktlæraren (altså studenten) har av Emilie frå før, kva andre lærarar har fortalt om Emilie, kva som kom fram under ein elevsamtale læraren (altså studenten) har hatt med Emilie, og kva læraren (altså studenten) må ta føre seg i utviklingssamtalen med Emilie og faren.

Sjølve simuleringa er designa som ein samtale mellom læraren (studenten), Emilie og faren hennar. Når studenten tek på seg VR-brillene, vil ho eller han sjå at alle sit rundt eit bord i eit klasserom. Emilie og far er digitale karakterar, men har menneskelege stemmer og rører seg på ein menneskeleg måte, slik avanserte digitale karakterar rører på seg i digitale spel, utvikla ved å nytta Motion Capture. Det er studenten som startar samtalen ved å prate fritt, og deretter vil ein fasilitator (ansvarleg faglærar eller student)² velja, gjennom å klikka på ulike val på ei datamaskin, kva

2 I prosjektet har det vorte utvikla eit opplæringsprogram der studentar har fått opplæring som fasilitatorar for medstudentar.

for ein type respons studenten skal få. For eksempel kan studenten velja å stilla eit opent spørsmål om korleis Emilie trivst på skulen (eit tema som er teke opp i dømet), eller studenten kan tolke det som står i skildringa, som at Emile trivst på skulen og heller formulera det som ein påstand om at «det ser ut som du trivst på skulen».

Avhengig av kva for ei formulering studenten vel, vil fasilitatoren velja «spørsmål» eller «påstand», og programmet vil respondera med ein preprodusert respons. Innimellom bryt far til Emilie òg inn i samtalen med spørsmål eller kommentarar retta mot enten Emilie eller læraren (studenten). Samtalane er delt inn i ulike kategoriar: skularbeid, munnleg aktivitet, prøver, trivsel og klassemiljø. Kvar del varar nokre minutt, avhengig av kor mykje læraren (studenten) pratar. Studenten vil ikkje få opp alternative val i prosessen, det er berre fasilitatoren som ser kva for val som er moglege. Studenten vil difor berre ha merksemd på kva ho eller han skal seie, eller reagera på det som vert sagt av Emilie eller far. Hensikten med å utvikla ei dialogsimulering med VR som ikkje presenterer læraren (studenten) med synlege svaralternativ, var at vi ynskte at studenten skulle få øva seg på å leia samtalen sjølv. Slik får studenten høve til å formulera seg fritt både som initiativtakar og som respondent på andre sine innspel.

Simuleringa vert gjennomført i små grupper der den som er utstyrt med VR-briller, berre kan sjå Emilie og faren hennar, medan dei andre studentane i gruppa observerer samtalen via ein projektor i rommet. I etterkant av simuleringa fylgjer det ein samtale, fyrst og fremst med studenten som gjennomførde simuleringa, men også som ein dialog mellom alle deltakarane. Samtalen og dialogen fungerer som ein debrif. I debrifen får deltakarane høve til å samtala om korleis dei opplevde å vera i simuleringa, kva som gjekk føre seg, og kva som fungerte bra, altså ein refleksjon over erfaring og ein analyse av kva som skjedde og korleis ein kan nytta erfaringa frå simuleringa i praksis. Samtalane i etterkant vert styrt av ein faglærer eller fasilitator som stiller spørsmål til studenten som gjennomførte simuleringa og dei andre deltakarane.

Teoretiske perspektiv

Sjølv om Vygotsky var verksam for 100 år sidan, er teoriane hans framleis aktuelle for å forklara og leggja til rette for læring i ein digital tidsalder. Vygotsky var gjennom heile sitt forfattarskap særskilt opptatt av at sosiale prosessar er dei primære, medan dei individuelle prosessane er

sekundære for mennesket. Dette kjem blant anna til uttrykk i det kjende sitatet

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*). This applies equally to voluntary attention, to logical memory, and to the formation of concepts. All the higher functions originate as actual relations between human individuals. (Vygotsky, 1978, s. 57)

Det menneskelege barnet er først og fremst eit sosialt vesen som utviklar seg i ei sosial verd. Dei sosiale interaksjonane barnet tek del i, verkar inn på og leiar den individuelle kognitive utviklinga, og den individuelle kognitive utviklinga er derivert (utleia) frå sosiale samhandlingar (Wertsch, 1985, s. 58, viser til Vygotsky, 1981). Dette er ei forståing Vygotsky tok med seg frå Marx si tenking (Wertsch, 1985). Vygotsky var ikkje aleine om å undersøka korleis den sosiale dimensjonen verka inn på menneskeleg læring (sjå til dømes Mead, 1934 og Bandura, 1986). Sjølv om vi i dag i stor grad er einige om at læring er ein kompleks prosess som involverer samhandling i ein kontekst og med omgjevnadane, så rapporterer framleis studentar gjennom Studiebarometeret at dei ikkje er nøgde med konstruktive tilbakemeldingar, faglege diskusjonar eller rettleiing med faglege tilsette (NOKUT, 2020). Regjeringa ynskjer difor auka merksemd på former for læring som inneber mindre einvegskommunikasjon (Meld. St. 16, 2020). Det er mogleg at pedagogisk tenking historisk sett har vore opptatt av kva som skjer *i den enkelte* i ein læringsprosess, noko Vygotsky argumenterte sterkt imot, som gjer at undervisningsforma i høgare utdanning i stor grad har vore prega av forelesingar. Vi har teke Vygotsky på alvor i utviklinga av simulering som metode og har strukturert undervisninga og VR-simuleringa slik at den stimulerer til samhandling mellom studentar og mellom studentar og faglærar. På den måten freistar vi å møta både trongen studentane har til relevant og nyttig undervisning og regjeringa sitt ynske om studentaktive læringsformer som førebur studentane på arbeidslivet gjennom autentisk læring.

På Vygotsky si tid var ein opptatt av å undersøka barnet og menneska si utvikling i avgrensa og kontrollerte miljø. Det var to tydelege skular som regjerte; behavioristane og kognitivistane (sjå meir i Bråten, 1996). Behavioristane var opptekne av å studera observert åtferd gjennom

stimulus-respons-handlingar, medan kognitivistane var opptatte av å studera menneskeleg utvikling i individet. I båe skulane studerte ein individ isolert frå andre og meinte at læring og kognitiv utvikling var noko som gjekk føre seg hjå den enkelte, anten gjennom ytre stimuli eller i hovudet hjå den enkelte. Desse retningane hadde stor definisjonsmakt på korleis ein forstod læring. Den sosiokulturelle skulen vaks fram i lys av det rådande paradigmet. Her får tydinga av sosiale samhandlingar auka forklaringskraft og korleis samhandlingane er avgjerande for individet si utvikling. Dette var ein internasjonal trend på den tida (M. Cole i forordet til Vygotsky, 1979, s. 3), og Vygotsky var ein viktig teoretisk bidragsytar i denne skulen. Særleg har ideane hans om at interagering mellom historisk, sosial og personleg erfaring skapar medierte høgare mentale funksjonar, vore viktige (sjå til dømes Leontèv, 1978).

Metakognitiv tenking

Metakognitiv tenking handlar om ein «høgare-ordens»-tenking om eigne tankeprosessar. Ikkje berre nødvendigvis korleis vi tenkjer at vi tenkjer, men også korleis vi, gjennom sosiale erfaringar, endrar tenkje-strategiar basert på sosial aktivitet (Bråten, 1996). Høgare ordens tenking står i kontrast til elementær ordens tenking, eller ein kan nytta omgrepa høgare og lågare kognitive funksjonar. Hjå Vygotsky er skiljet mellom *elementær* og *høgare ordens* tenking kopla til skiljet mellom *natur* og *kultur*. «Natural development produces functions in their elementary forms, whereas cultural development converts elementary into higher mental processes» (Wertsch, 1985, s. 24). Dei elementære mentale funksjonane er, med heimel i Vygotsky, naturleg gitt mennesket og vert brukt for å kontrollera omgjevnadane, medan høgare mentale funksjonar vert nytta for å kontrollera eigen kognisjon (Wertsch, 1985). Dei elementære funksjonane handlar eksempelvis om minne og merksemd, medan dei høgare mentale prosessane er kulturelt gitt. Dei sistnemnde kan til dømes handla om logisk minne og selektiv merksemd, i tillegg til språk, skriving og rekning (Bråten, 1996). Slike mentale prosessar er avhengige av å vera overlevert gjennom modellering frå andre. Dei er kontekstavhengige og kulturelt vilkårsbundne.

Sosiale samhandlingar er difor avgjerande for å drive framover sjølve utviklinga, og dermed læring (Bråten, 1996). Bråten (1996) poengterer at:

En høyere psykologisk prosess utvikler seg ikke som en direkte fortsettelse av den tilsvarende elementære prosessen, men utgjør i stedet en ny form for psykologisk prosess. Og det *kvalitativt* nye ved en høyere psykologisk prosess er ifølge Vygotsky at den er sosialt determinert; den er et resultat av sosial aktivitet og dermed også sosial i sin karakter. (Bråten, 1996, s. 22)

På denne måten kan ein kanskje tenkja seg at det er to ulike kognitive utviklingsløp som går føre seg parallelt; elementære mentale funksjonar fylgjer eit utviklingsløp som ligg tettare opp til ein biologisk, genetisk funksjon som barnet er født med, medan barnet også er i ei sosial verd, ei verd der sosiale samhandlingar modellerer det barnet seinare er i stand til å gjennomføre i eiga tenking, i eit parallelt utviklingsløp. Sjølv om desse utviklingsløpa er parallelle, står dei òg i eit avhengigheitsforhold til kvarandre. Den høgare ordens tenkinga er avhengig av den lågare ordens tenkinga og får innhald frå denne i eit suksessivt løp. Den høgare ordens tenkinga endrar seg på bakgrunn av den lågare ordens tenkinga, men dei er to ulike funksjonar som går parallelt og verkar inn på kvarandre. Kva som skjer i sosiale samhandlingar, er difor av stor betydning i eit utviklingsperspektiv, og også kvifor samhandling bør vera i sentrum når lærarstudentar skal utvikla eiga tenking.

Hjå Vygotsky er forholdet mellom tenking og tale grunnleggande for individet si forståing (Vygotsky, 1987). Han forklarar dette ved å drøfta korleis vi, som menneske, fyller eit ord med meining, og at dette er ein dynamisk og pågåande dannelsingsprosess: «The relationship of thought to word is not a thing but a process, a movement from thought to word and from word to thought (Vygotsky, 1987, s. 250). Ein tankeprosess vil, ifylgje Vygotsky (1987), ha som mål å etablere eit forhold mellom ei sak og noko anna, og difor vil også tanken vera i ein prosess, frå tanke til ord og frå ord til tanke. Tanken er ikkje ferdig uttrykt i seg sjølv, men blir fullført i ordet. Vygotsky uttrykker dette slik:

The path from the child's first encounter with a new concept to the moment when the word and concept are made the child's own is a complex internal mental process. This process includes the gradual development of understanding of the new word, a process that begins with only the vaguest representation. It also includes the child's initial use of the word. His actual mastery of the word is only the final link in this process. (Vygotsky, 1987, s. 171–172)

Så når vi har ein tanke om korleis noko framstår, eksisterer det i tanken som eit bilete, eller som ei sky av tankegods. Når vi freistar å setta ord på tanken, er ikkje orda eit 1:1-bilete av tanken:

The structure of speech is not a simple mirror image of the structure of thought. It cannot, therefore, be placed on thought like clothes off a rack. Speech does not merely serve as the expression of developed thought. Thought is restructured as it is transformed into speech. (Vygotsky, 1987, s. 251)

Det å setta ord på ein tanke eller å forklara seg er difor ein komplisert prosess, og det er gjennom å setta ord på det indre tankegodset at tanken i seg sjølv blir fullført. For studentar i ein læringsprosess er difor samtalar og munnleg aktivitet viktig og i kjernen for ein læringsprosess. Vi ser altså at ordet har stor betyding for utvikling av tanken.

For eit barn vert ord og det ordet er ein representant for, knytt saman til ein heilskap, og barnet kan ikkje skilja dei to frå kvarandre. Til dømes vil «ein hund» framstå for barnet som eit indre bilete av ein hund, men barnet kan ikkje forklara kva som gjer det til ein hund eller generalisere ordet utanfor det praktiske biletet som barnet har av ein hund. På same måte vil «ein bror» representera barnet sin eigen bror og ikkje «bror» som det generelle ordet for ein type søsken som mange barn har. Barnet si danning av omgrep vert leia av den vaksne eller den med meir kompetanse. Ved samhandling med meir kompetente andre vil omgrepa endra seg og få ei endring i meining som er meir i tråd med den vaksne si forståing av omgrepet. Vygotsky brukar omgrepa «spontane omgrep» og «faglege omgrep» for å diskutera skilnaden på dei. Dei faglege omgrepa går ut over dei spontane omgrepa ved at dei kan generaliserast og ikkje må knytast til ein konkret ting, som i dømet med «bror». Fyrst er det sin eigen bror (knytt til personen, ikkje til omgrepet), deretter til funksjonen (eit søsken til nokon). Men barnet kan ikkje gjera denne øvinga sjølv fordi dei faglege omgrepa er kulturelt overlevert og danninga av omgrep «kan betraktes som en sosial konstruksjon» (Bråten, 1996, s. 29). Sjølv om målgruppa for simuleringsaktiviteten ikkje er born, er likevel danning av nye omgrep relevant for diskusjonen om simulering som læringsaktivitet når målgruppa er studentar i ei, for dei, ny utdanning.

Når simulering vert nytta i utdanninga, er føremålet å øva på ein praktisk situasjon for å utvikla spesifikke dugleikar ein treng i ein profesjonell arbeidssituasjon, noko som involverer metakognitive dugleikar i ein samhandlingssituasjon. Nettopp difor er kunnskap om korleis Vygotsky forstod læring, og særleg korleis han la vekt på samhandling og læring, nyttig i opplæringsiktemål. Sidan simulering ikkje går føre seg i ein isolert kontekst, kan det vera at vi kan forklara om, og i så fall korleis, læring går føre seg i en simuleringskontekst gjennom å nytta Vygotsky sine teoriar.

