

BEHAVIORISTISKT, KOGNITIVISTISKT OCH SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV

Ahmad Sudirman

Stockholm, 28 mars 2006

ANALYSEN AV SITUATIONEN PÅ LINDENSKOLAN ÅRSKURS 5 UNDER ARBETET MED TEMAPROJEKT MED HJÄLP AV BEHAVIORISTISKT, KOGNITIVISTISKT OCH SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV.

av
Ahmad Sudirman

1. Inledning.

Syftet med denna analysen är att förstå situationen på Lindensskolan årskurs 5 där eleverna har under det föregående läsåret kontinuerligt arbetat med temaprojekt under en dag i veckan (Sträng & Dimenäs 2000, s. 49) med hjälp av behavioristiskt perspektiv, kognitivistiskt perspektiv och sociokulturellt perspektiv. I denna analysen använder jag centrala begrepp ur respektive teori för att tolka den givna situationen. För att underlätta och lätt att förstå analysen använder jag också de relevanta innehållen i den givna situationen som exempel för dessa tre perspektiv. Till respektive teori beskriver jag alltså kortfattat om teoribildning, som ligger till grund för analysen.

2. Kortfattat om behavioristiskt perspektiv.

Med behaviorismen menas beteendepsykologin eller beteendevetenskap (Jerlang 2005, s. 179). Med beteende menar man all aktivitet, som kan observeras av en själv eller av andra (Jerlang 2005, s. 190). Enligt amerikansk beteendepsykolog Burrhus Frederic Skinner (Jerlang 2005, s. 189) är en person en organism, en medlem av människoslaget, som har förvärvat en beteendepertoar, det vill säga att människan efterhand lär sig en mängd saker via samspelet med omgivningen (Jerlang 2005, s. 190). Att människan lär sig genom läroprocesser som dels den klassiska betingningen eller den signalinläringen, det vill säga stimulus (signal) och respons (saliv) enligt rysk beteendepsykolog Ivan P. Pavlov (Jerlang 2005, s. 180-181), dels försök-och-fel-metoden enligt amerikansk beteendepsykolog Edward L.Thorndike (Jerlang 2005, s. 188) och dels operant betingning, det vill säga den är process, där syftet för en person är att klara sig effektivt (Jerlang 2005, s. 191).

Inläring enligt Skinner är en förändring i sannolikheten för att ett bestämt beteende ska inträffa under givna omständigheter. Genom processen med den operanta betingningen blir det mer sannolikt, att beteende med den sortens konsekvenser förekommer, det vill säga beteendet förstärks av sina konsekvenser. Konsekvenserna kallas för förstärkare (Jerlang 2005, s. 191). Det finns fyra olika typer av förstärkare: 1. en positiv förstärkare eller belöning (till exempel pengar, mat, beröm, kärlek). 2. en negativ förstärkare eller straff (till exempel slå, hota, sätta upp restriktioner). 3. att avlägsna en positiv förstärkare (till exempel upphöra att berömma). 4. att avlägsna en negativ förstärkare (till exempel borttagning av straff) (Jerlang 2005, s. 191-192). Och i beteendepsykologin kan man också skilja mellan olika typer av förstärkning: 1. yttre förstärkare, som materiella förstärkare (till exempel pengar) och sociala förstärkare: positiv (till exempel beröm, kärlek), negativ (till exempel ignorering). 2. inre förstärkare (till exempel glädjen, att leka en lek) (Jerlang 2005, s. 193-194). Om förstärkningsformer enligt Skinner kan man göra på olika sätt. Det ena sättet man kan förstärka på kallas kontinuerligt. Det andra sättet man kan förstärka på kallas periodiskt eller

intermittent. Det tredje sättet man kan förstärka med en bestämd mängd av förstärkning var gång (Jerlang 2005, s. 192-193).

Angående om undervisningsteknologi enligt Skinner är att arrangera förstärkningsbetingelser, att eleverna lär något, att lärarna ordnar särskilda förstärkningsbetingelser, det vill säga eleverna måste få snabb feedback, individualiserar, det vill säga anpassas till det enskilda barnet möjligheter och inlärningstakt (Jerlang 2005, s. 201-203). Och grundmetoden för undervisningsteknologi enligt Skinner är användning av operant betingning, oftast kallas för shaping-metoden, det vill säga först måste man göra klar, vad målet för den konkreta undervisningen är. Detta mål kan man iakttas och mätas. Hela det önskade beteendet delas upp i delsekvenser, som kan läras in var för sig. Man bestämmer en ändamåls enligt ordningsföljd för att lära in delarna, och när barnet behärskar var del för sig, sätts delarna ihop till den önskade helheten (Jerlang 2005, s. 202).

2.1. Analysen av den givna situationen på Lindenskolan ur behavioristiskt perspektiv.

Nu ska jag tolka den givna situationen med hjälp av Skinners undervisningsteknologi.

Eleverna på Lindenskolan årskurs 5 har under det föregående läsåret kontinuerligt arbetat med temaprojekt under en dag i veckan (Sträng & Dimenäs 2000, s. 49).

Eleverna har arbetat kontinuerligt betraktar som en kontinuerlig förstärkningsformer, det vill säga eleverna förstärks kontinuerlig. Temaprojekt är målet för den konkreta undervisningen. Och under en dag i veckan kallas intermittent eller periodiskt förstärkningsformer enligt Skinner.

De har tagit del i planeringsarbete, genomförande och utvärdering av såväl kortsiktiga som långsiktiga projekt (Sträng & Dimenäs 2000, s. 49).

Den här situationen enligt Skinner är att arrangera förstärkningsbetingelser och eleverna lär sig hur ett temaprojekt ska planeras, genomföras och utvärderas. Och Denna situationen kallas också för respons enligt Skinner.

Projekten som är genomförda i full gång eller bortlagda, har haft olika "konkreta" mål som att göra en klasstidning, planera en skolträdgård med höns hus, ordna en studieresa osv (Sträng & Dimenäs 2000, s. 49).

Att göra en klasstidning, planera en skolträdgård med höns hus och ordna en studieresa är målet för den konkreta undervisningen enligt Skinner.

I slutet av varje temadag har eleverna i sina tankeböcker fått i uppgift att under rubriken "Didaktisk reflektion", skriva ner sina tankar om vad de gjort, varför de gjort på detta sätt, om de lärt sig något nytt, vad de lärt sig, på vilket sätt det skett och varför de tror att de lärt sig (Sträng & Dimenäs 2000, s. 49).

Denna situationen enligt Skinner kallas för eleverna respons som kan bevisa att eleverna lär något under arbetet med temaprojekt.

Läraren har sedan get eleverna respons delvis skriftligt till varje elev och delvis muntligt under en lektion (Sträng & Dimenäs 2000, s. 49).

Den här situationen enligt Skinner är att lärarna ordnar särskilda förstärkningsbetingelser för varje elev, det vill säga varje elev måste få snabb feedback, till exempel att ge en positiv förstärkare eller belöning (att ge betyg, att berömma, att ge uppmärksamhet) under en lektion, antingen skriftligt eller muntligt, som påskyndar inläringen och uppkomsten av ett beteende, som annars bara kan förvärvas långsamt, eller som kanske aldrig uppstår (Jerlang 2005, s. 201).