Indre tale

Eit av hjelpemidla for å styra tenking er det Vygotsky skildrar som indre tale. Gjennom handlingane til barnet styrer den vaksne barnet si merksemd til handlingane som vert utført (Vygotsky, 1987). Barnet sin aktivitet vert altså språkleg akkompagnert av den vaksne, ein aktivitet som barnet sjølv tek over, fyrst som ytre tale, deretter som indre tale (sjå for eksempel Skodvin, 1998). Når barnet leikar, er språket ein viktig del av leiken. Vygotsky fann også at språket ikkje forsvann når barnet etter kvart sluttar å bruka vokalisert språk i sjuårsalder, men at barnet i staden rettleiar si eiga handling gjennom indre tale og i tillegg styrer tankane med hjelp av språket (Vygotsky, 1987). Når barnet seinare møter utfordrande oppgåver, kan språket igjen opptre som ytre tale, og Vygotsky trekker difor slutninga at språket ikkje berre fylgjer handlingane, men også styrer dei (Skodvin, 1998).

Sjølv om Vygotsky teoretiserte om desse kognitive funksjonane hjå barn, er det ikkje nødvendigvis slik at dei berre gjeld for barn i ein læringsprosess. Når han diskuterer høgare mentale funksjonar, så legg han vekt på at det sosiale forholdet er mellom to menneske, og at høgare kognitive funksjonar opptre mellom menneske før det opptre i barnet (Vygotsky, 1987). Han omtaler også sosiale funksjonar generelt, men det er også tydeleg at prosessane er knytt til barnet si utvikling i tekstane hans. Vi meiner likevel at studentane sin læringsprosess har likskap med barnet sin. Studentane møter ein kultur og ein sosial arena som er ulik erfaringane dei har frå vidaregåande skule. Dette fører til at studentane får ei språkleg utvikling som gjer at dei internaliserer eit fagleg omgrepsapparat som skil seg frå det dei hadde tidlegare. Det er gjennom faglærarane og praksislærarane at studentane vert rettleia i utdanninga si. Vi meiner difor at rettleiinga studentane får på grunnskulelærarutdanninga gjennom møte med faglærarar, medstudentar, praksislærarar og elevar, er eit stillas dei nyttar for å rettleia seg sjølve gjennom indre tale og aktiv rettleiing av eigen kognisjon.

Læring gjennom VR i ein sosial kontekst

Nettopp det at forskning på simulering koplær læringsutbytta til reelle situasjonar og legg til rette for eit læringsmiljø som fremjar studentane si utvikling av mentale modellar (jf. Lyons, 2012), gjer det interessant å nytta sosiokulturell teori for å drøfta potensialet i VR-simulering. I dette

dømet møter deltakarane ein situasjon der dei får testa ut avgjersler og handlingar, erfara resultat og justera handlingsalternativ utan eventuelle risikoar ein reell situasjon kunne sett dei i. Ein kan gjenta øvingssekvensen fleire gonger, trenar for lengre periodar enn det som er mogleg i ein reell situasjon, testa og feila, erfara sjeldne eller farlege situasjonar, og ein kan måla utbytte med validerte mål, kombinert med debrifing og refleksjon (Kaufman & Ireland, 2016, refererer til Crookall, 2010). Hensikta vil heile tida vera å testa korleis ein kan handla i situasjonar som er knytt tett opp til røynda, og kva som skjer dersom ein vel eit handlingsalternativ framføre eit anna. Dersom treningssituasjonane i tillegg legg vekt på at lærarstudentane skal stimulerast til samhandling med kvarandre og faglærar, kan situasjonane driva studentane si kognitive utvikling framover.

I vår VR-simulering valde vi å organisera lærarstudentane i mindre grupper, slik at studentane fekk høve til å observera kvarandre. Hensikta var å stimulera til samhandling og legga til rette for at studentane fekk uttrykt seg munnleg. Vi organiserte det òg slik at samtalen vart styrt tydeleg av faglærar eller fasilitator for å legga til rette for refleksjon over erfaring, stimulera til høgare ordens tenking, og at studentane skulle gjennomføre ein analyse av kva som skjedde i sjølve simuleringa. I og med at Vygotsky meiner at det sosiale planet er det primære nivået der utvikling går føre seg, er det naudsynt å vera merksam på korleis dette må vera premissgjevar for organiseringa av undervisinga. Opplæring som senterer seg om sosiale samhandlingar, vil altså vera avgjerande for utvikling og læring, ifylgje Vygotsky. Simulering gjennom bruk av VR bør difor organiserast slik at det involverer fleire aktørar og fremjar munnleg aktivitet.

Metakognitiv tenking legg vekt på at vi gjennom sosiale erfaringar endrar strategiane vi har for å tenkja (Bråten, 1996). I debrifinga er studentane aktive i samhandling med andre der spørsmål kring og erfaringar med simuleringa vert drøfta, noko som kan bidra til å nyansera eller forstå fenomenet vi observerer, og iverksette høgare ordens tenking. Vi må altså styra merksemda vår mot noko. Til liks med den vaksne som styrer barnet si merksemd til handlingane som blir utført, vil faglæraren styra studentane si merksemd mot handlingane, eller ord og omgrep, som er sentrale i undervisinga. Fyrst og fremst er dette ei øving vi må læra av andre, den er sosial i sin karakter. Nokon må fortelja oss eller visa oss at det vi observerer, kan forståast på fleire måtar, eller stilla oss spørsmål om det som har vorte observert, slik at vi kan sjå på situasjonen eller fenomenet på nytt. Denne rettleiinga kjem frå eit sosialt nivå og er kulturelt driven framføre naturleg,

altså er det ein høgare ordens tenking (Wertsch, 1985, s. 24). I samtalaner etter simuleringa er det fasilitator som driv samhandlinga framover gjennom spesifikke spørsmål retta mot læringsmåla for aktiviteten. Spørsmåla og måla for samhandlinga etter simuleringa er laga for å nansera studentane si oppfatning av eigne tolkingar av kva som skjer. Det overordna målet var å styra studentane sine tenkje-strategiar ved å invitera til refleksjonar kring fleire måtar å vurdere situasjonen på, gjennom nettopp metakognitiv tenking. Dernest er aktiviteten, altså metakognitiv tenking, ein kognitiv funksjon vi etter kvart vil meistra å gjennomføra aleine. Smolucha og Smolucha (1989) forklarar korleis prosessen blir modellert frå læraren: «In order to teach critical thinking skills a teacher must be able to scaffold critical thinking in the student's zone of proximal development» (s. 2). Fyrst vert altså barnet rettleia saman med læraren, vidare kan barnet sjølv verta i stand til å gjennomføra prosessen gjennom bygging av stillas (Smolucha & Smolucha, 1989).

I samhandling med andre må vi vokalisera kva vi tenkjer, med ord og omgrep, basert på kva vi kan frå før (jf. Vygotsky, 1987). Når studentar er saman i ein simuleringskontekst vil erfaringar dei tileignar seg i simuleringa, bli teke tak i og ei felles forståing av kva som har gått føre seg, artikulert saman med faglæraren. Samhandlinga med faglærer og medstudentar legg dermed til rette for at studentane utviklar dei spontane omgrepa knytt til situasjonen til faglege omgrep i ein kulturell og sosial kontekst, som ifylgje Vygotsky (Wertsch, 1985) kan bidra til generalisering av omgrep og høgare ordens tenking. I vårt døme var eitt av måla at lærarstudenten fekk oppleva at han eller ho kan leia ein utviklingssamtale. Vidare er det difor naudsynt at faglæraren eller fasilitatoren rettar studentane si merksemd mot korleis studenten handterte situasjonen og resonnererte omkring eigne kjensler og handteringa av dei. Gjennom artikulering vil tanken verta rekonstruert og fullført, og for å oppnå dette er ein avhengig av å ha nokon å artikulera til og mot. I tillegg fasiliterer ein òg for at den artikulerte talen fortsett som indre tale når studenten sjølv skal leia ein utviklingssamtale som kontaktlærer. Erfaringane frå simuleringa og samtalen fungerer dermed som ein aktivitet som stimulerer til metakognitiv tenking, og som gir studentane moglegheit for å fortsette på eiga hand ved indre tale. I etterkant av ei simulering går ein òg attende til val ein gjorde i simuleringa, for å tenkja over kva og korleis ein handla, og diskutera handlingsalternativ som kan ha overføringsverdi til komande situasjonar som profesjonsutøvar, noko Shaffer (2012) hevdar avgjer kvaliteten på

simuleringa. Når dette går føre seg i dialog med fleire deltakarar, vert fleire handlingsalternativ lagt på bordet, men i tillegg blir merksemda til studentane styrt i fleire omgangar. Ein får altså språkleg akkompagnement til studentane sine refleksjonar, noko som gjer studenten betre i stand til å overføra ytre tale til indre. Samhandling mellom deltakarane er difor heilt avgjerande for at utvikling skal gå føre seg, og dermed òg læring, jamfør Vygotsky sitt resonnement.

Trass i at simuleringa i vårt tilfelle ikkje nødvendigvis innførte mange nye omgrep for studentane, måtte dei likevel skildra eigne opplevingar for både fasilitator og medstudentar. Gjennom å reflektera over korleis dei opplevde simuleringa vart det også snakka mykje om eksempelvis kjensler, eit tema som meir tradisjonelle førelesingar ikkje oppfordrar til. Ved å setta ord på eigne kjensler fekk også studentane høyra om andre sine kjensler, noko som gav kvar enkelt student fleire erfaringar med kjensleomgrep. Sidan ordet ikkje er eit 1:1-bilete av tanken, så er studentane nøydd til å restrukturera eigen tanke før den kan formulerast i ord, jf. Vygotsky. Det å krevja at studentane må ordlegga seg, sjølv om dei ikkje nødvendigvis har ein heilt klar tanke, vil difor støtta studentane i å fullføra vage representasjonar av eigne tankar. Om ein organiserer undervisings situasjonar som legg til rette for at studentane kan nytta spontane omgrep der dei har moglegheit til å fullføra eigne tankar, vil difor vera i tråd med Vygotsky sine teoriar om læring og utvikling.

Debrifinga i etterkant av simuleringa har vist seg å vera svært viktig for studentane sitt utbyte av simuleringa (Struksnes et al., 2015). For ein best mogleg læringssituasjon i aktiviteten er det vesentleg at studentane, både som utførande deltakarar og observatørar, nyttar seg av moglegheitene i debrifinga. Struksnes mfl. (2015) nemner spesielt at studentane bør bidra aktivt og produktivt i debrifinga ved å vera opne for kritiske og reflekterande spørsmål om kva som hende i simuleringa, og fortsetta å undersøka situasjonen med referansar til tidlegare erfaringar og generell og spesifikk kunnskap på området. For at simulering som metode skal fungera, ligg det fylgjeleg eit premiss om at deltakarane må ha vilje til å gå inn i situasjonen og prøva seg. Det er føremålstenleg å skapa situasjonar og læringskontekstar som studentane anerkjenner som så autentiske at dei deltek og går inn i læringsprosessane med vilje og intensitet til å prøva seg sjølve i læringssituasjonen som vert lagt fram for dei (jf. Rule, 2006).

Eit lærande fellesskap resonnerer med tydinga den sosiale dimensjonen har for menneskeleg utvikling av kognisjon. Den sosiale dimensjonen

for utvikling av menneskeleg kognisjon er eit gjennomgåande perspektiv i Vygotsky sine teoriar (Bråten, 1996), noko som vert understreka gjennom det velkjende sitatet: «The social dimension of consciousness is primary in time and in fact. The individual dimension of consciousness is derivative and secondary» (Vygotsky, 1979, s. 30). Sjølv om sitatet er velkjent, er det fremja kritikk mot korleis dette blir forstått og brukt i litteraturen (Wertsch & Rupert, 1993). Tradisjonelt har forståing av utvikling av kognitive ferdigheiter vore retta mot korleis individets kognitive utvikling fungerer, noko Wertsch og Rupert (1993) kallar ein individualistisk reduksjonisme. Individualistisk reduksjonisme inneber at dei sosiale prosessane vert sett på som ein kopi av korleis vi forstår individet, noko som reduserer vår forståing av individets kognitive utvikling (Wertsch & Rupert, 1993). For Vygotsky er premissa derimot motsett: «the heart of the matter is the interaction between man and his tools, particularly the symbolic tool of language» (Bruner, 1987, s. 2). Språket er sosialt, og det er gjennom språket at den individuelle utviklinga skjer, vi kan difor ikkje sjå på individuell og sosial utvikling lausrivne frå kvarandre. Det er gjennom den sosiale interaksjonen at kognitiv utvikling skjer, mellom menneske, og det er også gjennom dei aktivitetane at tankeprosessane ligg på eit høgare mentalt plan. Eit lærande fellesskap er difor ein føresetnad for læring.

Simulering har vist seg, i vårt prosjekt, å oppmuntra studentane til å reflektera over handlingane sine. I røynda har ikkje studentane den same moglegheita til å stoppe opp, tenkja over situasjonen og gjera samtalen opp igjen, slik dei får høve til i ein øvingssituasjon. Når samhandlinga med medstudentar og faglærar inngår i ein simuleringskontekst, gir det studentane rom for å visa og kjenna på kjensler, prata om usikkerheit og uro, kommunisera med fagfolk og gi kvarandre råd og konstruktiv tilbakemelding og dermed bidra til å bygga eit profesjonelt læringsfellesskap (Kennedy, 2009; Keskitalo et al., 2014; Roberts & Greene, 2011). Det er også ein situasjon som stimulerer til metakognitiv tenking på eit høgare kognitivt nivå, der spontane omgrep vert forma om til faglege omgrep i ytre tale, som deretter kan bli til indre tale.

Den unike situasjonen, i dette tilfelle VR-simulert utviklingssamtale, vert difor transformert til ein eksperimentell og reflekterande kontekst, noko som bidreg til at studentane får fleire moglegheiter til å kopla seg på tidlegare kunnskap og bygga vidare på den profesjonelle læraridentiteten sin (Gundersen & Aareskjold, 2012).