3. Kortfattat om kognitivistiskt perspektiv.

Den generella beteckningen kognitivism var en typisk företrädare för ett rationalistiskt perspektiv, som är intresserade av att beskriva och förstå vad som beskrivs som människans kognitiva utrustning och hennes mentala processer, och som växte sig stark inom amerikansk beteendevetenskap (Säljö 2003, s. 55). Ordet kognition kommer från latinets "cognitio" och har med kunskap, tänkande och lärande att göra (Hwang & Nilsson 2003, s. 45). Ett viktigt element i kognitivismen vad gäller synen på lärande är konstruktivism, det vill säga betoningen av att individen inte passivt tar emot information utan själv genom sin egen aktivitet konstruerar sin förståelse av omvärlden (Säljö 2003, s. 56). Barn skulle tillåtas vara aktiva, upptäcka saker på egen hand, arbeta laborativt och styras av sin egen nyfikenhet, man skulle förstå och inte bara lära utantill. Vuxen intervention i barns aktiviteter och traditionell undervisning sågs som störande element som motverkar barnets spontana aktiviteter och självständiga utveckling (Säljö 2003, s. 58, 61-62). Att lärarna skulle upphöra med att föreläsa och i stället stimulera elevernas egna undersökningar och deras egna ansträngningar (Säljö 2003, s. 58). Att lärare agerar medvetandegöra, motiverar till uppnående av ny förståelse, att medvetandegöra elevernas förförståelse, utmanar elevernas förförståelse, arrangerar situationer där förförståelse och ny förståelse möts, medvetandegöra kunskapsutveckling (Säljö 2003, s. 63-64). Konstruktivistisk undervisning innehåll: att ta fram förförståelse, utmanar föreställningar, introducerar nya erfarenhet och begrepp, att pröva och öva genom tillämpning i många varierande situationer, jämför nya föreställningar med gamla och reflekterar över skillnader (Säljö 2003, s. 59).

En grundläggande tanke i den schweiziske forskaren Jean Peagets syn (Säljö 2003, s. 57) på utveckling är att vi i vårt samspel med omvärlden ständigt regleras genom två samtidigt verkande processer; assimilation och ackommodation. Assimilation betyder att vi tar in och registrerar information om hur omvärlden fungerar och är organiserad. Ackommodation innebär en grundläggande förändring i vårt sätt att se på verkligheten. Dessa två processer är i sin tur delar av intellektets anpassning eller adaptation till omgivningen (Säljö 2003, s. 60). Eller med andra ord jämviktssökandet försigår som en adaptationsprocess, som är det sätt på vilket människan aktivt kan förhålla sig till de ändringar och påverkningar, hon utsätts för (Jerlang 2005, s. 235). Om uppstår en obalans eller ett diseqvilibrum mellan vår föreställningsvärld eller våra kognitiva scheman och vår varseblivning av verkligheten, exempelvis när vi som barn ser att en gasfylld ballong inte faller ner utan svävar uppåt i luften, då för att en balans eller ekvilibrum skall uppkomma, måste de kognitiva strukturerna förändras så att de inbegriper antagandet att alla objekt inte faller ned till marken (Säljö 2003, s. 60). De kognitiva strukturerna, som innehåller summan av människans kunskap, erfarenheter och tankesätt, enligt Peaget är den inre synvinkel, som är bestämmande för de i varje tidsskede gällande möjligheterna att anpassa sig (Jerlang 2005, s. 237). När vi ackommoderat till den typ av händelser och förstår att föremål kan vara lättare än luft, har vi

kognitiva scheman som tillåter oss att assimilera en ny klass av händelser (Säljö 2003, s. 60). Och när jämvikt uppnås i strukturen eller tankesätt, är människan framme vid övergången till ett nytt stadium. När hon nått den (tillfälliga) jämvikten, har hon fått så många erfarenheter och insikter, att det sker en kvalitativ förändring i sättet att förstå, dvs i strukturen (Jerlang 2005, s. 236-237).

3.1. Analysen av den givna situationen på Lindenskolan ur kognitivistiskt perspektiv.

Nu tänker jag över den givna situationen och tolkar den med hjälp av kognitivistiskt perspektiv.

De har tagit del i planeringsarbete, genomförande och utvärdering av såväl kortsiktiga som långsiktiga projekt (Sträng & Dimenäs 2000, s. 49).

Den här situationen i kognitivistiskt perspektiv är eleverna skulle tillåtas vara aktiva, upptäcka saker på egen hand, de skulle förstå och inte bara lära utantill.

Projekten som är genomförda i full gång eller bortlagda, har haft olika "konkreta" mål som att göra en klasstidning, planera en skolträdgård med höns hus, ordna en studieresa osv (Sträng & Dimenäs 2000, s. 49).

Att göra en klasstidning, planera en skolträdgård med höns hus och ordna en studieresa är målet för nya förståelser och nya föreställningar för eleverna.

I slutet av varje temadag har eleverna i sina tankeböcker fått i uppgift att under rubriken "Didaktisk reflektion", skriva ner sina tankar om vad de gjort, varför de gjort på detta sätt, om de lärt sig något nytt, vad de lärt sig, på vilket sätt det skett och varför de tror att de lärt sig (Sträng & Dimenäs 2000, s. 49).

Rubriken "Didaktisk reflektion" är en ny förståelse och introducerar som ett nytt begrepp för eleverna. Eleverna skriver ner sina tankar om vad de har gjort, varför de gjort på detta sätt, om de lärt sig något nytt, vad de lärt sig, på vilket sätt det skett och varför de tror att de lärt sig är ett sätt att stimulera, motivera, utmana, pröva och öva elevernas förståelse genom tillämpning i många varierande situationer.

Läraren leder tydligt verksamheten och alla elever möter samma innehåll. Eleverna sitter i sina bänkar och läraren inleder med att fråga vad de nu tycker att ordet didaktisk utvärdering innebär. Samtliga elever uttrycker någon tanke som handlar om att de tänker på: "Vad de lärt sig och hur de lärt sig och så" (Sträng & Dimenäs 2000, s. 49).

Denna situationen visar i klassen att läraren agerar medvetandegöra, motiverar eleverna till uppnående av ny förståelse och utmanar elevernas förförståelse och föreställningar. När eleverna tänker på: "Vad de lärt sig och hur de lärt sig och så" visar att eleverna medvetandegöra kunskapsutveckling och har tagit fram saker som upptäckts på egen hand.

"Vad tycker ni då att man kan lära sig genom att bygga ett höns hus", frågar läraren vidare och skriver ordet "höns hus" på tavlan. Det är alldeles tyst en stund och eleverna tycks anteckna i sina böcker. Därefter ger läraren ordet till varje elev i tur och ordning. Han skriver samtliga elevs svar som en tankekarta med ordet "höns hus" i mitten. Flera elever

beskriver även förändringar som skett i deras eget tänkande under tiden de planerat att uppföra ett hönhus och hur detta tänkande har påverkat deras lärande (Sträng & Dimenäs 2000, s. 49).

Den här situationen visar hur konstruktivistisk undervisning har påverkat Lindenskolan, där läraren utmanar föreställningar, introducerar ny erfarenhet och begrepp, exempelvis "hönhus" begrepp, och att pröva och öva genom tillämpning i att bygga ett hönhus. När läraren frågar vad eleverna tycker att man kan lära sig genom att bygga ett hönhus är ett sätt att utmana och stimulera eleverna för att vara aktivt kan förhålla sig till de ändringar och påverkningar. I denna situationen också visar hur eleverna samspel med omvärlden ständigt regleras genom två samtidigt verkande processer; assimilation och ackommodation. Eleverna assimilerar genom att ta in och registrera information om att bygga ett hönhus som ett sätt att lära sig och samtidigt eleverna ackommoderar genom att se förändringar på verkligheten. Hur eleverna ackommoderar sig till förändringar på verkligheten, exempelvis flera elever beskriver även förändringar som skett i deras eget tänkande under tiden de planerat att uppföra ett hönhus och hur detta tänkande har påverkat deras lärande.

Läraren har hela tiden en överblick över hela gruppen där de flesta eleverna yttrar sig medan enstaka sitter tysta. Läraren ställer då riktade frågor till de tysta eleverna om deras tankar och synsätt. Då svarar de genomgående med uttryck som "jag håller med...", "jag tycker att..." (Sträng & Dimenäs 2000, s. 49).