Avslutning

I simuleringdømet med VR-briller vert studentane presentert for ein røyndomsnær utviklingssamtale der dei er situert i ein sosial kontekst saman med medstudentar. I vår drøfting har vi lagt vekt på at læring er ein kompleks prosess, men at den sosiale dimensjonen er avgjerande for kva og korleis lærarstudentar lærer. Ved å sjå på læring som eit sosialt fenomen primært, og eit individuelt fenomen sekundært, får det betydning for korleis undervising må planleggast og gjennomførast. I vårt døme har samhandling mellom både faglærer og studentar vore ein kjerneaktivitet. Vi har vore merksame på at metakognitiv tenking er kulturelt overført og vil verta nytta, av studentane, til å kontrollera eigen kognisjon. Difor har òg dialogane vore kontrollert av faglærer eller fasilitator slik at studentane si merksemd vert styrt mot heilt spesifikke tema, som handtering av kjensler eller handlingsalternativ. Vi organiserte simuleringa i mindre grupper for at alle studentane fekk moglegheit til å artikulera seg og erfara meir eller mindre liknande situasjonar fleire gonger. Gjennom den styrte dialogen, der faglærer eller fasilitator set språkleg akkompagnement til studentane sine refleksjonar og inviterer til metakognitive samtaler, vert studentane førebudde på det som etter kvart vert indre tale.

Simulering som metode for lærarstudentar har fleire fordelar, og som vist i dette kapitlet gir det studentane moglegheit for å testa ut og til-eigna seg praktiske erfaringar i trygge omgjevnadar. Gjennom spontane og røyndomsnære erfaringar kan simulering ha mykje å seia for studentane si læring. Det er likevel avgjerande at simulering som metode har ei pedagogisk forankring i korleis ein forstår og legg til rette for læring, og kva for læringsprosessar som er føremålstenlege for studentane si utvikling. Som drøfta i dette kapitlet set Vygotsky sine teoriar om utvikling og læring nokre premisser for korleis faglærer bør organisera og planlegga slik undervising.

Forfatarbiografiar

Hege Merete Somby er førsteamanuensis i pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet og Sámi allaskuvla og disputerte i 2017 over avhandlinga *Elevbedrift som inkluderende arbeidsmåte for elever med særlige behov*. Ho har sidan jobba med inkludering i opplæringa på eit overordna nivå, mellom anna gjennom å bidra med artiklar i fleire publikasjonar og i undervising

for grunnskulelærerstudentar og masterstudentar. Somby har også vore spesielt knytt til forskning som undersøker inkluderande arbeidsmåtar i samband med bruk av digitale verktøy, som applikasjonar i Augmented Reality (AR) og simulering i Virtual Reality (VR), der Vygotskys teoriar om læring og utvikling har vore sentralt. I tillegg er Somby oppteken av korleis ein varetek samiske perspektiv i opplæringa, også på høgskulenivå, og i kva grad inkluderande opplæring for samiske elevar vert fremja på alle opplæringsnivå.

Odd-Rune Stalheim har doktorgrad innan innovasjon og høgskulepedagogikk og er førsteamanuensis i pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet. I forskinga si fokuserer han på kvalitet og innovasjon i høgare utdanning. Stalheim har ei særleg interesse for digital teknologi og korleis teknologi vert nytta i undervisinga der læringa til studentane står i sentrum. Han har til dømes forska på kva involvering av studentar i innovasjonar har å seia for den faglege og personlege utviklinga deira, i tillegg til at han har gjennomført studiar som involverer Augmented Reality (AR) og Virtual Reality (VR). Stalheim er engasjert i ulike nettverk knytte til SoTL (scholarship of teaching and learning), som har ei forskande tilnærming til eiga undervising.

Litteratur

- Alessi, S. M. & Trollip, S. R. (2001). *Multimedia for learning: Methods and development*. Allyn & Bacon.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bradley, E. G. & Kendall, B. (2014). A review of computer simulations in teacher education. *Journal of Educational Technology Systems*, 43(1), 3–12. <http://dx.doi.org/10.2190/ET.43.1.b>
- Bruner, J. (1987). Prologue to the English edition. I R. W. Rieber & A. S. Carton (Red.), *The collected works of L. S. Vygotsky. Volume I: Problems of general psychology, including the volume 'Thinking and speech'* (s. 1–16). Plenum.
- Bråten, I. (1996). Om Vygotskys liv og lære. I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 13–42). Cappelen Akademisk Forlag.
- Girod, M. & Girod, G. (2006). Exploring the efficacy of the cook school district simulation. *Journal of Teacher Education*, 57(5), 481–497. <https://doi.org/10.1177/0022487106293742>
- Gresalfi, M. & Barab, S. (2011). Learning for a reason: Supporting forms of engagement by designing tasks and orchestrating environments. *Theory Into Practice*, 50(4), 300–310. <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.607391>
- Gundersen, E. & Aareskjold, O. (2012). Læring for praksis: Simulering som læringsmetode. I T. L. Hoel, B. Hanssen & D. Husebø (Red.), *Utdanningskvalitet og undervisningskvalitet under press: Spenninger i høgere utdanning* (s. 259–272). Fagbokforlaget.

- Hyland, J. R. & Hawkins, M. C. (2009). High-fidelity human simulation in nursing education: A review of literature and guide for implementation. *Teaching and Learning in Nursing*, 4(1), 14–21. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2008.07.004>
- Kaufman, D. & Ireland, A. (2016). Enhancing teacher education with simulations. *TechTrends*, 60(3), 260–267. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0049-0>
- Kennedy, D. (2009). Recasting the role of reflection in the theatre of learning. *Nurse Education Today*, 29(6), 573–574. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2009.02.011>
- Keskitalo, T., Ruokamo, H. & Gaba, D. (2014). Towards meaningful simulation-based learning with medical students and junior physicians. *Medical Teacher*, 36(3), 230–239. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2013.853116>
- Knoll, M. (1997). The project method: Its vocational education origin and international development. *Journal of Industrial Teacher Education*, 34(3), 59–80.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerutdanning 2025: Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Utdanning for omstilling – økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning* (Meld. St. nr 16 (2020-2021)). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20202021/id2838171/>
- Leontèv, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Prentice-Hall.
- Lyons, J. (2012). Learning with technology: Theoretical foundations underpinning simulations in higher education. *Future challenges, sustainable futures. Proceedings ASCILITE Wellington*, 582–586.
- Markauskaite, L. & Goodyear, P. (2016). *Epistemic fluency and professional education: Innovation, knowledgeable action and actionable knowledge* (Vol. 14). Springer.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society: From the standpoint of a social behaviorist*. The University of Chicago Press.
- Molnes, S. I., Hagen, I. H., Kongshaug, A. V., Vadset, T. B., Ryste, T. O. & Alnes, R. E. (2016). Simulering gir økt læringsgevinst. *Sykepleie* (7), 60–64. <https://doi.org/10.4220/Sykepleiens.2016.58047>
- Nehring, W. M. & Lashley, F. R. (2010). *High-fidelity patient simulation in nursing education*. Jones & Bartlett Publishers.
- NOKUT. (2020). *Studiebarometeret 2019: Hovedtendenser*. Hentet 5. juli 2021 fra https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/2020/hoyere-utdanning/studiebarometeret-2019_hovedtendenser_1-2020.pdf
- Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole: Hvordan etablere et samarbeid til elevens beste?* Universitetsforlaget.
- Nordkvelle, Y., Stalheim, O. R., Fosslund, T., de Lange, T., Wittek, A. L. & Nerland, M. B. (2019). Simulating: Bridging the gap between practice and theory in higher professional education. I K. Trimmer, T. Newman & F. F. Padró (Red.), *Ensuring Quality in Professional Education Volume I* (s. 53–72). Springer.
- Nordkvelle, Y., Stalheim, O. R., Fosslund, T., de Lange, T., Wittek, L. & Nerland, M. B. (2020). Praksisnær undervisning med simulering og rollespill. I Y. T. Nordkvelle, L. Nyhus, A. Røisehagen og R. H. Røthe (Red.), *Praksisnær undervisning – i praksis og teori* (Kap. 6, s. 99–119). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.94.ch6>
- Radianti, J., Majchrzak, T. A., Fromm, J. & Wohlgenannt, I. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers & Education*, 147, 103778. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778>
- Rall, M. & Dieckmann, P. (2005). Simulation and patient safety: The use of simulation to enhance patient safety on a systems level. *Current Anaesthesia & Critical Care*, 16(5), 273–281. <https://doi.org/10.1016/j.cacc.2005.11.007>

- Ripka, G., Grafe, S. & Latoschik, M. E. (2020). *Preservice teachers' encounter with social VR-exploring virtual teaching and learning processes in initial teacher education*. SITE Interactive 2020 Online Conference.
- Roberts, D. & Greene, L. (2011). The theatre of high-fidelity simulation education. *Nurse Education Today*, 31(7), 694–698. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2010.06.003>
- Rule, A. C. (2006). The components of authentic learning. *Journal of Authentic Learning*, 3(1), 1–10.
- Shaffer, D. W. (2012). Models of situated action: Computer games and the problem of transfer. I C. Steinkuehler, K. Squire & S. Barab (Red.), *Games, learning, and society: Learning and meaning in the digital age* (s. 403–431). Cambridge University Press.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518–524. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006>
- Skodvin, A. (1998). *Kommunikasjon og kognisjon: Piagets og Vygotskijs syn på voksen-barn-kommunikasjon i forhold til førskolebarns kognisjon: En teoretisk drøfting og empirisk konkretisering* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo.
- Smolucha, L. & Smolucha, F. (1989, 6.–7. april). *A Vygotskian perspective on critical thinking* [Paperpresentasjon]. Science and Technology for Education in the 1990s: Soviet and American Perspectives, Meadville, PA, USA. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED314770.pdf>
- Stavroulia, K.-E. & Lanitis, A. (2017). On the potential of using virtual reality for teacher education. I P. Zaphiris & A. Ioannou (Red.), *Learning and collaboration technologies. Novel learning ecosystems* (s. 173–186). International Conference on Learning and Collaboration Technologies (LCT), Cham.
- Struksnes, S., Hofmann, B. & Ødegården, T. (2015). *Pasientsimulering i helsefag: En praktisk innføring*. Gyldendal Akademisk.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Vygotsky, L. S. (1979). Consciousness as a problem in the psychology of behavior. *Soviet Psychology*, 17(4), 3–35. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-040517043>
- Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of LS Vygotsky, Vol 1: Problems of general psychology*. Plenum.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. & Rupert, L. J. (1993). The authority of cultural tools in a sociocultural approach to mediated agency. *Cognition and Instruction*, 11(3–4), 227–239.

KAPITTEL 12

Jul i skolen som et gjenkjennelig og foranderlig fellesskap

Elisabeth Tveito Johnsen Universitetet i Oslo

Abstract: 'Christmas in school' is from time to time a heated topic in media and political debates. Schools are criticized either for not being secular enough or for not preserving Christian traditions. This chapter examines school principals' perspectives on Christmas in the context of school. The empirical material consists of interviews with principals and field visits in Danish and Norwegian schools. Utilizing a Vygotskian perspective on artefact mediation, particularly with Wartofsky's threefold conceptualization of artefacts, the analysis unpacks how Christmas decoration, Christmas trees, Saint Lucy's Day parades, Christmas worship services, and alternatives to these services are part of complex negotiations within the schools themselves, as well as with parents, media, and local communities. A common strategy among the principals is to replace controversial elements with less-contested practices. Christmas is important to the principals, but not primarily as religious education. The guiding principle for them is not doing Christmas the 'right' way, but rather, finding ways of making it possible for as many pupils as possible to partake. Christmas, with all its different activities, is valuable because it facilitates the experience of school as an inclusive community for all.

Keywords: Christmas, schools, Vygotsky, artefact mediation, public institutions, ritualization, lived religion

Innledning

«Jul i skolen» er et tema som noen ganger fører til omfattende offentlige debatter. I Norge har skolens julefeiringer vært førstesidestoff, og i 2016 resulterte debatten om skolegudstjenester blant annet i at statsminister Erna Solberg under Stortingets spørretime advarte skoler mot å avlyse skolegudstjenester. I Danmark har det vært lignende saker, og i 2017 gikk statsminister Lars Løkke Rasmussen offentlig ut i nasjonale medier og kritiserte en skole som ønsket å avvikle tradisjonen med skolegudstjenester før jul.¹ I disse sakene er temperaturen ofte opphetet, og frontene er ofte steile mellom de involverte aktørene. Hva er det som gjør at jul i skolen kan akselerere svært raskt fra å være et lite oppslag i en lokalavis til å bli debattert i beste sendetid i nasjonale medier og av de øverste politikerne i Norge og Danmark? Debattene om jul i skolen dreier seg ofte om hvorvidt skolen inneholder for mye eller for lite kristendom. Skoler kan kritiseres både for ikke å være sekulære nok og for ikke å ta vare på kristne tradisjoner (Bråten, 2019; Jensen, 2019). Midt i det hele står skoleledere, som forsøker å manøvrere mellom ulike hensyn (Hovdelien & Neegaard, 2014; Brandt & Böwadt, 2018).

Debattene om jul i skolen synliggjør altså at ulike politiske, religiøse og livssynsbaserte aktører har forskjellige svar på hvordan religion bør «ordnes» i et sekulært samfunn – og i offentlige institusjoner, som skolen. Ifølge den engelske religionsforskeren Christopher Deacy (2019) kan studier av jul vise hva som anses som passende og upassende religion på sekulære steder. I dette kapitlet undersøker jeg hvordan rektorer ved skoler i Danmark og Norge «ordner» og «gjør» jul ved skolene de leder. Grunnen til at jeg velger disse verbene, er at religionsforskningen de siste årtiene har utviklet et felt som kalles *levd religion*. Levd religion er en tilnærming som ble innledet av forskere som ønsket å studere religion uten å være bundet til å studere hvordan religioner presenterer sine offisielle trossystemer, eller i hvilken grad de etablerte trossamfunnene har eller ikke har svekket oppslutning (Ammerman, 2007; McGuire, 2008).