I denna situationen också visar att läraren agerar medvetandegöra, motiverar och utmanar de enstaka tysta eleverna till uppnående av ny förståelse. Eleverna måste vara aktiva och upptäcka saker på egen hand. När de enstaka tysta eleverna svarar med uttryck som "jag håller med...", "jag tycker att...". Detta betyder att de har förstått att man lära sig genom att bygga ett hönhus".

Läraren ger därefter tydliga instruktioner om att eleverna gruppvis skall göra en egen tankekarta om vad de lärt sig när de arbetat med skoltidningen. Under tiden eleverna samtalar med varandra och ritat tankekartor går läraren runt och iaktar eleverna under tystnad (Sträng & Dimenäs 2000, s. 49).

Att eleverna delas i gruppvis är ett sätt att skaffa en situation, där eleverna kan vara aktivt att diskutera, samtala och upptäcka saker på egen hand och styras av sin nyfikenhet utan att läraren inblandas.

Efter att läraren har avbrutit elevernas arbete presenterar varje grupp innehållet i sina kartor medan läraren fyller på ord i tankekartan men nu med fokus på "skoltidningen" på tavlan. (Sträng & Dimenäs 2000, s. 49).

Denna situationen visar att läraren motiverar och utmanar eleverna i varje grupp att prestera sina tankekarta om vad de har lärt sig när de arbetat med skoltidningen.

Bland eleverna uppstår under några minuter en tvärsdiskussion, dvs. egen diskussion utanför lärarens "kontroll" om "vad man lär sig i och genom diskussioner". (Sträng & Dimenäs 2000, s. 49).

Den här situationen visar att i konstruktivistisk undervisning, där eleverna själva att ta fram förståelse, att pröva och öva genom tillämpning i olika situationer och diskussioner.

4. Kortfattat om sociokulturellt perspektiv.

I ett sociokulturellt perspektiv, som rysk humanist och psykolog Lev Semjonovitj Vygotskij representerar (Säljö 2003, s. 65, Jerlang & Ringsted 2005, s. 281) har redskap eller verktyg en speciell och teknisk betydelse. Med redskap eller verktyg menas de resurser, såväl språkliga (eller intellektuella) som fysiska – artefakter- som vi har tillgång till och som vi använder när vi förstår vår omvärld och agerar i den (Säljö 2003, s. 20). Redskap innehåller tidigare generationers erfarenheter och insikter, och vi utnyttjar dessa erfarenheter när vi använder redskapet (Säljö 2003, s. 22). Människan kan häva sig sina begränsningar genom att utveckla och använda redskap av fysisk och språklig (eller intellektuell) natur och genom att organiseras sig i olika former av kollektiva verksamheter (Säljö 2003, s. 29).

Tänkandet är något vi deltar i och kognition är något som finns mellan människor som är engagerade i gemensamma aktiviteter. Tänkandet sker genom att man upprättar och vidmakthåller en gemensam förståelse av vad man håller på och utvecklar man denna delade förståelse genom kommunikation (Säljö 2003, s. 111). Tänkandet kommer i kontakt med omvärlden via ett redskap (Säljö 2003, s. 81). Intellettet utan att man drar in handen och handlingen är meningslös. Det är handlingen och därmed användningen av redskapen som har betydelse för människans utveckling (Jerlang och Ringsted 2005, s.278). Tänkandet finns inte i apparaten, men inte heller enbart i användarens huvud (Säljö 2003, s. 76). Vi hanterar situationer genom att utnyttja fysiska och intellektuella redskap (Säljö 2003, s. 76). Fysiska och intellektuella eller språkliga redskap medierar verkligheten för människor i konkreta verksamheter (Säljö 2003, s. 81). Begreppet medierar antyder att människor inte står direkt, omedelbar och otolkad kontakt med omvärlden. Människor hanterar omvärlden med hjälp av olika fysiska och intellektuella redskap som utgör integrerade delar av våra sociala praktiker (Säljö 2003, s. 81). Mediering innebär att vårt tänkande och våra föreställningsvärldar är framvuxna ur vår kultur och dess intellektuella och fysiska redskap (Säljö 2003, s. 81). I människans sociala liv, som vi ska finna en förståelse för hur människans psykiska processer och handlingar utvecklas (Jerlang och Ringsted 2005, s.278). Och vi måste se och förstå hur tänkande utövas av människor som agerar i sociala praktiker med hjälp av artefakter eller fysiska redskap (Säljö 2003, s. 81).

Mänskliga handlingar är situerade i sociala praktiker, det vill säga lärande är situerat (Säljö 2003, s. 128). Lärande inte enbart är en fråga om att behärska kunskaper och färdigheter i sig som isolerade enheter (Säljö 2003, s. 129). Man måste också kunna avgöra när en viss uppsättning kunskaper är relevant och produktivt och hur de fungerar i olika situationer (Säljö 2003, s. 129). En handling innebär olika saker för människor när det blir del av olika sociala praktiker (Säljö 2003, s. 132). Det har betydelse om en handling är situerad i en bekant och meningsfull social praktik. Och det finns ingen neutral social kontext (Säljö 2003, s. 134). Människor ständigt befinner sig under utveckling och förändring och i varje situation möjlighet att ta över – appropriera- kunskaper från andra människor i samspelssituationer. Med andra ord människor ständigt på väg mot att appropriera nya former av redskap med stöd av vad de tidigare vet och kan (Säljö 2003, s. 119-120). Lärande sker under utvecklingszon, det vill säga avståndet mellan vad en individ kan prestera ensam och utan stöd å ena sidan, och vad man kan prestera under en vuxen ledning eller i samarbete med mer kapabla kamrater å den andra enligt Vygotskij (Säljö 2003, s. 120). Att hjälpa till att strukturera problemet, att hjälpa systematiskt, att dela upp eller bryta ner uppgiften i mindre delar och genom att staka ut vägen från start till mål enligt sociokulturellt perspektik kallar för kommunikativa stöttor eller scaffolds (Säljö 2003, s. 123). Vägen till behärskning av komplexa intellektuella och

fysiska redskap genom ett antal faser: 1. man saknar förtrogenhet med redskap och dess funktion i en speciell praktik. 2. man kan använda redskapet under handledning av mer kompetent person. 3. den lärandes autonomi och förmåga ökar att hantera redskapet på egen hand och kan också avgöra när det skall användas. Stödet kan nu minskas. 4. den lärande behärskar nu redskapet eller färdigheten på egen hand och vet när och hur det skall användas (Säljö 2003, s. 124).

4.1. Analysen av den givna situationen på Lindenskolan ur sociokulturellt perspektiv.

Nu tolkar jag den givna situationen med hjälp av sociokulturellt perspektiv.

Projekten som är genomförda i full gång eller bortlagda, har haft olika "konkreta" mål som att göra en klasstidning, planera en skolträdgård med hönshus, ordna en studieresa osv (Sträng & Dimenäs 2000, s. 49).

I sociokulturellt perspektiv har redskap såväl språkliga (eller intellektuella) som fysiska (eller artefakter) en speciell betydelse. En klasstidning och en skolträdgård med hönshus kallar för fysiska redskap eller artefakter. Genom fysiska redskap eller artefakter kan elevernas begränsningar häva sig. En studieresa kallar för en organiserad kollektiv verksamhet (Säljö 2003, s. 29).

I slutet av varje temadag har eleverna i sina tankeböcker fått i uppgift att under rubriken "Didaktisk reflektion", skriva ner sina tankar om vad de gjort, varför de gjort på detta sätt, om de lärt sig något nytt, vad de lärt sig, på vilket sätt det skett och varför de tror att de lärt sig (Sträng & Dimenäs 2000, s. 49).

Denna situation visar att eleverna använder intellektuella eller språkliga redskap, det vill säga skriftligt språk för att behärska kunskaper. Exempelvis eleverna skriver ner sina tankar om vad de gjort, varför de gjort på detta sätt, om de lärt sig något nytt, vad de lärt sig, på vilket sätt det skett och varför de tror att de lärt sig. Rubriken "Didaktisk reflektion" är ett nytt begrepp som eleverna kan använda det senare, som intellektuella eller språkliga redskap.