Meredith McGuire, som er en av foregangsforskerne innenfor levd religion, har studert hva som er av størst betydning for personer som deltar i religiøse og/eller spirituelle praksiser, som nypaganisme, yoga og healing (McGuire, 2008). Et av hennes hovedfunn er at *praktisk koherens* er

1 Sandvik, S. (2016, 16. november). Solberg om å droppe skolegudstjenester: Et historisk brudd. *NRK.no*; Berlingske (2017, 11. desember). Statsminister: Aflyst julegudstjeneste er en «ommer». *Berlingske.dk*.

viktigere enn *logisk koherens* for deltagerne i disse praksisene. Det vil si at det for hennes informanter var det ikke så viktig å tro i henhold til noen bestemt offisiell teologisk logikk eller bestemte dogmatiske trosforestillinger. Det mest avgjørende var, ifølge McGuire, at religiøse praksiser og ritualer oppleves som meningsfulle i hverdagen, og at praksisene «virket» («work»); at de for eksempel gav nye krefter eller styrket fellesskapet med dem en er glad i (McGuire, 2008, s. 15). McGuire oppfordrer til å være åpen for at religion på individuelt nivå ofte er et rotete og motsetningsfylt fenomen: «What if we think of religion, at the individual level, as an ever-changing, multifaceted, often messy—even contradictory—amalgam of beliefs and practices that are not necessarily those religious institutions consider important?» (McGuire, 2008, s. 4).

McGuire poengterer at for å undersøke levd religion som ikke passer inn i forskningens allerede etablerte og ryddige kategorier om religion, er sansene et av forskerens viktigste redskaper. For å forstå hva religiøse praksiser betyr for dem som er involvert i dem, er det avgjørende at forskeren forsøker å ta inn praksisen gjennom alle sine sanser, som lukt, smak og hørsel (McGuire, 2016, s. 154).

De senere årene har interessen for å studere hvordan religiøse praksiser og ritualer inngår i hverdagen på individuelt nivå, blitt utvidet til å studere også hvordan religion forhandles innad i etablerte religionssamfunn (Ammerman, 2016) og i sekulære institusjoner, som skole og sykehus (Enstedt & Plank, 2018). Religions sosiologen Nancy Ammerman, som også er en av pionerne innenfor forskningen på levd religion, argumenterer for at i hverdagspraksiser, på både individuelt og institusjonelt plan, er den utbredte distinksjonen mellom det religiøse og sekulære ofte utydelig. For å forstå hvordan religion inngår i dagens samfunn, er det etter hennes oppfatning avgjørende at forskere opererer med en bred definisjon av religion, og at 'religiøs' og 'sekulær' ikke fungerer som analytiske motsetninger (Ammerman, 2016, s. 92).

Som mediedebattene om jul i skolen vitner om, er skolen en institusjon i samfunnet der distinksjonen mellom det religiøse og det sekulære kan være uklar og flytende. Skolens julepraksiser er sånn sett eksempler på praksiser som ikke så lett lar seg kategorisere som enten det ene eller det andre, og som også kan være begge deler. I dette kapitlet vil jeg spesielt sette søkelys på hva som er viktig for rektorene når de foretar sine valg om hva som kan og ikke kan inngå i jul i skolen. Er det en logisk koherens eller mer en praktisk koherens som i størst grad påvirker deres beslutninger? Hva er

det som gjør jul til en meningsfull del av skolens hverdag? Eller: Hvordan blir jul noe som gjør skolen til et sted for høytid? For å undersøke hvordan jul gjøres, vil jeg ikke rette oppmerksomhet mot hvorvidt skolene gjør «det rette», med tanke på hva jul ifølge en kristen fortolkning bør inneholde. Inspirert av forskningen på levd religion vil jeg studere jul i skolen som et empirisk og sansbart fenomen.

Forbindelsen mellom Vygotsky-forskning og forskning på levd religion er at begge tradisjonene legger avgjørende vekt på at materialitet fungerer konstituerende for hvordan vi erfarer virkeligheten. Innenfor forskningen på levd religion er en spesielt opptatt av å studere hvordan materielle objekter virker, endrer og produserer noe hellig i livet (Ammerman, 2016, s. 91). Dette hellige kan være knyttet til materialiteten i kirkerom, templer og moskeer, men det kan også skje på andre hverdagslige steder, som i fjellet på tur eller i et konsertlokale (Ammerman, 2014, s. 28–42). Det jeg utforsker i dette kapitlet, er hvordan materielle redskaper «virker» på skolens hverdag i ukene før jul, og om jul i skolen skaper høytid eller hellighet i skolens liv.

For å få frem kompleksiteten i hvordan jul i skolen er, som sanselig og materiell virkelighet, vil jeg derfor anvende en av Vygotskys mest sentrale innsikter om læring. Ifølge Vygotsky er kunnskapen vår om virkeligheten aldri direkte. I motsetning til Piaget, som argumenterte for at læring primært er en indrestyrt og biologisk fundert utviklingsprosess, mente Vygotsky at læring er en ytrestyrt sosialt og kulturelt betinget prosess (Vygotsky et al., 1978, s. 40) (jf. Skodvin, kapittel 2), noe som blant annet kommer til uttrykk i dette kjente sitatet:

Every function in the child's cultural development appear twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first between people (*interpsychological*), and then *inside* the child (*intrapsychological*). [...] All the higher functions originate as actual relations between human individuals. (Vygotsky et al., 1978, s. 57 kursiv i originalen)

For å forstå læring må vi ifølge Vygotsky undersøke hvilke språklige og kulturelle redskaper og relasjoner som medierer virkeligheten, noe som innebærer at det lærere og elever bruker i klasserommene og i skolen, er langt mer enn bare hjelpemidler. Det som skjer i det sosiale samspillet med redskapene, former hvordan barn lærer, ser og erfarer virkeligheten. I denne boken får vi blant annet innsikt i hvordan Vygotskys teoretiske perspektiver kan brukes for å undersøke elevers hukommelse (Engen, kapittel 3),

skriveutvikling (Igland, kapittel 9) og subjektive opplevelse av læringsmiljøet (Skrefsrud, kapittel 6). Mitt bidrag til denne forskningen er at jeg ved å undersøke hvilke redskaper skoler bruker i sine juleaktiviteter, kan si noe om hvilke «julevirkeligheter» de studerte skolene medierer.

Vygotsky differensierte mellom to typer kulturelle artefakter, tekniske og psykologiske redskaper, og var opptatt av sammenhengen mellom disse redskapene. Det å lære å bruke et teknisk redskap kan også endre hvordan vi oppfatter virkeligheten rundt oss, og det blir dermed et psykologisk redskap med innvirkning på mentale funksjoner, som oppmerksomhet og hukommelse (Vygotsky et al., 1978, s. 57). Det innebærer at artefakter ikke bare er ting vi omgir oss med og bruker; de blir en del av oss og former hvordan vi ser virkeligheten rundt oss (Afdal, 2013, s. 112–113). Det er likevel ikke mulig å avgjøre på forhånd hva som er de medierende artefaktene i en praksis, noe som innebærer at det å studere jul i skolen er et empirisk spørsmål. Skolen er et levende system, og det som en gang var de mest konstituerende juleartefaktene, kan endre seg. Det er også slik at selv om artefakter er redskaper er frembrakt av mennesker, er de ikke underlagt kontrollen til dem som har lagd eller introdusert dem (Wertsch, 1998, s. 32–34). Redskaper, også de som brukes til jul i skolen, kan ha flere og andre betydninger enn lærere og ledelse har som intensjon. Det ville vært spennende å studere hva jul i skolen betyr for elever, men dette kapitlet er avgrenset til rektorens fortellinger om jul i skolen. Det vil si at jeg – snarere enn å studere elevers individuelle læring om jul – anlegger et Vygotsky-perspektiv der skolens samlede juleaktiviteter er mitt analyseobjekt.

Metode og materiale

Datamaterialet som ligger til grunn for dette kapitlet, består av semistrukturerte intervjuer med rektorene på fire skoler samt en del skriftlig undervisningsopplegg og data fra enkelte feltbesøk på de respektive skolene. Intervjuene ble utført av Kirstine Helboe Johansen (Århus universitet) og undertegnende, Elisabeth Tveito Johnsen (Universitetet i Oslo) i februar og november 2019. Undervisningsoppleggene ble sendt på e-post eller utdelt i papirform under intervjuene. Feltbesøkene ble gjennomført samme dag eller en stund etter intervjuene. Feltbesøkene besto av omvisninger på skolene, uformelle samtaler med lærere og elever og observasjoner av aktiviteter som klippe-og-lime-verksteder, skolegudstjenester og avslutninger siste dag før jul.

Datamaterialet ble etablert som del av prosjektet «Reimagining The Nordic model Christian Cultural Heritage. Christmas in public schools and broadcasting (NORCHRIST)»² og har også blitt brukt i andre publikasjoner med oss begge som forfattere (Johnsen & Johansen, 2021) og i artikler med kun én av oss som forfattere (Johansen, 2022).³ Det særegne ved dette kapitlet er at jeg anvender et Vygotsky-perspektiv på materialet. I de tidligere artiklene har vi ikke analysert hvordan artefaktene som brukes i skolenes julefeiringer, etablerer ulike «julevirkeligheter». Ved å sette søkelys på skolenes julepynt, juletrær, luciaopptog, skolegudstjenester og skolenes alternativer til skolegudstjeneste bidrar kapitlet med kunnskap om aspekter ved jul i skolen som i liten grad er studert tidligere.

Som Bent Flyvbjerg (2011) påpeker, er generaliserbarheten ved denne typen kvalitative studier ofte lav, men den kan ifølge ham styrkes av at utvalget er basert på en strategisk informasjonsorientert utvalgsprosedyre. En viktig del av det å gjøre et strategisk utvalg er å velge tilfeller som er spesielt interessante for problemstillingen en undersøker, og som regel vil atypiske eller ekstreme tilfeller kunne få frem mest informasjon om de mekanismene en ønsker å studere (Flyvbjerg, 2001, s. 306).

For å frem et mest mulig sammensatt og variert bilde av hvordan jul gjøres i skoler, valgte vi skoler med en elevmasse med enten svært mange eller svært få elever med minoritetsbakgrunn. For å rekruttere skoler som samstemte med dette kriteriet, kontaktet vi sentrumsnære skoler i Oslo og Århus og skoler som ligger et godt stykke utenfor bykjernene. Skolene som inngår i studien, blir kalt henholdsvis «Oslo-urban», «Århus-urban», «Oslo-suburban» og «Århus-suburban». De urbane skolene har et flertall elever med minoritetsbakgrunn, mens de suburbane skolene har en elevsammensetning der minoritetslever er i mindretall. Selv om studien ikke kan gjøre krav på å være representativ for skoler i Danmark og Norge, er funnene interessante for videre forskning, og den kan brukes som utgangspunkt for samtaler om jul i skolen innad i lærerkollegier og innenfor lærerutdanning.

2 Hansen, K. C. (2019). Reimagining The Nordic model Christian Cultural Heritage. Christmas in public schools and broadcasting (NORCHRIST). (au.dk) [forskningsseminar]. Aarhus universitet.

3 Når jeg refererer til «vi» i dette kapitlet er det fordi Kirstine Helboe Johansen og jeg har etablert materialet sammen. I tillegg til å gjennomføre intervjuene sammen har vi delt på å transkribere intervjuene, og vi har analysert materialet i fellesskap. Jeg er eneforfatter av dette kapitlet, men jeg har drøftet utkast med Johansen underveis i arbeidet.

Eksisterende forskning

I denne delen vil jeg gjøre rede for noe av den eksisterende religionsfaglige forskningen som spesifikt har studert spørsmål knyttet til jul i skolen. Av naturlige grunner eksisterer det mest forskning på skolens religionsfag, og da spesielt forskning som har en religionsdidaktisk tilnærming. Innenfor denne forskningen har ikke Vygotsky vært en fremtredende teoretiker, men både Heid Leganger-Krogstad (2014) og Thor-André Skrefsrud (2022) argumenterer for at Vygotsky er relevant for å utvikle en undersøkende religionsundervisning som ivaretar elevmangfold.

Dette kapitlet omhandler jul i skolen, og disse juleaktivitetene skjer i liten grad innenfor rammene av skolens religionsfag. Spørsmål om hvordan religion og livssyn håndteres i skolesamfunnet i bredere forstand, har, som Geir Skeie (2019) påpeker, blitt vesentlig mindre studert i Norge, og det samme er tilfellet i Danmark. Skeie etterlyser spesielt empirisk forskning som kan belyse ritualiseringer av det han omtaler som «organiserte fellesskapsorienterte aktiviteter» i skolen. Med referanse til Ronald Grimes' ritualbegrep argumenterer Skeie for at fellesaktiviteter i skolen kan studeres fra et ritualperspektiv. Som Grimes påpeker, trenger ikke en aktivitet å forstås enten som et ritual eller som et ikke-ritual. Snarere kan det være snakk om et kontinuum av mer eller mindre ritualiserte aktiviteter. Å studere skolens ritualiseringer vil derfor, ifølge Skeie, si å studere hvordan noen aktiviteter får rituelle kvaliteter ved at de fremheves og skilles ut fra «de vanlige hverdagsaktivitetene». Hos Skeie omfatter disse aktivitetene alt fra skirenn til talentshow, 17. mai, skolegudstjenester, høytidssamlinger på skolen og feiring av skolesamfunnet i seg selv (Skeie, 2019). Å studere fellesskapsorienterte aktiviteter i skolen kan også forstås i lys av Émile Durkheims argumenter om at religiøse ritualer egentlig handler om samfunnet og det sosiale. Som Tore Rafoss (2018) viser i sin analyse av rose-togene etter terrorangrepet 22. juli 2011, var disse ritualiserte handlingene betydningsfulle fordi de skapte opplevelser av at en inngikk i et sekulært fellesskap. I dette kapitlet griper jeg tak i Skeies oppfordring og viderefører Rafoss' analyse ved å vise hvordan skolens juleaktiviteter har en fellesskaps-ritualiserende betydning.

Mye av den øvrige forskningen fra både Norge og Danmark har vært konsentrert om skolegudstjenester. Jensen viser at de fleste skoler i Danmark deltar på skolegudstjenester. Det er formelt mulig med fri-tak, men slike skjer unntaksvis. Det avgjøres ved hver enkelt skole hvilke

aktiviteter skolens elever skal gjennomføre, og det eksisterer ikke overordnede retningslinjer fra statlig hold (Jensen, 2019). Studiene til Gilliam (2019) viser at det utbredt å forvente at elever, uavhengig av religiøs bakgrunn, deltar på skolegudstjenester, og at skoler først endrer denne tradisjonen når elever med minoritetsbakgrunn utgjør en betydelig del av elevmassen. I motsetning til i Danmark har skolegudstjenester i Norge blitt mer statlig regulert i løpet av de siste årene (Øierud, 2019). Hovdelien og Neegard (2020) er av den oppfatning at rollefordelingen tidligere var utydelig, men at de nye retningslinjene definerer gudstjenester som en kirkelig virksomhet, og at regien for skolegudstjenester bør ligge hos kirken, ikke skolen. Ifølge Hovdelien og Neegaard (2020) trenger ikke retningslinjene å forhindre at barn medvirker under skolegudstjenester, eller at kirken kan tilpasse sine gudstjenester til elevene som deltar. Løvland og Repstad (2019) viser at kirkelig ansatte er svært lydhøre med tanke på å tilrettelegge for flest mulig elever. Den følgende analysen viser at rektorene ønsker å videreføre skolegudstjenester, så fremt skolegudstjenestene bidrar til det overordnede målet om å være et fellesskap for alle elever. Hos Johnsen og Johansen (2021) fremkommer det også at skolen gjerne tar regien dersom det fra kirkens side innføres elementer som bryter med skolens forståelse av hva skolegudstjenesten skal være.

Det er mulig at mediedebattene om skolegudstjenester kan ha bidratt til at andre deler av jul i skolen har fått mindre forskningsmessig oppmerksomhet. Ett av unntakene er Sissel Undheim, som har studert hvordan luciaopptog foregår i norske skoler og barnehager. Hovedårsaken til at luciaopptogene har så bred appell, er ifølge Undheim at de semiotiske ressursene knyttet til luciadagen har stor grad av åpenhet og elastisitet. Opptoget med hvite klesdrakter, lys og sang kan tolkes som et religiøst ritual, men det kan også fungere som et ikke-religiøst ritual for dem som foretrekker det (Undheim, 2019). I tillegg poengterer Undheim at populariteten til luciaopptogene kan ha sammenheng med at denne aktiviteten ikke har noen langvarig og tett kobling til en bestemt religiøs institusjon, som skolegudstjenestene. Hun påpeker også at det også kan ha betydning at et land som Norge, med en sterk protestantisk tradisjon, ofte har lav bevissthet om religiøse opptog og helgeners religiøse betydning i andre tradisjoner (Undheim, 2019). Undheims empiriske funn med hensyn til luciafeiringen ligger tett på dette kapitlet, men i tillegg kommer det frem at juletreet, som tidligere har vært en slik åpen og elastisk ressurs, har endret seg til å bli en mer kontroversiell og omstridt artefakt i skolen.

En sentral del av den offentlige debatten om skolegudstjenester i Norge har vært at det også skal finnes et alternativ for de elevene som ikke ønsker å delta, et tema som ikke har vært debattert i Danmark. I Norge har Utdanningsdirektoratets retningslinjer for skolegudstjenester fra 2017 gjort at alle skoler som legger til rette for skolegudstjenester, er forpliktet til å tilby et alternativt opplegg.⁴ Alternativene skal, som det understrekes i retningslinjene, være likeverdige alternativer til skolegudstjenestene. Så langt eksisterer det ikke noen omfattende studier av hvordan skoler gjennomfører slike alternative samlinger. Dette kapitlet bidrar sånn sett til å belyse et tema som er mye debattert, men som i mindre grad er empirisk studert.

Det å lage julepynt og å pynte skolen er noe som er forventet på enhver skole før jul. Dette er trolig de aktivitetene som tar mest tid, og som omfatter langt de fleste elever. Heller ikke på dette området eksisterer det mye religionsfaglig forskning, verken fra Norge eller fra Danmark, og kapitlet bidrar dermed med en teoretisering av aktiviteter som i liten grad har blitt belyst i tidligere studier.

Teoretiske analyseredskaper

Vygotskys betydning innenfor pedagogisk forskning i Norge og Norden har variert, men den har tidvis vært vesentlig (Bråten, 2002; Säljö, 2002; Ludvigsen et al., 2011). I denne boken viser vi at perspektivene hans fortsatt er svært aktuelle for å belyse viktige utfordringer i skolen. I sin kritikk av Piaget fremhever som nevnt Vygotsky at læring er konstituert av hvilke materielle og psykologiske redskaper en bestemt kultur gjør tilgjengelig (Vygotsky et al., 1978, s. 24), noe som blant annet kommer til uttrykk i dette sitatet:

Piaget argues that «things do not shape a child's mind». But we have seen that in real situations, when the egocentric speech of a child is connected with his practical activities, things do shape his mind. (Vygotsky, 1986, s. 39)

Tingenes, eller materialitetens, betydning for barns forståelse av virkeligheten fremstår fortsatt som et viktig korrektiv i pedagogisk forskning, og er også med på å understreke tingenes betydning innenfor forskning på

4 Utdanningsdirektoratet. (2019, 25. februar). Skolegudstjenester. udir.no.

religion. For å forfølge denne innsikten mot det konkrete empiriske materialet har jeg valgt å utvide og operasjonalisere Vygotskys artefaktbegrep med Marx Wartofskys tredelte artefaktbegrep (Wartofsky, 1979). Wartofsky har også tidligere blitt brukt i studier av hvordan kulturelle redskaper medierer sosiokulturelle virkeligheter, spesielt James Wertsch (1998), Michael Cole (2005) og Geir Afdal (2013) samt min egen doktorgradsavhandling om trosopplæring i Den norske kirke (Johnsen, 2014).

Wartofskys begrep *primære artefakter* ligger tett på det Vygotsky omtalte som tekniske redskaper (Wartofsky, 1979, s. 201). Disse artefaktene er materielle objekter som er direkte involvert i produksjonen av sentrale aktiviteter i en konkret praksis, og som gjennom lengre tids bruk har tilegnet seg et symbolsk meningsinnhold (Cole, 2005, s. 199–200). I den kommende analysen vil jeg identifisere hvilke materielle redskaper skolene bruker, og også hvilke symbolske meninger disse redskapene har i skolenes juleaktiviteter.

Det neste nivået artefakter omtaler Wartofsky som *sekundære artefakter*. Disse er representasjoner av primære artefakter, eller det som også kalles for symbolske modelleringer (Wartofsky, 1979, s. 201). De kan for eksempel være oppskrifter eller normative retningslinjer for hvordan primære artefakter skal brukes (Cole, 2005, s. 203). For å undersøke dette artefaktnivået vil jeg studere hva rektorene fremhever som akseptabel – og uakseptabel – bruk av de primære juleartefaktene i skolens julefeiring. På denne måten kan jeg få frem hvilke forståelser av jul skolene opererer med.

Det siste nivået betegnes som *tertiære artefakter*. Det er det mest abstrakte artefaktnivået og tilsvarer i stor grad Vygotskys begrep «psykologiske redskaper». Som begrep omfatter det hvordan en artefaktmediert virkelighet endrer mentale funksjoner og fører til relativt «uavhengige» virkeligheter (Wartofsky, 1979, s. 207–208). På dette nivået har artefaktene blitt indre representasjoner som avgjør hvordan vi «ser» eller oppfatter virkeligheten. Som regel er det ikke lett å sette ord på dette nivået, fordi det ofte blir tatt for gitt som den virkeligheten en lever i og er del av. En analyse av artefakter på det primære og det sekundære nivået kan likevel gi en pekepinn på hva som er «virkeligheten», slik den oppleves av personer som er del av samme praksis. Under hver av delene vil jeg – gjennom å studere hvilke juleartefakter som brukes, og hvordan de brukes – diskutere hvilke terciære «julevirkeligheter» som etableres på skolene.

Analyse

Julepynt

Vi gjennomførte intervjuene våre like før og like etter jul, og vi fikk også observere enkelte juleaktiviteter ved skolene. Alle skolene var tydelig pyntet til jul. Fargene som gikk igjen, var rød, grønn, gull, sølv og hvit. På dørene inn til klasserommene hang det snømenn og nisser. I gangene var det fargerike girlandere, og på vinduene i klasserommene kunne vi se at det var pyntet med julekurver og utklippede stjerner og snøfnugg. På mange av katetrene sto det røde blomster og et kubbelys med hvite streker for å telle ned dagene til jul.

Skolelederen ved Århus-suburban forteller at desember innledes med et juleverksted der alle elever lager julepynt:

Vi har hvert år, den første dag i december eller den sidste dag i november, sådan en juleklip-ting, hvor de små og de store – alle elever faktisk – klipper julepynt og hygger og laver ting og sager. Og der er en masse traditioner forbundet med det. Både sådan skolemæssigt, hvor alle gør det samme, men også for hver klasse. (Rektor, Århus-suburban)

En tilsvarende tradisjon er det ved de to Oslo-skolene. Skolelederen ved Oslo-urban nevner at elevene pynter syltetøyglass og lager stjerner og girlandere. Hun poengterer at det å lage julepynt ikke er problematisk for noen av elevene. Skolelederen ved Oslo-suburban forteller at deres skole «alltid lager noe til jul, men ikke med så mye religiøse symboler». Av de fire skolene utmerker Århus-urban seg som den som pynter mest til jul.

Vi pynter jo også op til jul – så plejer jeg at sige, at med tingene herude generelt, så gør vi bare lidt mere af det, sådan går all in, sådan så det er helt tydeligt, [...] men der kan man sige, at det er egentlig et udtryk for at man skal ikke være i tvivl. (Rektor, Århus-urban)

Det at ansatte og elever ved Århus-urban gjør mye ut av å pynte skolen til jul, var umiddelbart synlig da vi kom til skolen. Alle vinduene hadde girlandere med kjempestore fargerike julekuler. Rektorens oppfatning er at julen må gjøres ekstra tydelig på hennes skole, fordi så mange av elevene ikke får kjennskap til hva julen er, hjemme.

Skolenes primære julepyntartefakter er hovedsakelig lagd av papir, bomull og glass. Dette er billige og lett tilgjengelige redskaper som likevel har stor effekt på skolens visuelle utseende. Ved at alle klassene lager julepynt som de dekorerer skolene med, transformeres skolene fra å være ganske fargeløse bygninger til å bli kledd i «julefarger». Ved Århus-urban, som ligger i et område der få elever feirer jul hjemme, utvides julepyntingen til å omfatte enda mer og større julepynt. Dette viser at de ytre redskapene blir enda mer sentrale for å konstituere jul når kjennskap til jul ikke kan forutsettes som virkelighet i elevenes hjem eller skolens lokalmiljø.

På det sekundære artefaktnivået trekkes det en ganske tydelig grense for hva som er passende og upassende julepynt i skolene. Innad på alle skolene eksisterer det en normativt regulerende forventning om ikke å pynte med noe som har tydelige referanser til jul som kristen høytid. Julepynten skal ha en klar julereferanse, men uten at det religiøse blir for fremtredende. Forutsetningen for at rektorene kan beskrive julepyntaktivitetene som uproblematisk, er at det velges julepynt som alle elevene kan være med på å lage. Det som for noen år siden ville vært en ganske selvfølgelig del av julepynten i skolen, som engler, julekrybber og adventsstaker, er nå fraværende på skolene.

På det tertiære nivået endrer julepynten skolen som fysisk omgivelse. Alle snøfuggene, nissene og girlanderne skaper en virkelighet der skolen ikke lenger «bare» er skole. Julepynten gjør jul til noe som er forskjellig fra «det vanlige», og den kan fortolkes som en ritualisering av skolens overgang fra hvordan den fremstår ellers i året, til å bli en fargerik julevirkelighet (jf. Skeie, 2019).

Juletre

Den samme typen enighet mellom skolene er imidlertid ikke til stede med hensyn til juletreet. Alle skolene har minst ett juletre, men plassering, størrelse, antall og bruk varierer mellom skolene.

De to Oslo-skolene har ett juletre hver. Rektoren ved Oslo-suburban forteller at skolen har et kunstig kvalitetsjuletre som blir flyttet litt rundt på skolen. En av fellesaktivitetene på skolen før jul er å gå rundt juletreet. Dette er en tradisjon hun tror få får oppleve andre steder, siden de fleste elevene ikke har plass til å gå rundt juletreet hjemme. Hun beskriver sangene de synger, på følgende måte:

Vi går rundt juletreet for alle. Vi har noen av de tradisjonelle julesangene, men vi har selvfølgelig også hoppe-og-sprette og sånne sanger. Litt av hvert. [...] Jeg tror ikke det er så voldsomt evangeliserende sanger, men jeg vet at når vi går rundt juletreet, så er det også veldig tradisjonelle julesanger. (Rektor, Oslo-suburban)

Ved Oslo-urban er juletreet sentralt plassert ved inngangspartiet. Ifølge rektoren er det fast tradisjon at elevene på femte trinn pynter treet. Hun forteller at det er opp til læreren hvordan pyntingen organiseres, men siden det er mye pynt, og siden juletreet er stort, er det ikke synlig hvem som pynter mye, og hvem som pynter lite. Hun presiserer imidlertid at de ikke går rundt juletreet:

Det vi ikke gjør, er å gå rundt om juletreet. Det har vi ikke gjort de siste fem-sju årene. Det er jo tradisjonelt sett en aktivitet som muslimske elever reserverer seg mot [...] Vi har ikke savnet det. Vi har så mange andre tradisjoner før jul. Det å gå rundt juletreet har ikke ... det har ikke vært veldig viktig for oss ... Det blir diskusjoner om det, og henvendelser, og lærerne vet ikke helt hva de skal svare, og så må ledelsen inn, og så må vi svare, og det blir et ekstra stressелеment før jul. (Rektor, Oslo-urban)

Disse eksemplene viser at juletreet er en primær artefakt i begge Oslo-skolene, men at reglene for bruk av juletreet er forskjellig. På det primære artefaktnivået inngår juletreet ved Oslo-urban som del av aktiviteten med å pynte til jul. Som sekundær artefakt er juletreet en akseptabel del av skolen, så lenge det får stå i ro. Tertiært er juletreet et problem fordi det kan skape diskusjoner og gjøre jul til et stressелеment. Denne utfordringen løses ved å ta bort den delen av juletre-aktiviteten som oppfattes som religiøs praksis.