I sociokulturellt perspektiv är lärande inte enbart en fråga om att behärska kunskaper och färdigheter i sig som isolerade enheter, man måste också kunna avgöra när en viss uppsättning kunskaper är relevant och produktivt och hur de fungerar i olika situationer (Säljö 2003, s. 129).

Läraren har hela tiden en överblick över hela gruppen där de flesta eleverna yttrar sig medan enstaka sitter tysta. Läraren ställer då riktade frågor till de tysta eleverna om deras tankar och synsätt. Då svarar de genomgående med uttryck som "jag håller med...", "jag tycker att..." (Sträng & Dimenäs 2000, s. 49).

Denna situationen visar att läraren försöker att skaffa en kommunikation mellan eleverna så att alla eleverna deltar och engagerade i gemensamma aktiviteter. Eleverna ska vara aktiva och tillsammans i klassen upprättar en gemensam förståelse av vad de håller på och utvecklar de denna delade förståelse genom kommunikation, det vill säga de diskuterar tillsammans mellan dom för att nå en gemensam förståelse.

Och i sociokulturellt perspektiv är tänkandet något man deltar i som är engagerade i gemensamma aktiviteter, och tänkandet sker genom att man upprättar en gemensam förståelse av vad man håller på och utvecklar man denna delade förståelse genom kommunikation (Säljö 2003, s. 111).

När de svarar med uttryck som ”jag håller med...”, ”jag tycker att...”. Detta betyder att de har en gemensam förståelse kring en fråga ”vad kan man lära sig genom att bygga ett hönshus”.

Läraren ger därefter tydliga instruktioner om att eleverna gruppvis skall göra en egen tankekarta om vad de lärt sig när de arbetat med skoltidningen. Under tiden eleverna samtalar med varandra och ritar tankekartor går läraren runt och iaktar eleverna under tystnad (Sträng & Dimenäs 2000, s. 49).

Att eleverna delas i olika små grupper är ett sätt att skaffa en effektiv kommunikation mellan gruppmedlemmarna för att nå en gemensam förståelse. Genom att de kommunicerar och diskuterar med fokus på skoltidningen mellan gruppmedlemmarna för att bygga och utveckla en gemensam förståelse, då sker tänkandet.

I den här situationen ger läraren eleverna att arbeta tillsammans med sina gruppmedlemmar kring egna tankekarta om vad de har lärt sig när de arbetat med skoltidningen utan att läraren inblandas, det vill säga att eleverna kan prestera i gruppen och utan stöd av läraren.

Efter att läraren har avbrutit elevernas arbete presenterar varje grupp innehållet i sina kartor medan läraren fyller på ord i tankekartan men nu med fokus på ”skoltidningen” på tavlan. Därefter följer ett samtal där de flesta av företeelserna på karta följs upp och knyts till elevernas egna erfarenheter. (Sträng & Dimenäs 2000, s. 49).

Denna situationen visar att eleverna ständigt befinner sig under utveckling och förändring och i varje situation möjlighet att ta över eller appropriera kunskaper om hur man arbetar med skoltidning från gruppmedlemmarna i samspelssituationer, det vill säga i gruppsdiskussionen. Läraren ger handledning, följer upp deras tänkande om händelser och knyts händelser till elevernas egna erfarenheter.

Den här situationen kallar för utvecklingszon, där lärande sker, det vill säga avståndet mellan vad eleverna kan prestera ensam och utan stöd och handledning av läraren å ena sidan, och vad eleverna kan prestera under läraren ledning eller i samarbete med mer kapabla gruppmedlemmarna å den andra.

Och denna situationen kallar också för kommunikativa stöttor eller scaffolds, det vill säga läraren hjälper eleverna till att strukturera problemet, att hjälpa eleverna arbetar systematiskt, att dela upp eller bryta ner uppgiften i mindre delar och staka ut från start till mål.

Bland eleverna uppstår under några minuter en tvärsdiskussion, dvs. egen diskussion utanför lärarens ”kontrol” om ”vad man lär sig i och genom diskussioner”. (Sträng & Dimenäs 2000, s. 49).

Den här situationen visar att eleverna ständigt på väg mot att appropriera nya former av redskap, det vill säga att arbeta med att göra en skoltidning med stöd av vad eleverna tidigare vet och kan utan stöd och handledning av läraren.

Slutligen ger läraren anvisningar om att eleverna skall vara uppmärksamma på olika sysselsättningar de deltar i och tänka över om och hur de kan lära sig på ytterligare sätt (Sträng & Dimenäs 2000, s. 49).

Denna situationen visar kommunikativa stöttor eller scaffolds, där läraren hjälper eleverna arbetar systematiskt och effektivt, och att staka eleverna ut från start till mål.

LITTERATUR

Andersson, B-E. (1980). Bronfenbrenners utvecklingsekologi. Inbjuden Föreläsning hållen vid NFPP-konferens 1980. Kompendium.

Dysthe, O. (2003). Dialog, samspel och lärande. Lund: Studentlitteratur.

Hwang, P. & Nilsson, B. (2003). Utvecklingspsykologi. Stockholm: Natur och Kultur.

Jerlang, E., Egeberg, S., Halse, J., Jonassen, A.J., Ringsted, S., Egeberg, S. & Wedel-Brandt, B. (2005). Utvecklingspsykologiska teorier. Lund: Liber förlag.

Kjellgren, K., Ahler, J., Dahlgren, L.O., Haglund, L. (1993). Problembaserad inläring - erfarenheter från Hälsouniversitetet. Lund: Studentlitteratur.

Sträng, H., M. & Dimenäs, J. (2000). Det lärande mötet – ett bidrag till reflekterande utvärdering. Lund, Studentlitteratur: s. 49.

Säljö, R. (2003) Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv. Stockholm: Prisma.

Vygotskij, L.S. (1999). Tänkande och Språk. Göteborg: Daidalos.

Åberg, A. & Lenz Taguchi, H. (2005). Lyssnandets pedagogik: etik och demokrati i pedagogiskt arbete. Stockholm: Liber.

Stockholm, den 13 januari 2006

EN ANALYS MED SYFTET ATT SÄTTA FOKUS PÅ MIN EGEN UTVECKLING MOT UPPDRAGET OCH ROLLEN SOM YRKESLÄRARE PÅ INDUSTRIPROGRAMMET.

Av
Ahmad Sudirman

1. Inledning.

Syftet med analysen av min egen utveckling mot uppdraget och rollen som yrkeslärare på industriprogrammet med inriktning verkstadsteknik för att få en rimlig omfattning på hur jag ser på läraruppdraget i förhållande till mina uppfattningar och erfarenheter som också knyts till min observation hos Yrkestekniskt Centrum i Järfälla, seminarier, diskussioner, rapporten och kurslitteraturen.

I den analysen lyfter jag fram också frågor om skolans styrdokument Lpf 94 (Läroplan för de frivilliga skolformerna), yrkesutbildning, yrkesundervisning, teorier om lärande och undervisning, program mål för industriprogrammet och program mål för industriprogrammet vid Yrkestekniskt Centrum i Järfälla.

Och i slutet av analysen lägger jag till också en kort diskussion om varför få elever har intresse och motivation att studera på industriprogrammet med inriktning verkstadsteknik och vilka faktorer som påverkar elever hoppar av industriprogrammet samt vilken anledning till att andelen som går ut industriprogrammet har minskat.

2. Fakta.

2.1. Vad är det som styr undervisningen? och inom vilka ramar sker utbildningen.

När jag tittar litet närmare på vad som styr undervisningen och inom vilka ramar eller riktlinjer sker utbildningen, då hittar jag en enkel förklaring att Läroplan för de frivilliga skolformerna eller LPF 94 som styr hela skolan verksamhet, det vill säga läroplanens mål som ska styra hela utbildningen och undervisningen i skolan.

2.2. Vad läroplanens mål är.

Om man läser litet djupare vad som står i 1 kap. Skollagen (1985:1100), hittar man att Läroplanens mål, som talar om att utbildningen skall inom varje skolform vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet. Utbildningen skall ge eleverna kunskaper och färdigheter. Utbildningen för ungdomar skall, i samarbete med hemmen, främja elevernas harmoniska utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar. I utbildningen skall hänsyn tas till elever med särskilda behov (Läroplan för de frivilliga skolformerna, LPF 94).

Läroplanens mål och riktlinjer för den frivilliga skolans verksamhet som gäller för områden: Kunskape, Normer och värden, Elevernas ansvar och inflytande, Utbildningsval - arbete och

samhällsliv, Bedömning och betyg och Rektors ansvar (Läroplan för de frivilliga skolformerna, LPF 94). Och läroplanens mål kompletteras av program mål och kursplaner.

2.3. Vad program mål och kursplaner är.

Om nu studerar jag litet närmare vad som finns i läroplan för de frivilliga skolformerna, då hittar jag att läroplanen kompletteras av program mål och kursplaner. Exempelvis i Gymnasieskolan anger program målen vilka kunskaper skolan skall sträva att ge eleverna under utbildningen. Och kursplanerna anger dels kursernas syfte och mål, dels vilka kunskaper eleverna minst skall ha när de har slutfört utbildningen i respektive kurs (Läroplan för de frivilliga skolformerna, LPF 94).

Också för gymnasieskolans nationella program finns timplanen som en bilaga till skollagen, som anger den minsta garanterade undervisningstiden per ämne eller grupp av ämnen som en elev i gymnasieskolan har rätt till, såvida eleven inte dessförinnan minst har uppfyllt kunskapskraven i kursplanen (Läroplan för de frivilliga skolformerna, LPF 94).

Om jag ser litet närmare på läroplanens mål för gymnasieskolan, då hittar jag information om att skolan ska sträva mot att varje elev kan använda sina kunskaper som redskap, kan göra en kritisk granskning problem och arbetsuppgifter, kan värdera påståenden, tror på sin egen förmåga för att utvecklas sina möjligheter, kan utvärdera sitt eget lärande och kan utveckla förmågan att arbeta såväl självständigt som tillsammans med andra (Läroplan för de frivilliga skolformerna, LPF 94).

Exempelvis inom industriprogrammet med inriktning verkstadsteknik vid Yrkestekniskt Centrum i Järfälla som har mål att eleverna får arbeta med modern teknik som datorer och avancerade styrsystem, varvat med uppgifter som ställer höga krav på hantverksskicklighet (http://www.ytc.se/front_1.php)

2.4. Som ett exempel Läroplanens mål inom kunskapsområden, Normer och värden och Elevernas ansvar och inflytande på industriprogrammet.

2.4.1. vad kunskap och kunskapsformer är.

Kunskap enligt filosoferna är ett resultat av det mänskliga tänkandet (rationalistiska), en återspeglning av verkligheten (empiristiska) och en konstruktion för att göra erfarenheter begripliga (konstruktivistiska) (Skolverket (1994). Bildning och kunskap, s. 29)

Det finns olika former av kunnande eller kunskap som är så olika, så varför kunskap delas in i fyra olika kunskapsformer, eller ofta kallas 4F: fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet (Skolverket (1994). Bildning och kunskap, s. 31)

2.4.1.1. För att uppnå mål: kunskap.

Skolans ansvar att varje elev, exempelvis som går på industriprogrammet kan få den minsta garanterade undervisningstiden per ämne som anges i timplanen. Skolan kan också hämta stimulans ur estetiskt skapande och kulturella upplevelser, t.ex för att motivera eleverna i skolan kan skolan ge möjligheten till varje elev att utveckla sin dolda talang i musik, skönlitteratur och kultur. Varje elev som har slutfört utbildning kan använda sitt yrkeskunnande till att höja sin kompetens i arbetslivet.

Och elevs ansvar är, exempelvis att han eller hon kan söka sig till sakk litteratur som en källa till kunskap såväl i bibliotek som på internet för att nå kunskap och färdigheter och kunna granska och lösa problem och arbetsuppgifter. Att han eller hon kan observera och analysera människans samspel med sin omvärld utifrån ett ekonomiskt och ekologiskt perspektiv (Läroplan för de frivilliga skolformerna, LPF 94).

2.4.2. vad normer och värden är.

Normer och värden är samhällets gemensamma värderingar (Läroplan för de frivilliga skolformerna, LPF 94).

2.4.2.1. För att uppnå mål: normer och värden.

Att alla som arbetar i skolan, exempelvis vid Yrkestekniskt Centrum i Järfälla på industriprogrammet med inriktning verkstadsteknik är en del av eleverna kommer från olika länder med olika nationell och kulturell bakgrund skall medverka till att utveckla elevernas känsla för samhörighet, solidaritet och ansvar för människor också utanför den närmaste gruppen, i arbetet med eleverna verka för solidaritet med eftersatta grupper både i och utanför Sverige och aktivt motverka trakasserier mot och förtryck av individer och grupper (Läroplan för de frivilliga skolformerna, LPF 94).

Och från läraren skall klargöra det svenska samhällets grundläggande värden och med eleverna som har olika bakgrund diskutera konflikter mellan dessa värden och faktisk verklighet. Läraren öppet redovisa och tillsammans med eleverna analysera olika värderingar, uppfattningar och problemställningar samt konsekvenserna av dessa. Det är vanligt att i skolan som har elever med olika etniska och nationaliteter ofta uppstår konflikter.

Också enligt Läroplan för de frivilliga skolformerna, LPF 94 måste läraren klargöra skolans normer och hur dessa är en grund för arbetet samt tillsammans med eleverna diskutera och utveckla regler för arbetet och samvaron i gruppen och visa respekt för den enskilda eleven och i det vardagliga arbetet ha ett demokratiskt (Läroplan för de frivilliga skolformerna, LPF 94).

2.4.3. vad elevernas ansvar och inflytande är.

Ansvar och inflytande är några av de demokratiska principerna som skall vara viktiga principer i utbildningen (Läroplan för de frivilliga skolformerna, LPF 94).

2.4.3.1. För att uppnå mål: elevernas ansvar och inflytande.

Enligt Läroplan för de frivilliga skolformerna, LPF 94 är alla som arbetar i skolan skall gemensamt med eleverna ta ansvar för den sociala, kulturella och fysiska skolmiljön. Läraren skall utgå från att eleverna kan och vill ta personligt ansvar för sin inläring och sitt arbete i skolan, se till att alla elever, oavsett kön och social och kulturell bakgrund, får ett verkligt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och innehåll i undervisningen, uppmuntra sådana elever som har svårt att framföra sina synpunkter att göra det, planera undervisningen tillsammans med eleverna, låta eleverna pröva olika arbetssätt och arbetsformer och tillsammans med eleverna utvärdera undervisningen (Läroplan för de frivilliga skolformerna, LPF 94).

3. Yrkesutbildning.

De yrkesförberedande gymnasieprogrammen är Barn- och fritidsprogrammet, Omvårdnadsprogrammet, Naturbruksprogrammet, Byggprogrammet, Elprogrammet, Estetiska programmet, Handels- och administrationsprogrammet, Hantverksprogrammet, Hotell- och restaurangprogrammet, Medieprogrammet, Fordonsprogrammet, Industriprogrammet, Livsmedelsprogrammet, Energiprogrammet.

Exempelvis yrkesutbildning inom industriprogrammet syftar till att ge grundläggande kunskaper för arbete inom såväl industriell produktion som andra områden av arbetslivet där kompetens för tillverkning, underhåll och service efterfrågas (Akbal 2005, s. 36).