Ved Oslo-suburban er juletreet et kunstig tre, og dermed kan det bli flyttet rundt på skolen. På et primært artefaktnivå er juletreet ved denne skolen et «brukstre», ikke et prydtre. Sekundært presenterer rektoren et noe tvetydig forsvar for at de ansatte og elevene går rundt juletreet. Kommentarene om at hun tror at sangene ikke er «voldsomt evangeliserende», og at de både bruker tradisjonelle julesanger og hoppe-og-sprette-sanger, tyder på at aktiviteten befinner seg på grensen av hva hun oppfatter som en akseptabel del av skolens juleaktiviteter. Å gå rundt juletreet er ferd med å bli vurdert som en for religiøs aktivitet ved de studerte Oslo-skolene.

Juletreet har andre symbolske betydninger ved de to Århus-skolene. Ved Århus-suburban kjøpes det inn flere juletrær:

Jo, der er et juletræ i hver blok eller i hvert hus, som bliver pyntet, så der står et juletræ i hver blok, så der er faktisk fem juletræer plus dem der er i centeret, og det ved jeg faktisk ikke, hvor mange det er. (Rektor, Århus-suburban)

Rektoren fortæller at det også er flere foreldre som donerer juletræer til skolen. Alle klasser har et juletræ i klasserummet. Det hender ifølge rektor at elever i de laveste klassesetrinnene går rundt juletreet på sine baser, men av plasshensyn går de ikke rundt juletreet i forbindelse med fellessamlinger før jul. Da vi observerte juleverksteddagen, satt elever, lærere og besteforeldre ved små bord og lagde julepynt. Juletrærne var lett synlige. Vi kom til at skolen hadde omtrent 25 juletrær.

Ved Århus-urban så vi også en del juletrær plassert rundt omkring på skolen, men det var likevel det store juletreet på plassen foran skolen vi la mest merke til. Rektoren ved Århus-urban fortæller at det for noen år siden ble bestemt at skolen skulle ha et juletræ på linje med treet på rådhusplassen. Det at skolen bruker penger på å anskaffe et stort juletræ, har ifølge rektoren medført en del negative kommentarer i media. Rektoren er likevel tydelig på at juletreet er langt mer verdt enn de 40 000 danske kronene det koster:

Og det kan godt lyde af meget, men når jeg så tænker symbolsk, en hel måned, hvad det faktisk har af og alle taler om det der juletræ, sådan i området. [...] Så står det der hele julemåneden og lyser i mørket og er sådan en slags samlingspunkt, for det her lokalområde, hvor det jo tit er lidt det her: «Er vi danske, eller er vi ikke?» Så kan man sige, «det her er vi i hvert fald fælles om», og jeg synes der er noget fredsskabende, altså det er så flot, ikke? [...] Og hele tiden handler det om at få kendskab til hinandens verdener, for så bliver det ikke så utrygt. (Rektor, Århus-urban)

Det første året var det ikke aktiviteter ved Århus-urban som var knyttet til juletreet, men fra og med det andre året har skolen arrangert «juledag» siste fredag i november. Alle i lokalsamfunnet blir invitert til å delta. Under arrangementet synger de ifølge rektor sanger som «Søren Banjomus» og «Højt fra træets grønne top». Ifølge rektoren er enkelte kritiske til at arrangementet ikke blir avsluttet med en salme:

Og så ved jeg godt, at nogen vil sige, hvorfor har du ikke valgt en salme der, men det har jeg så ikke. Nogle gange kan jeg godt mærke, at jeg gider slet ikke gå ind i det, for jeg kan godt mærke, hvor folk gerne vil have de diskussioner hen, og sådan, og synes du så ikke det er forkert, at du ikke synger en salme. Nej nu, det er en fest, vi er ikke på at støde nogen, vi vil gerne bare have en hyggelig seance. (Rektor, Århus-urban)

Som primær artefakt gir juletrærne klasserommene på Århus-suburban en intim og familiær stemning. De gjør at disse ellers så sterile rommene fylles med lukten av granskog. Det vante sentreringsspunktet endres fra katetret til juletreet, og klasserommene blir mer som stuer. På et sekundært artefaktnivå har ikke Århus-suburban noen spesielle regler for eller mot å gå rundt juletreet. De som vil, kan gjøre det, men som i mange familier, er det få som faktisk gjør det. Tertiært kobler juletrærne julen til en tradisjonell familiejul. Det familieære ved julen forsterkes også av at besteforeldrene blir spesielt invitert til juleverkstedet på skolen. Virkeligheten juletrærne i klasserommene medierer, er julen som høytid for familien og de nærmeste.

Kontrasten til Århus-urban er betydelig. Ved Århus blir ikke juletreet satt inn i en intim familieramme. Juletreet på plassen foran skolen medierer jul som en offentlig hendelse (Johnsen & Johansen, 2021). Arrangementet der skoleledelsen inviterer lokalbefolkningen og synger sanger, ligner på julegranteningene som finner sted foran rådhus i større og mindre byer. Sekundært er rektoren tydelig på hvilke regler som gjelder. De som vil gjøre jul til en diskusjon, må gå andre steder enn til skolen hun leder. For rektoren er det et premiss at juletreet kun skal mediere hygge, og at alle skal kunne være med. Salmenes tette kobling til jul som kristen høytid gjør at hun definerer det å synge salmer som utenfor det som er passende for jul i skolen. Tertiært er virkeligheten juletreet skaper, en symbolsk markering av at alle elevene på skolen og familiene deres samt alle som bor i området, inngår i «det danske». Det store juletreet utenfor skolen, der nesten ingen av elevene regnes som «etnisk danske», fortolker både jul og «danskhet» som noe offentlig og noe for alle. Kritikken mot at skolen ikke bør bruke så mye penger på et juletre, viser at artefakten har symbolske betydninger langt ut over det å mediere hygge. Juletreet forhandler og inngår i kontroversielle diskurser om medborgerskap, immigrasjon og integrering (Johnsen & Johansen, 2021).

Luciaopptog

Luciaopptog inngår som en fast del av skolenes juleprogram. Ved Århus-suburban er det tradisjon at elever på første trinn går i opptoget. Opptoget skjer 13. desember eller den påfølgende skoledagen. Etter opptoget på skolen går elevene til et lokalt eldreheim, noe de eldre ifølge rektoren er veldig glad for. Tilsvarende har Århus-urban også hatt luciaopptog i mange år. Rektoren her legger vekt på at de fleste foreldre ikke har innvendinger mot

at deres barn skal delta i luciaopptøget, men at innvendinger har forekommet. Hun ber lærerne om å henvise foreldre som ikke ønsker at barna deres skal delta, til henne:

For eksempel, hvis de forældre kom og sagde «mit barn skal ikke være med til Lucia, det tror vi ikke på», så plejer jeg at sige, at det skal læreren ikke stå med selv. De skal henvise forældrene til mig, og så tager vi en snak om det, og hvorfor jeg synes de skal. Så kan det være jeg tager et billede [fra et tidligere luciaopptog] frem. «Ja, men synes du ikke det ser hyggeligt ud, og synes du at dit barn skal være uden for fællesskabet i det, og det er jo noget af det vi gør i Danmark.» Og i langt, langt de fleste tilfælde, jo, selvfølgelig, så må ens barn være med til det. «Så ja, så kan du komme og være med selv og se, at det ikke er så farligt.» (Rektor, Århus-urban)

Ved Oslo-urban er det også luciaopptog, og rektoren forteller at alle barna på skolen deltar:

[...] i løpet av de fem årene jeg har vært her, har jeg aldri opplevd at barn ikke har vært med, deltatt i luciaopptøget og sunget luciasangen. Selv om det har et kristent opphav, så har jeg aldri opplevd at det er blitt problematisert. Det er på en måte en felles forståelse av at dette er en hyggelig lystradisjon. Alle barna kler seg i hvitt, de kommer med lys, vi baker lussekatter på skolekjøkkenet. [...] Det opplever jeg som veldig uproblematisk. (Rektor, Oslo-urban)

Ved den siste skolen, Oslo-suburban, har skoleledelsen valgt å integrere luciaopptøget i skolegudstjenesten. Da vi besøkte denne skolen, observerte vi skolegudstjenesten og fikk se opptøget. Elevene som skulle være med, kom tidligere enn de andre. Sammen med læreren øvde de på å gå i sakte prosesjon inn i kirken mens de sang. Da skolegudstjenesten begynte, var kirkerommet mørklagt, og elevene kom syngende inn, med hvite klær og lys i hendene.

De primære luciaartefaktene er i all hovedsak de samme ved de ulike skolene; hvitkledd barn som går syngende med lys i hendene gjennom mørke korridorer. Påfallende er luciaopptøget en aktivitet ved skolene som i all hovedsak skjer uten regulering. Verken sangen, lysene eller bekledning problematiseres. Som rektor ved Oslo-urban gir uttrykk for, vet hun at tradisjonen har kristen opprinnelse (jf. Undheim, 2019), men dette velger hun ikke å legge vekt på. Rektor ved Århus-urban overtaler til og med foreldre til å se bort fra de religiøse konnotasjonene. Tertiært er det ikke så underlig at rektorene vil at luciaopptogene skal være del av jul i skolen.

Luciafeiringen medierer en annen jul enn julepynten og juletrærne. Barna som synger seg gjennom korridorene eller opp midtgangen i kirken, løfter skolene ut av den vanlige støyen og inn i stillheten og roen. Luciaopptogene er i all sin enkelhet en kraftfull ritualisering av jul i skolen. Kanskje er luciaopptogene så verdsatt fordi de muliggjør en erfaring av skolen som et sted for hellighet, på sekulært akseptable premisser.

Skolegudstjeneste

Skolegudstjenesten har vært en selvfølgelig del av jul i skolen i både Danmark og Norge, og den er fortsatt utbredt i begge land, selv om den har blitt et tilbakevendende debatttema i media. Ved Århus-urban er det ikke skolegudstjeneste, men rektoren setter pris på invitasjonen fra den lokale kirken. Ifølge henne har det ikke vært naturlig for skolens ansatte og elever å delta. Rektor ved Århus-suburban forteller at skolegudstjenesten er del av skoledagen:

Jamen, det ligger faktisk på den sidste skoledag inden juleferien [...] Det er jo mere en tradition end det er en kristen begivenhed, og sådan er det også altså. Vi laver ikke krybbspil og ting og sager. Og den der kirkegang er også en del af en tradition, og hvis der skulle hver nogen der spørger, så er det en del af skolegangen. Det ligesom med kristendom, der er heller ikke nogen der er fritaget for kristendomsundervisning. Så, altså selvfølgelig har vi tosprogede elever her, og vi har også muslimske elever, men de indgår fuldstændig på lige vilkår med alle andre. (Rektor, Århus-suburban)

Rektoren forteller at det er presten ved den lokale kirken som bestemmer hvordan gudstjenesten skal være, men at programmet er ganske fastlagt. Det er en kort gudstjeneste med juleevangeliet og fire salmer. Elevene har ingen oppgaver under gudstjenesten.

Ved begge Oslo-skolene foregår skolegudstjenesten i løpet av en av de siste ukene før jul, ikke som skoleavslutning, som var vanlig praksis tidligere.⁵ Rektor ved Oslo-urban gir uttrykk for at hun forstår at presten har en del elementer som må med i en gudstjeneste, men hun setter pris på at presten har tatt bort for eksempel trosbekjennelsen:

5 Utdanningsdirektoratet vedtok nye nasjonale retningslinjer for skolegudstjenester i etterkant av en omfattende mediedebatt om skolegudstjenester i 2016. Retningslinjene oppfordrer alle skoler til å legge til rette for skolegudstjenester, men at skolene plikter å arrangere et likeverdig tilbud til elevene som ikke ønsker å delta i skolegudstjenester, se Utdanningsdirektoratet, 2019; Rektorene ved både Oslo-urban og Oslo-suburban understreker at de er nøye med å overholde retningslinjene.

Jeg tror at man ... det er noe med at du får litt mer inkludering ut av det, totalt sett, hvis man tar noen sånne elementer vekk. Sånne ting som kan være litt vanskelige, og som ikke er helt nødvendige for å få en god opplevelse av en julegudstjeneste. (Rektor, Oslo-urban)

Hun er også helt tydelig på at skolegudstjenester ikke må inneholde forkynnelser som barna «ikke kan bearbeide eller motta på en aktiv måte». Det er også en forutsetning at elevene får delta med skuespill, sang og tekstlesning: «Som rektor ville jeg for eksempel aldri vært interessert i at skolen skulle delta på en julegudstjeneste hvor barna ikke var hoveddeltagerne. Altså at det handler om barna, og barna er den viktigste ingrediensen i den gudstjenesten» (rektor, Oslo-urban).

Rektor ved Oslo-suburban gir uttrykk for at det fra skolens side er ønske om å fastholde tradisjonen med å ha skolegudstjeneste før jul. Samtidig er hun tydelig på at skolegudstjenesten er avhengig av godt samarbeid mellom skolen og kirken. Det året denne studien ble gjennomført (2019) kom det en klage på skolegudstjenesten fra en av lærerne. Presten hadde lagt inn en sang som ikke var avklart med skoleledelsen på forhånd, og læreren hadde opplevd det at de måtte løfte hendene under sangen, som «en altfor bekjennende handling». Rektor hadde umiddelbart tatt kontakt med presten:

Vi har kommunisert av vi ikke trenger å ha med den sangen neste gang, fordi en del lærere følte at den var beklemmende. [...] Det var null problem. Hun [presten] skjønner jo det, hun også. Som rektor, hvis jeg får [mange klager], hvis det blir mange nye ting, så lar vi jo være [å gjennomføre skolegudstjenester]. Hvis det blir en stor greie, eller hvis det blir for mye negativitet, så lar man være. (Rektor, Oslo-suburban)

De primære artefaktene ved skolegudstjenestene i Århus er juleevangeliet og fire salmer. Sekundære artefakter er det få av fra skolens side. De ansatte og elevene ved skolen kommer til en kort julegudstjeneste som følger en standard, og det er presten som står for gjennomføringen. Rektoren presiserer at elevene ikke har oppgaver, og at gudstjenesten ikke inneholder julespill eller lignende, noe som ville gjøre gudstjenesten upassende som del av skolens undervisning. Tertiært medieres skolegudstjenesten som et besøk i kirken. Julegudstjenesten regnes ikke som en kristen begivenhet, men som del av den obligatoriske undervisningen i kristendomskunnskap. Denne tolkningen gjør at det ikke er problematisk fra skolens side å forvente at muslimske elever skal delta.