Också som ett exempel lyfter jag fram fakta om Yrkestekniskt Centrum i Järfälla, som har el-, energi- och industriprogrammen som eleverna läser gemensamt första året. Sedan väljer de inriktning i åk 2. Industriprogrammet har lokal inriktning verkstadsteknik med två modeller, den ena modellen för ungdomar och den andra modellen för vuxna som samarbetar med KomVux. Mål för Industriprogrammet är att eleverna får arbeta med modern teknik som datorer och avancerade styrsystem, varvat med uppgifter som ställer höga krav på hantverksskicklighet (http://www.ytc.se/front_1.php)

Eleverna på Industriprogrammet läser kärnämnen: Svenska A, Svenska B, Engelska A, Matematik A, Idrott och hälsa A, Samhällskunskap A, Religion A, Naturkunskap A och Estetisk verksamhet, total 750 poäng. Karaktärsämnen: Projekt och föret, CNC-teknik A, Datorkunskap, Ellära A, Ellära B, Elektronik grundkurs A, Elkompentens A, Elkunskap A, Energi A, Styrteknik A och Projektarbete, total 700 poäng (http://www.ytc.se/front_1.php)

Under åk 2 väljer eleverna inriktning och för inriktning industri måste eleverna läsa Arbetsmiljö o säkerhet, Kvalitetsteknik, Produktionsprocessen, Industriell teknologi, CNC-teknik B, CNC-teknik C, Montering A, Skärande bearbetning A, Skärande bearbetning B, Slipning A, CAD-teknik A, CAD/CAM-teknik och Underhåll A, total 900 poäng. Under åk 2 och åk 3 väljer också eleverna Individuellt val, total 150 poäng (http://www.ytc.se/front_1.php)

Under läsåret 2005 – 2006 på industriprogrammet vid Yrkestekniskt Centrum i Järfälla valde 5 ungdomar och 5 vuxna elever lokal inriktning verkstadsteknik.

4. Yrkesundervisning.

En av yrkeslärares främsta uppgifter är att ge undervisningen en god sammanhållen pedagogisk ledning där samverkan mellan mål, innehåll, metod och elevens studieförmåga skall länkas samman (Hedlund 1995, sid. 1-2)

Att planera undervisning inom yrkesområden exempelvis inom industriprogrammet är ett sätt att hushålla med resurserna så att undervisningen blir så effektiv som möjligt, det vill säga de resurserna i form av kapital som är investerat i lärare, lokaler och utrustning måste utnyttjas så effektivt som möjligt (Hedlund 1995, sid. 2).

Som ett exempel visar jag ett resultat av yrkesundervisning på industriprogrammet, som syftar till att ge grundläggande kunskaper för arbete inom såväl industriell produktion som andra områden av arbetslivet där kompetens för tillverkning, underhåll och service efterfrågas, som

i sin rapport presenterar Landsorganisationen i Sverige ett resultat av yrkesundervisning på industriprogrammet för varje specifikt län (Akbal 2005, s. 36). Under Skolåret 99/00 påbörjade 1 286 elever sin gymnasieutbildning på industriprogrammet (Akbal 2005, s. 36).

Rapporten visar att den genomsnittliga andelen i varje län är som gått ut industriprogrammet med slutbetyg av alla elever på de nationella gymnasieprogrammen för varje specifikt län för hela landet i ligger på 1,2 procent (Akbal 2005, s. 36). Störst andel elever från programmet har Kronoberg med 3,2 procent, Jönköpings län med 2,6 procent, Blekinge med 2 procent och lägst andel elever har Stockholms län med 0,2 procent, Uppsala län med 0,6 procent, Västerbotten och Skåne med 0,7 procent (Akbal 2005, s. 36).

Och rapporten också visar att andelen elever som hoppat av eller gått ut industriprogrammet efter fyra år, d v s år 2003 för landet ligger andelen avhopp på 32 procent. Länen med flest avhopp är Västmanland med 48 procent, Dalarna och Gävleborg med 40 procent, Västerbotten med 39 procent. Länen med minst avhopp är Halland med 17 procent, Södermanland med 22 procent och Örebro med 24 procent (Akbal 2005, s. 37).

Vilka faktorer som påverkar elever hoppar av industriprogrammet och vilken anledning till att andelen som går ut industriprogrammet har minskat ska jag diskutera i slutet av denna analys.

5. Teorier om lärande och undervisning.

För att underlätta och lätt att förstå analysen beskriver jag alltså kortfattat om teoribildning, som ligger till grund för analysen.

5.1. Kortfattat om behavioristiskt perspektiv.

Med behaviorismen menas beteendepsykologin eller beteendevetenskap (Jerlang 2005, s. 179). Med beteende menar man all aktivitet, som kan observeras av en själv eller av andra (Jerlang 2005, s. 190). Enligt amerikansk beteendepsykolog Burrhus Frederic Skinner (Jerlang 2005, s. 189) är en person en organism, en medlem av människoslaget, som har förvärvat en beteenderepertoar, det vill säga att människan efterhand lär sig en mängd saker via samspelet med omgivningen (Jerlang 2005, s. 190). Att människan lär sig genom läroprocesser som dels den klassiska betingningen eller den signalinläringen, det vill säga stimulus (signal) och respons (saliv) enligt rysk beteendepsykolog Ivan P. Pavlov (Jerlang 2005, s. 180-181), dels försök-och-fel-metoden enligt amerikansk beteendepsykolog Edward L.Thorndike (Jerlang 2005, s. 188) och dels operant betingning, det vill säga den är process, där syftet för en person är att klara sig effektivt (Jerlang 2005, s. 191).

Inläring enligt Skinner är en förändring i sannolikheten för att ett bestämt beteende ska inträffa under givna omständigheter. Genom processen med den operanta betingningen blir det mer sannolikt, att beteende med den sortens konsekvenser förekommer, det vill säga beteendet förstärks av sina konsekvenser. Konsekvenserna kallas för förstärkare (Jerlang 2005, s. 191). Det finns fyra olika typer av förstärkare: 1. en positiv förstärkare eller belöning (till exempel pengar, mat, beröm, kärlek). 2. en negativ förstärkare eller straff (till exempel slå, hota, sätta upp restriktioner). 3. att avlägsna en positiv förstärkare (till exempel upphöra att berömma). 4. att avlägsna en negativ förstärkare (till exempel borttagning av straff) (Jerlang 2005, s. 191-192). Och i beteendepsykologin kan man också skilja mellan olika typer av förstärkning: 1. yttre förstärkare, som materiella förstärkare (till exempel pengar) och

sociala förstärkare: positiv (till exempel beröm, kärlek), negativ (till exempel ignorering). 2. inre förstärkare (till exempel glädjen, att leka en lek) (Jerlang 2005, s. 193-194). Om förstärkningsformer enligt Skinner kan man göra på olika sätt. Det ena sättet man kan förstärka på kallas kontinuerligt. Det andra sättet man kan förstärka på kallas periodiskt eller intermittent. Det tredje sättet man kan förstärka med en bestämd mängd av förstärkning var gång (Jerlang 2005, s. 192-193).

Angående om undervisningsteknologi enligt Skinner är att arrangera förstärkningsbetingelser, att eleverna lär något, att lärarna ordnar särskilda förstärkningsbetingelser, det vill säga eleverna måste få snabb feedback, individualiserar, det vill säga anpassas till det enskilda barnet möjligheter och inlärningstakt (Jerlang 2005, s. 201-203). Och grundmetoden för undervisningsteknologi enligt Skinner är användning av operant betingning, oftast kallas för shaping-metoden, det vill säga först måste man göra klar, vad målet för den konkreta undervisningen är. Detta mål kan man iakttas och mätas. Hela det önskade beteendet delas upp i delsekvenser, som kan läras in var för sig. Man bestämmer en ändamåls enligt ordningsföljd för att lära in delarna, och när barnet behärskar var del för sig, sätts delarna ihop till den önskade helheten (Jerlang 2005, s. 202).

5.2. Kortfattat om kognitivistiskt perspektiv.

Den generella beteckningen kognitivism var en typisk företrädare för ett rationalistiskt perspektiv, som är intresserade av att beskriva och förstå vad som beskrivs som människans kognitiva utrustning och hennes mentala processer, och som växte sig stark inom amerikansk beteendevetenskap (Säljö 2003, s. 55). Ordet kognition kommer från latinets "cognitio" och har med kunskap, tänkande och lärande att göra (Hwang & Nilsson 2003, s. 45). Ett viktigt element i kognitivismen vad gäller synen på lärande är konstruktivism, det vill säga betoningen av att individen inte passivt tar emot information utan själv genom sin egen aktivitet konstruerar sin förståelse av omvärlden (Säljö 2003, s. 56). Barn skulle tillåtas vara aktiva, upptäcka saker på egen hand, arbeta laborativt och styras av sin egen nyfikenhet, man skulle förstå och inte bara lära utantill. Vuxen intervention i barns aktiviteter och traditionell undervisning sågs som störande element som motverkar barnets spontana aktiviteter och självständiga utveckling (Säljö 2003, s. 58, 61-62). Att lärarna skulle upphöra med att föreläsa och i stället stimulera elevernas egna undersökningar och deras egna ansträngningar (Säljö 2003, s. 58). Att lärare agerar medvetandegöra, motiverar till uppnående av ny förståelse, att medvetandegöra elevernas förförståelse, utmanar elevernas förförståelse, arrangerar situationer där förförståelse och ny förståelse möts, medvetandegöra kunskapsutveckling (Säljö 2003, s. 63-64). Konstruktivistisk undervisning innehåll: att ta fram förförståelse, utmanar föreställningar, introducerar nya erfarenhet och begrepp, att pröva och öva genom tillämpning i många varierande situationer, jämför nya föreställningar med gamla och reflekterar över skillnader (Säljö 2003, s. 59).

En grundläggande tanke i den schweiziske forskaren Jean Peagets syn (Säljö 2003, s. 57) på utveckling är att vi i vårt samspel med omvärlden ständigt regleras genom två samtidigt verkande processer; assimilation och ackommodation. Assimilation betyder att vi tar in och registrerar information om hur omvärlden fungerar och är organiserad. Ackommodation innebär en grundläggande förändring i vårt sätt att se på verkligheten. Dessa två processer är i sin tur delar av intellektets anpassning eller adaptation till omgivningen (Säljö 2003, s. 60). Eller med andra ord jämviktssökandet försigår som en adaptationsprocess, som är det sätt på vilket människan aktivt kan förhålla sig till de ändringar och påverkningar, hon utsätts för (Jerlang 2005, s. 235). Om uppstår en obalans eller ett disekvilibrium mellan vår

föreställningsvärld eller våra kognitiva scheman och vår varseblivning av verkligheten, exempelvis när vi som barn ser att en gasfylld ballong inte faller ner utan svävar uppåt i luften, då för att en balans eller ekvilibrium skall uppkomma, måste de kognitiva strukturerna förändras så att de inbegriper antagandet att alla objekt inte faller ned till marken (Säljö 2003, s. 60). De kognitiva strukturerna, som innehåller summan av människans kunskap, erfarenheter och tankesätt, enligt Peaget är den inre synvinkel, som är bestämmande för de i varje tidsskede gällande möjligheterna att anpassa sig (Jerlang 2005, s. 237). När vi ackommoderat till den typ av händelser och förstår att föremål kan vara lättare än luft, har vi kognitiva scheman som tillåter oss att assimilera en ny klass av händelser (Säljö 2003, s. 60). Och när jämvikt uppnås i strukturen eller tankesätt, är människan framme vid övergången till ett nytt stadium. När hon nått den (tillfälliga) jämvikten, har hon fått så många erfarenheter och insikter, att det sker en kvalitativ förändring i sättet att förstå, dvs i strukturen (Jerlang 2005, s. 236-237).

5.3. Kortfattat om sociokulturellt perspektiv.

I ett sociokulturellt perspektiv, som rysk humanist och psykolog Lev Semjonovitj Vygotskij representerar (Säljö 2003, s. 65, Jerlang & Ringsted 2005, s. 281) har redskap eller verktyg en speciell och teknisk betydelse. Med redskap eller verktyg menas de resurser, såväl språkliga (eller intellektuella) som fysiska – artefakter- som vi har tillgång till och som vi använder när vi förstår vår omvärld och agerar i den (Säljö 2003, s. 20). Redskap innehåller tidigare generationers erfarenheter och insikter, och vi utnyttjar dessa erfarenheter när vi använder redskapet (Säljö 2003, s. 22). Människan kan häva sig sina begränsningar genom att utveckla och använda redskap av fysisk och språklig (eller intellektuell) natur och genom att organisera sig i olika former av kollektiva verksamheter (Säljö 2003, s. 29).

Tänkandet är något vi deltar i och kognition är något som finns mellan människor som är engagerade i gemensamma aktiviteter. Tänkandet sker genom att man upprättar och vidmakthåller en gemensam förståelse av vad man håller på och utvecklar man denna delade förståelse genom kommunikation (Säljö 2003, s. 111). Tänkandet kommer i kontakt med omvärlden via ett redskap (Säljö 2003, s. 81). Intellectet utan att man drar in handen och handlingen är meningslös. Det är handlingen och därmed användningen av redskapen som har betydelse för människans utveckling (Jerlang och Ringsted 2005, s.278). Tänkandet finns inte i apparaten, men inte heller enbart i användarens huvud (Säljö 2003, s. 76). Vi hanterar situationer genom att utnyttja fysiska och intellektuella redskap (Säljö 2003, s. 76). Fysiska och intellektuella eller språkliga redskap medierar verkligheten för människor i konkreta verksamheter (Säljö 2003, s. 81). Begreppet medierar antyder att människor inte står direkt, omedelbar och otolkad kontakt med omvärlden. Människor hanterar omvärlden med hjälp av olika fysiska och intellektuella redskap som utgör integrerade delar av våra sociala praktiker (Säljö 2003, s. 81). Mediering innebär att vårt tänkande och våra föreställningsvärldar är framvuxna ur vår kultur och dess intellektuella och fysiska redskap (Säljö 2003, s. 81). I människans sociala liv, som vi ska finna en förståelse för hur människans psykiska processer och handlingar utvecklas (Jerlang och Ringsted 2005, s.278). Och vi måste se och förstå hur tänkande utövas av människor som agerar i sociala praktiker med hjälp av artefakter eller fysiska redskap (Säljö 2003, s. 81).

Mänskliga handlingar är situerade i sociala praktiker, det vill säga lärande är situerat (Säljö 2003, s. 128). Lärande inte enbart är en fråga om att behärska kunskaper och färdigheter i sig som isolerade enheter (Säljö 2003, s. 129). Man måste också kunna avgöra när en viss uppsättning kunskaper är relevant och produktivt och hur de fungerar i olika situationer (Säljö

2003, s. 129). En handling innebär olika saker för människor när det blir del av olika sociala praktiker (Säljö 2003, s. 132). Det har betydelse om en handling är situerad i en bekant och meningsfull social praktik. Och det finns ingen neutral social kontext (Säljö 2003, s. 134). Människor ständigt befinner sig under utveckling och förändring och i varje situation möjlighet att ta över – appropriera- kunskaper från andra människor i samspelssituationer. Med andra ord människor ständigt på väg mot att appropriera nya former av redskap med stöd av vad de tidigare vet och kan (Säljö 2003, s. 119-120). Lärande sker under utvecklingszon, det vill säga avståndet mellan vad en individ kan prestera ensam och utan stöd å ena sidan, och vad man kan prestera under en vuxen ledning eller i samarbete med mer kapabla kamrater å den andra enligt Vygotskij (Säljö 2003, s. 120). Att hjälpa till att strukturera problemet, att hjälpa systematiskt, att dela upp eller bryta ner uppgiften i mindre delar och genom att staka ut vägen från start till mål enligt sociokulturellt perspektiv kallar för kommunikativa stöttor eller scaffolds (Säljö 2003, s. 123). Vägen till behärskning av komplexa intellektuella och fysiska redskap genom ett antal faser: 1. man saknar förtrogenhet med redskap och dess funktion i en speciell praktik. 2. man kan använda redskapet under handledning av mer kompetent person. 3. den lärandes autonomi och förmåga ökar att hantera redskapet på egen hand och kan också avgöra när det skall användas. Stödet kan nu minskas. 4. den lärande behärskar nu redskapet eller färdigheten på egen hand och vet när och hur det skall användas (Säljö 2003, s. 124).