I Oslo-skolene er de primære artefaktene rektorene nevner, skuespill, sang og tekstlesning. Av sekundære artefakter befinner skolegudstjenesten seg i et grenseland for hva rektorene opplever som mulig innenfor rammene for jul i skolen. I motsetning til slik det er ved Århus-suburban, er skolegudstjenester mulig så lenge barna kan være fremtredende aktører, og så lenge de delene som fra skolens side oppleves som problematiske, nedtones i kirken. Avvik fra det som er akseptabelt fra skolens side, blir umiddelbart kommunisert, og fra kirkens side imøtekommes vurderingene fra skolene uten innvendinger (jf. Løvland & Repstad, 2019). Tertiært virker det som det ved Oslo-skolene og i de lokale kirkene er en felles forståelse av at skolegudstjenester er en hårfin balansegang, og at ingen av partene kan insistere på å ha regien på egen hånd (jf. Hovdelien & Neegard, 2020). Selv om det er en gudstjeneste, skjer den i skoletiden, og derfor må den ikke mediere en for smal virkelighet av jul som en kristen høytid.

Alternativ til skolegudstjeneste

Noe som gjør Oslo-skolene forskjellig fra Århus-skolene, er det formelle kravet om et alternativt opplegg for elevene som ikke deltar på skolegudstjenesten. Ved Oslo-suburban forteller rektoren at alternativet der ligner på mye av det som skjer under skolegudstjenesten:

Så er vi veldig opptatt av at det alternative opplegget på skolen her skal ha nokså det samme innholdet. Det skal være noe som er litt større. [...] Altså, det skal ikke være normal skoledag de timene de andre er [på skolegudstjeneste]. Det skal ha den samme funksjonen med å samle, kanskje tenne et lys, gjøre noen ting sammen, for å få den fellesskapsfølelsen som man får med den skolegudstjenesten. (Rektor, Oslo-suburban)

Ifølge rektoren er det «litt bevisste lærere fra Human-Etisk Forbund som har det», og hun forteller at de i år (2019) hadde «et opplegg på folkeeventyr for de største», og «litt yoga har de også drevet på med». Ved Oslo-urban er rektoren også opptatt av at det alternative opplegget skal inneholde noe av det samme som skolegudstjenesten. Hun legger spesiell vekt på at elevene skal være involvert:

Og på begge variantene er det stor grad av elevinvolvering, som det jo også er i kirken. [...] Det er mange av de samme sangene som vi synger i kirken. I år hadde sjetten trinn lagd en liten film om vennskap og knyttet det til å ta vare på hverandre til jul. Femte

trinn hadde ansvar for tekstlesning om juletradisjoner også fra førkristen tid, slik at man får et større perspektiv på jul. Så er det et lite skuespill og musevisa, blant annet, til slutt. Nisseting er helt fint. (Rektor, Oslo-urban)

Som rektorene påpeker, bruker de mange av de samme primære artefaktene ved alternativene til skolegudstjenester. Elevene synger, tenner lys, leser tekster og fremfører skuespill. Den største forskjellen er at juleevangeliet byttes ut med folkeeventyr og fortellinger fra førkristen tid, og at nisser og også yoga kommer inn. På det sekundære nivået har ikke rektorene samme behov for å holde oppsyn med de alternative oppleggene. Det at lærere fra Human-Etisk Forbund setter sammen programmet, og at opplegget henter inn elementer fra litt ulike tradisjoner, er velkommen. Tertiært er hensikten at elevene skal få et utvidet perspektiv på jul. Det viktigste er imidlertid ikke hva elevene leser eller gjør, men at de får oppleve noe av det samme som elevene som er på skolegudstjeneste. Alternativene er ikke like fastlagte ritualer som skolegudstjenestene, men kan betegnes som en ritualisering som skal hente elevene ut av hverdagen og gi dem en god fellesskapsfølelse. Begge arrangementer har dermed et aspekt av det å ordne jul i skolen på måter som kan forsterke skolen som et mangfoldig og inkluderende fellesskap. Jul i skolen blir mer enn bare jul; det er en anledning til å stadfeste og virkeliggjøre skolen som fellesskap (jf. Skeie, 2019).

Avslutning

Som nevnt i innledningen er jul i skolen et tema som kan få ganske massiv omtale i media. Bortsett fra en del forskning som omhandler skolegudstjenester, er det foretatt lite forskning på hva skoler i Norge og Danmark «gjør» i forbindelse med julefeiringen. Dette kapitlet har anvendt Vygotskys grunnleggende innsikt om læring og Wartofskys treleddede artefaktbegrep for å analysere hvordan rektorer ved skoler i Oslo-området og Århus-området «ordner» jul på sine respektive skoler. På grunnlag av analysen vil jeg trekke frem tre funn som belyser jul i skolen som artefaktmediert praksis, og som uttrykk for levd religion.

For det første har Vygotsky-perspektivet bidratt til at materielle aspekter ved jul i skolen har fått oppmerksomhet. Analysen av de fire skolene viser at de primære juleredskapene skolene bruker, ofte er billige og lett tilgjengelige, og derfor er det kanskje også lett å overse dem som analytisk interessante. Julepynt lagd av papir, glass og bomull har like fullt en sterkt transformerende virkning på skolen som sted. Fra å være et ganske sterilt

sted blir skolen til et sted der vinduer, dører og vegger er fylt med nisser, julelenker og julekuler. En annen gjennomgående juleartefakt på skolene er juletreet. Alle skolene har minst ett juletre. Juletrærne fyller skolene og klasserommene med lys, farger og lukt av granbar og skog. Midt i dette fargesprakende julelandskapet er luciaopptoget en slags en kontrast, der lydene og fargene som ellers preger jul i skolen, blir dempet. Under luciaopptoget slukkes lysene, og elevene går langsomt og synger dempet gjennom korridorene.

Ammerman (2020, s. 23) poengterer som nevnt at materielle objekter er sentrale for å frembringe opplevelser av at noe i livet er hellig, uten å avgrense det hellige til spesifikt religiøse steder. Tilsvarende kan analysen av jul i skolen vise at hellighet ikke står i motsetning til det sekulære. Juleartefaktene løfter elever og lærere ut av den vanlige skolehverdagen og inn i en annerledes tid med mindre vanlig undervisning og krav om å sitte stille på stolen. Samlet sett vil jeg hevde at skolens julepynt, juletrær og luciaopptog ritualiserer ensekulærhellighet («the sacred secular») (Riis & Woodhead, 2012, s. 11).

Det er ikke sikkert at alle rektorer og lærere tenker over juleverksteder og julepynting som vesentlige læringsaktiviteter. Noe av det Vygotsky bidrar til, er å utvide læringsbegrepet til å omhandle det som skjer, materielt og relasjonelt, i og utenfor klasserommene. Når elever og lærere samles for å lage julepynt, skjer det Vygotsky omtaler som en kulturell utvikling på det interpsykologiske planet, som igjen virker på elevene på det intra-psykologiske planet. Kort sagt vil jeg, som Vygotsky, argumentere for at «things do shape a child's mind» (Vygotsky, 1986, s. 39).

For det andre er rektorenes valg av hva som kan inngå i jul i skolen, og hva skolene anser som passende eller upassende, noe som stadig forhandles om og endres (jf. Deacy, 2019). Den tydeligste grensen som trekkes på det sekundære artefaktnivået, er at skolene forsøker å unngå aktiviteter som oppleves som for religiøse, og som knytter jul til en kristen høytid. Det er interessant at noen av de samme materielle objektene oppfattes ulikt på skolene som inngår i denne studien. Dette kommer tydelig til uttrykk i spørsmål knyttet til hvordan skolene bruker juletreet. På den danske skolen med flest majoritetselever regnes det ikke som for religiøst å gå rundt juletreet og synge salmer i klasserommene, mens på den danske skolen med overvekt av minoritetselever blir det bevisst sunget andre sanger enn salmer rundt juletreet. Ved den norske skolen med mange minoritetselever har en gått helt bort fra å gå rundt juletreet, mens på skolen med et fåtall

minoritetselever har valget falt på å synge julesanger med og uten et kristent julebudskap rundt juletreet.

Fra et Vygotsky-perspektiv er variasjonen i hvordan skolens ansatte og rektorene vurderer juletreet og aktiviteter knyttet til juletreet, interessant. Et kjennetegn ved artefakter er at ingen materielle objekter er artefakter i seg selv, men at de får symbolsk mening ved å være i bruk innenfor sosiale praksiser (jf. Cole, 2005, s. 215; Afdal, 2013, s. 152). Historisk er juletreet et materielt objekt som gradvis ble del av julefeiringen i Europa fra 1700-tallet, innført av adelen og borgerskapet først og fremst som et statussymbol. Etter hvert spredte skikken seg til Norge på 1800-tallet, og den har blitt en del av julen i de fleste private hjem (Skjelbred, 2014, s. 119–129). Det vil si at juletreet i seg selv ikke er en kristen juleartefakt, men at det har fått en slik symbolsk betydning over tid. Samtidig har artefakter den egenskapen at når de først har blitt en del av en sosial praksis, er det ikke nødvendigvis så lett å erstatte dem med andre artefakter eller å utelate dem helt, nettopp fordi de har blitt en sammenvevd og konstituerende del av den medierte virkeligheten (Cole, 2005; Wertsch, 1998).

Det å oppfordre elever til å nynne, ikke synge, julesanger som «Deilig er jorden», har ført til store medieoppslag i senere tid (Ringlund & Johnsen, 2022). Sannsynligvis ville medieoppslagene blitt enda større dersom en rektor hadde fjernet juletreet fra en skole. Da er det tryggere å gjøre slik rektorene ved de studerte skolene gjør. De beholder juletreet, men tilpasser det til egen kontekst. Tilpasning er også en egenskap ved artefakter. Det er grenser for hva en artefakt kan bety, samtidig som alle artefakter har flere betydninger (Wertsch, 1998, s. 39). For juletreets del er det mulig å forsterke dets karakter som pyntegenstand, slik det gjøres ved en av skolene. Å synge sanger med en mindre religiøs innretning, slik det gjøres ved de to andre skolene, er også innenfor juletreets mulighetsbetingelser (jf. Afdal, 2013, s. 154). Det at de ansatte og elevene på en av skolene synger salmer mens de går rundt juletreet i klasserommet, lar seg gjøre i en dansk kontekst fordi det der eksisterer en utbredt forståelse av at salmer er kultur, ikke religion (Johansen et al., under utgivelse).

Hva som ser ut til å påvirke rektorenes valg med hensyn til jul i skolen, ser ut å ha fellestrekk med hvordan individer forholder seg til religiøse praksiser i hverdagen. For McGuires informanter var som nevnt *praktisk koherens* mer avgjørende enn *logisk koherens*. Det som betydde mest, var ikke om det de gjorde, var i henhold til den offisielle læren i et bestemt trossystem, men at de opplevde at praksisene «virket» og kunne bidra til

noe som var viktig for dem, for eksempel fellesskap (jf. McGuire, 2008). Rektorene ved skolene vi studerte, opererer også innenfor en slik praktisk koherens. For rektorene er det av liten betydning om måtene de ordner jul i skolen på, er i overensstemmelse med for eksempel forståelsen av jul innenfor kirken. At det fra skolens side skulle legges til rette for jul som feiring av at Gud blir menneske og derved forsoner verden med seg selv, er ikke en aktuell problemstilling. Det rektorene styrer etter, er målet om å få jul i skolen til å fungere best mulig for flest mulig av elevene og lærerne. Det er mye viktigere at jul i skolen skaper høytid, enn at denne høytiden er «riktig» på en bestemt måte.

For det tredje er det for rektorene på de studerte skolene avgjørende at jul bidrar til fellesskapsopplevelser (jf. Johnsen & Johansen, 2021). Det tredje artefaktnivået handler om hvilke indre eller mentale virkeligheter artefakter skaper (jf. Wartofsky, 1979, s. 207–208). Rektorene vi har intervjuet, anstrenger seg for å finne løsninger for jul i skolen fordi skolen skal være et godt sted på tvers av forskjeller som eksisterer på andre områder. Ukene før julehøytiden er trolig den delen av året da det i skolen er størst mulighet til å bruke tid på det Skeie omtaler som *fellesskapsorienterte aktiviteter* (Skeie, 2019). Ellers i skoleåret gjennomføres noen punktvisse tiltak, som skirenn og 17.mai, men disse aktivitetene er mer tidsavgrenset enn skolens juleaktiviteter. Som Rafoss (2018, s. 131) poengterer, med referanse til Durkheim, markerer skillet mellom «hverdag» og «helligdag» to ulike former av sosialiteter som hver er preget av bestemte måter å tenke, føle og handle sosialt på. I ukene før jul går skolene inn i en helligdagssosialitet som er forskjellig fra arbeidet ellers i hverdagen. Til forskjell fra hverdagene resten av året er det legitimt – og kulturelt forventet – at det legges inn gode pauser fra skolens ordinære aktiviteter, der elevene i stedet lager julepynt, spiser godteri, ser på julefilm og koser seg. At det i skolen kan være så mye oppmerksomhet på fellesskapsaktiviteter i disse ukene, henger sammen med at samfunnet for øvrig også går inn i en fase med det Durkheim omtalte som «kollektiv brusning», men til forskjell fra frem til 1980-tallet er ikke denne fasen tett koblet til jul som en kristen høytid. Like fullt er ukene før jul en tid da fellesskap har prioritet på arbeidsplasser, blant venner og i forbindelse med fritidsaktiviteter. Ikke bare i skolen, men også de fleste andre steder, handler jul om å gjøre aktiviteter som bekrefter og fastholder en ytre og indre virkelighet om fellesskap. Mange aktiviteter før jul handler om kortvarige, intense og emosjonelle samvær der det rettes søkelys mot ideelle motiver og kollektiv identitet (jf. Rafoss, 2018, s. 132),

Med julesosialiteten som sosiokulturell kontekst er det ikke underlig at rektoren ved den danske skolen med overvekt av minoritetselever ser det som viktig at elevene lærer hva jul i skolen betyr i samfunnet. Den store oppmerksomheten på jul i resten av samfunnet er trolig med på å gjøre det ekstra viktig at nettopp minoritetselever får oppleve seg som del av et stort kollektivt fellesskap på skolen i ukene før jul.

Siden jul i skolen – og ellers i samfunnet – i stor grad handler om fellesskap, kan det være viktig å unngår skoleaktiviteter som utløser fritak. I Norge er alle skoler juridisk forpliktet til å gi elever fritak fra de delene av skolens aktiviteter som oppleves som utøvelse av en annen religion eller et annet livssyn enn elevenes egen. Den norske opplæringsloven presiserer at melding om slike fritak ikke trenger å begrunnes.⁶ Børne- og undervisningsministeriet i Danmark oppgir at det er fast praksis at elever kan bli fritatt fra aktiviteter som har et religiøst innhold, men til forskjell fra Norge blir det avgjort ved skolene lokalt hvorvidt et arrangement har religiøst innhold. Ministeriet presiserer at for eksempel et besøk i en kirke ikke er noe som i seg selv gir rett til fritak.⁷

Muligens var det ikke mange foreldre som ba om fritak fra gangen rundt juletreet på skolen som avvirket aktiviteten, men siden den skapte et skille mellom elevene, ville ikke rektoren at juletregangen skulle være en del av skolens julepraksis. Den samme logikken er til stede med hensyn til skolegudstjenestene. Rektorene vi intervjuet, ønsker at så mange som mulig skal kunne delta, og en av rektorene skulle ønske alle elevene kunne delta i både skolegudstjenesten og det alternative opplegget. Det at prestene i de lokale kirkene tar bort elementer som oppleves som bekjennende (jf. Løvland & Repstad, 2019; Øierud, 2019), er rektorene takknemlig for. For rektorene er skolen som fellesskap det viktigste, og som en av dem uttrykker, blir skolegudstjenester totalt sett mer inkluderende dersom slike elementer tas bort. Sannsynligvis er også ønsket om fellesskapsopplevelser en medvirkende grunn til at rektorene har få innsigelser mot at alternativene til skolegudstjeneste blander norrøn mytologi, yoga og nisser, samt til at luciaopptog i så liten grad problematiseres.

6 Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* [LOV-1998-07-17-61. Lovdata.

7 Børne- og undervisningsministeriet. (u.å.). Spørsmål og svar om folkeskolen. *uvm.dk*. (hentet 14. mars 2023).

Ønsket om at jul i skolen skal være en arena for fellesskap, har å gjøre med at rektorene vet at det er en vanskelig oppgave å skape gode fellesskap. Rektorene ved skolene med elever fra minoritetsfamilier er svært oppmerksom på at skolen skal være et sted som ivaretar elevenes plass i fellesskapet og også i nærmiljøet og i samfunnet som sådan. Det å virkelig gjøre en slik ambisjon ved for eksempel å gå til innkjøp av et kjempestort juletre og plassere det på plassen foran skolen, blir ikke bare møtt med akklamasjon, men også med offentlig kritikk i media. Det å nedtone jul som en kristen høytid for å inkludere flere, spesielt minoriteter med annen religiøs bakgrunn, i fellesskapet er del av en politisert diskurs og kan raskt eskalere til en mediesak langt ut over skolens nærområde (Ringlund & Johnsen, 2022). Det er kanskje derfor flere av rektorene gjør sitt beste for å få jul i skolen til å «virke», samtidig som de anstrenger seg for å unngå offentlige diskusjoner om hvordan de ordner jul.

Dette kapitlet har belyst jul i skolen ved å analysere intervjuer med rektorer fra fire ulike skoler, to i Norge og to i Danmark. Kombinasjonen av analyseredskaper fra Vygotsky-tradisjonen og forskning om levd religion har bidratt til kunnskap om hvordan relativt enkle materielle objekter, som glass, bomull og papir, kan ha stor transformerende virkning på skolen som sted. Kapitlet har synliggjort at jul i skolen er noe rektorer anstrenger seg for å få til å fungere for flest mulig av skolens elever og lærere. Konklusjonen som oppsummerer dette kapitlet, er følgende: For å kunne ritualisere fellesskap i en mangfoldig og flerreligiøs skolehverdag er det nødvendig at jul i skolen er i stadig endring, og at skolene får mulighet til å blande elementer fra tilsynelatende motstridende praksiser, som julepynt, skolegudstjenester, juletrær, yoga, luciafeiring, nisser og norrøn mytologi. Jul i skolen som mediert fellesskap er gjenkjennelig over tid og i kontinuerlig forandring.

Forfatterbiografi

Elisabeth Tveito Johnsen er førsteamanuensis ved Det teologiske fakultet ved Universitetet i Oslo. Hun har en omfattende publisering innenfor feltet religion og utdanning, hovedsakelig med bruk av sosiokulturell lærings-teori, sosiomaterielle teorier og kulturhistorisk aktivitetsteori. Tveito Johnsen har benyttet en «lived religion»-tilnærming i flere prosjekter, og hun har bidratt til en utvidet forståelse av hvordan offentlige institusjoner, som skoler, forhandler religion på sekulære premisser.

Litteratur

- Afdal, G. (2013). *Religion som bevegelse: Læring, kunnskap og mediering*. Universitetsforlaget.
- Ammerman, N. (Red.). (2007). *Everyday religion: Observing modern religious lives*. Oxford University Press.
- Ammerman, N. T. (2014). *Sacred stories, spiritual tribes. Finding religion in everyday life*. Oxford university press.
- Ammerman, N. T. (2016). Lived religion as an emerging field: An assessment of its contours and frontiers. *Nordic Journal of Religion and Society*, 29(2), 83–99 <https://doi.org/10.18261/issn.1890-7008-2016-02-0>
- Ammerman, N. T. (2020). Rethinking religion: Toward a practice approach. *American Journal of Sociology*, 126(1), 6–51. <https://doi.org/10.1086/709779>
- Brandt, A. K. & Bøwadt, P. R. (2018). *Gud i skolen. Religiøse dilemmaer i skolens praksis* (2. utg.) Samfundslitteratur.
- Berlingske. (2017, 11. desember). Statsminister: Afløst julegudstjeneste er en «ommer». *Berlingske.dk*.
- Bråten, I. (2002). Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv. I I. Bråten (Red.), *Læring – i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s. 164–193). Cappelen Akademisk.
- Bråten, O. M. H. (2019). Mye på spill: Den nasjonale debatten om skolegudstjenester belyst med to lokale caser. *DIN – Tidsskrift for religion og kultur*, (2), 139–165.
- Børne- og undervisningsministeriet. (u.å.). Spørsmål og svar om folkeskolen <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/spoergsmaal-og-svar#dfd1869a90ea4f099892fa14f67ca5f6>
- Cole, M. (2005). Putting culture in the middle. I H. Daniels (Red.), *Introduction to Vygotsky* (2. utg., s. 199–126). Routledge.
- Deacy, C. (2019). Religion on the radio. Using Christmas religious broadcasting to reframe the sacred-secular interface. *Implicit Religion*, 21(1), 1–43. <https://doi.org/10.1558/imre.35647>
- Ensted, D. & Plank, K. (Red.). (2018). *Levd religion: Det helige i vardagen*. Nordic Academic Press.
- Flyvbjerg, B. (2001). *Making social science matter. Why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge University Press.
- Flyvbjerg, B. (2011). Case study. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (4. utg., s. 301–316). Sage.
- Gilliam, L. (2019). Secularities-in-practice: Accommodating Muslim pupils and preserving Danish identity in multi-ethnic Danish schools. *Journal of Religion in Europe*, 12(1), 1–26. <https://doi.org/10.1163/18748929-01201001>
- Hansen, K. C. (2019). Reimagining The Nordic model Christian Cultural Heritage. Christmas in public schools and broadcasting (NORCHRIST). (au.dk) [forskningsseminar]. <https://arts.au.dk/en/nordic-research-at-aarhus-university/show/artikel/reimagining-the-nordic-model-christian-cultural-heritage-christmas-in-public-schools-and-broadcasti>
- Hovdelien, O. & Neegaard, G. (2014). Gudstjenester i skoletiden – rektorenes dilemma. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(4), 260–269. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-04-05>
- Hovdelien, O. & Neegaard, G. (2020). Gudstjenester i skoletiden – behov for en klarere rollefordeling mellom kirke og skole? *Prismet*, 71(1), 75–79. <https://doi.org/10.5617/pri.7879>
- Jensen, S. V. (2019). Religion og folkeskolen. I H. R. Christensen, B. A. Jacobsen og S. E. Larsen (Red.), *Religion i det offentlige rum – et dansk perspektiv* (s. 135–148). Aarhus Universitetsforlag.
- Johansen, K. H. & Johnsen, E. T & Kühle, L. (under utgivelse). Culturalized religion in Denmark: Legal and social regulation of Christmas in public schools. I M. Olivera. *Regulating religions in contemporary Europe*. U.Porto Press.
- Johansen, K. H. (2022). Analytical strategies. I P. Ward & K. Tveitereid (Red.), *The Wiley Blackwell companion to Theology and qualitative research* (s. 393–402). Wiley Blackwell.

- Johnsen, E. T. (2014). *Religiøs læring i sosiale praksiser. En etnografisk studie av mediering, identifisering og forhandlingsprosesser i Den norske kirkes trosopplæring* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Johnsen, E. T. & Johansen, K. H. (2021). Negotiating Christian cultural heritage: Christmas in schools and public service media. *Temenos*, 57(2), 231–257. <https://doi.org/10.33356/temenos.102585>
- Leganger-Krogstad, H. (2014). From dialogue to triologue: A sociocultural learning perspective on classroom interaction. *Journal for the Study of Religion*, 27(1), 104–128.
- Løvland, A. & Repstad, P. (2019). Mellom forkynning, kulturarv og inkludering. *Kirke og kultur*, 124(3), 207–223. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3002-2019-03-02>
- McGuire, M. B. (2008). *Lived religion: Faith and practice in everyday life*. Oxford University Press.
- McGuire, M. B. (2016). Individual sensory experiences, socialized senses, and everyday lived religion in practice. *Social Compass*, 63(2), 152–162.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* [LOV-1998-07-17-61. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Riis, O. & Woodhead, L. (2012). *A sociology of religious emotion*. Oxford university press.
- Rafoss, T. Hva betydde rosetogene? Rituell samling i et sekulært samfunn (2019). I H. Syse (Red.), *Norge etter 22.juli: forhandlinger om verdier, identiteter og et motstandsdyktig samfunn* (s. 127–151). <https://doi.org/10.23865/noasp.37.ch7>
- Ringlund, J. J. & Johnsen, E. T. (2022). Kulturkristen og hverdagsmuslim: Kulturalisering av religion og medborgerskap i tekster av to norske kulturministre. *Kirke og kultur*, 127(4), 322–343. <https://doi.org/10.18261/kok.127.4.3>
- Sandvik, S. (2016, 16. november). Solberg om å droppe skolegudstjenester: Et historisk brudd. *NRK.no*.
- Skeie, G. (2019). Organiserte fellesskapsorienterte aktiviteter i skolen. Et religionsdidaktisk perspektiv på ritualer og ritualisering. *DIN – Tidsskrift for religion og kultur*, (2), 18–48.
- Skjelbred, A. H. B. (2014). *Jul i Norge – med bidrag av Marit Odden*. Museumsforlaget.
- Skrefsrud, T.-A. (2022). A Proposal to Incorporate Experiential Education in Non-Confessional, Intercultural religious education: Reflections from and on the Norwegian context. *Religions*, 13(8), 727, 1–13. <https://doi.org/10.3390/rel13080727>
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper. I I. Bråten (Red.), *Læring – i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s. 31–57). Cappelen Akademisk.
- Ludvigsen, S., Lund, A., Rasmussen, I. & Säljö, R. (Red.). (2011). *Learning across sites. New tools, infrastructures and practices*. Routledge.
- Undheim, S. (2019). Med tente lys inn i varmen. Lucia-tog i norske skoler og barnehager. *DIN – Tidsskrift for religion og kultur*, (2), 166–197.
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 25. februar). Skolegudstjenester. Udir.no. <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/skolegudstjenester/>
- Vygotsky, L. S., Cole, M., Jolm-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. (Red.). (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. MIT Press.
- Wartofsky, M. W. (1979). *Models: Representation and the scientific understanding*. D. Reidel.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Oxford University Press.
- Øierud, G. L. (2019). Skolegudstjenester. Føringer, friksjon, forandring. *Prismet*, 70(3), 257–280. <https://doi.org/10.5617/pri.7148>

Læring i et Vygotsky-perspektiv viser hvordan Lev Vygotskys (1896–1934) sosiokulturelle perspektiver på læring og utdanning på ulike måter kan bidra til å skjerpe blikket for hva god opplæring kan være i barnehage og skole. Vygotskys ideer er en viktig referanseramme for dagens pedagogiske tenkning og utgjør et sentralt perspektiv innenfor utdanningsfeltet. Samtidig er det vanskelig å overse den markante forskjellen mellom det sosiokulturelle perspektivet og samtidens standardisering av utdanning, drevet frem globalt av politikere og utdanningsreformatorer.

Antologien bidrar til en dypere forståelse av hvordan sosiokulturelle perspektiver kan gi «muligheter og konsekvenser for opplæringen». Kapitlene i boken er på ulike måter inspirert av Vygotskys pedagogiske tenkning og bruker den aktivt og viderefører den inn i nye forskningsprosjekter i møte med nye forsknings- og praksisfelt innenfor barnehage, skole og lærerutdanning.

Boken henvender seg til forskere, lærerutdannere, lærere, studenter og andre som interesserer seg for sosiokulturelle læringsprosesser i utdanning.

Kapitlene er skrevet av en rekke fagfolk fra ulike nasjonale og internasjonale institusjoner. Redaktørene er tilknyttet Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet og Institutt for samiske lærerutdanninger ved Sámi allaskuvla. Ann-Cathrin Faldet er førsteamanuensis i pedagogikk, Thor-André Skrefsrud er professor i pedagogikk, og Hege Merete Somby er førsteamanuensis i pedagogikk.

ISBN 978-82-02-81150-1



www.cda.no