6. En kort diskussion.

6.1. Vilka faktorer som kan påverka elevernas intresse och motivation på Industriprogrammet med inriktning verkstadsteknik vid Yrkestekniskt Centrum i Järfälla.

Några av faktorerna som jag anser att kan påverka elevernas intresse och motivation på Industriprogrammet med inriktning verkstadsteknik vid Yrkestekniskt Centrum i Järfälla lyfter jag fram. Fakta för denna diskussionen hämtade jag ur en direkt observation när jag gjorde studiebesök hos Yrkestekniskt Centrum i Järfälla den 7 februari 2006.

Varför få elever har intresse och motivation att studera på industriprogrammet med inriktning verkstadsteknik och varför är eleverna inte så motiverade att lära sig och ser de ut som om de har ingen intresse att studera ?

Svaret är att när yrkeslärare Ingemar Ringqvist gör en direkt undervisning på golvet, dvs när han undervisar hur man att läsa en ritning, att programmera med hjälp av en dator, att överföra programmet från datorn direkt till maskinen, att starta maskinen, att kontrollera om maskinen fungerar och till slut att mäta bitar med hjälp av mätmaskinen. I den största delen av undervisningen jobbar eleverna självständiga och ibland frågar de lärare om de har problem med maskinen och programmen. I den här undervisning modellen, som jag ser att läraren hjälpa eleverna när eleverna behöver hjälp. Läraren väljer att göra en passiv undervisning, dvs läraren väntar bara på eleverna om de ställer frågor. Ibland ser jag att en del av eleverna bara sitta och läsa, de ser ut som om de har ingen intresse att jobba, de har ingen motivation att studera och att visa glädje och entusias.

Jag ställer en fråga till Ingemar, varför är eleverna inte så motiverade att lära sig och ser de ut som om de har ingen intresse att studera ?

Svaret enligt Ingemar är att inte så många elever som går på industriprogrammet, bara 5 ungdomar och 5 vuxna elever under läsåret 2005 – 2006 och bland de ungdomarna är inte de bästa ungdomarna, utan de som har inte kommit in på det populära programmet som el- eller energi programmet enligt Ingemar. Men till höstterminen, enligt Ingemar ska komma 15 elever och de har anmält att fortsätta studera på industriprogrammet.

Och enligt Rolland, som också är yrkeslärare kollega till Ingemar på industriprogrammet vid Yrkestekniskt Centrum i Järfälla har sagt till mig under min studiebesök att eleverna industriprogrammet med sjunkande intresse och bristande motivation är bara en samling av utslagna ungdomar som vid ett tillfälle förvaras i ”ett lärcentrum” vid Yrkestekniskt Centrum i Järfälla på industriprogrammet med inriktning verkstadsteknik. De vet ingenting.

Sjunkande intresse och bristande motivation är en av de faktorer som påverkar eleverna på industriprogrammet fastän eleverna som har klarat sin gymnasieexamen från industriprogrammet, väntar de några små företagen med några anställda att anställa de som verkstadmekaniker. De har inte svårt att få jobb efter att slutföra sin gymnasieexamen enligt Ingemar.

Och eleverna med sjunkande intresse och bristande motivation anser jag har ingen möjlighet att göra tillsammans med lärare att utforma ett verkligt inflytande varken på arbetssätt, arbetsformer, innehåll i undervisningen eller utvärdering av undervisningen.

6.2. Vilka faktorer som påverkar elever hoppar av industriprogrammet och vilken anledning till att andelen som går ut industriprogrammet har minskat.

Om nu tittar jag på rapporten som visar att den genomsnittliga andelen i varje län är som gått ut industriprogrammet med slutbetyg av alla elever på de nationella gymnasieprogrammen för varje specifikt län för hela landet i ligger på 1,2 procent och störst andel elever från programmet har Kronoberg med 3,2 procent, Jönköpings län med 2,6 procent, Blekinge med 2 procent och lägst andel elever har Stockholms län med 0,2 procent, Uppsala län med 0,6 procent, Västerbotten och Skåne med 0,7 procent (Akbal 2005, s. 36).

Enligt Landsorganisationen i Sveriges rapport jämför man länen med högst och lägst andelar som går färdigt utbildningen ser man att andelen i Kronoberg är 19 gånger fler än i Stockholms län. I Kronoberg finns fungerande industriutbildningar och i regionen arbetar en hög andel av de sysselsatta i denna sektor (Akbal 2005, s. 36-37). I Stockholm har däremot industriutbildningarna krympt ihop till nästan ingenting. Stockholm är i och för sig en region där en relativt liten andel av de sysselsatta arbetar inom industrin. Den extremt låga andelen som går färdigt dessa program i Stockholm kommer dock leda till att det blir brist på utbildad arbetskraft till de industriarbetsplatser som finns i regionen. En anledning till att andelen som går ut industriprogrammet har minskat kan bero på att yrket har fått ett dåligt rykte beroende på att industrin i Sverige varit drabbad av uppsägningar och många företag flyttar ut sin produktion till länder med lägre löner. (Akbal 2005, s. 37). Om man tittar också på industriprogrammet med inriktning verkstadsteknik finnas bara i två kommuner i hela Stockholm läns, i Järfälla kommun vid Yrkesteknisk Centrum och i Haninge Kommun vid Fredrika Bremergymnasiet (<http://www.gymnasieguiden.se/program/detail.asp?county=ab&kortnamn=ip&id=42>)

Och rapporten som visar att andelen elever som hoppat av eller gått ut industriprogrammet efter fyra år, d v s år 2003 för landet ligger andelen avhopp på 32 procent och länen med flest

avhopp är Västmanland med 48 procent, Dalarna och Gävleborg med 40 procent, Västerbotten med 39 procent samt länen med minst avhopp är Halland med 17 procent, Södermanland med 22 procent och Örebro med 24 procent (Akbal 2005, s. 37).

Enligt Landsorganisationen i Sveriges rapport kan en orsak till avhopp vara att eleverna i fråga bara bytt program och det kan också bero på att eleven inte kom in på sitt försthandsval och att missnöjet med programmet (Akbal 2005, s. 38).

6.3. Mina tankegångar.

Till slut, svaret till mina tankegångar och funderingar hur man ska motivera ungdomar och vuxna att välja studera på industriprogrammet med inriktning verkstadsteknik som har bra chans att få jobb efter avlagd sin gymnasieexamen är en stor utmaning för mig som ska bli yrkeslärare på industriprogrammet. Det är inte bara att man använda teorier om lärande, psykologi eller pedagogik, utan hur man ser och förstår hela det svenska skolsystemet och en mängd olika faktorer som påverkar.

LITTERATUR

Akbal, Berivan (2005). Länsvisa jämförelser av studerande inom de yrkesförberedande gymnasieprogrammen LOs arbetsgrupp om de yrkesorienterade gymnasieprogrammen. Stockholm: Landsorganisationen i Sverige.

Dysthe, Olga m.fl. (2002). Skriva för att lära. Lund: Studentlitteratur.

Hwang, P. & Nilsson, B. (2003). Utvecklingspsykologi. Stockholm: Natur och Kultur.

Hedlund, Sture (1995). Undervisningsplanering. Stockholm: Institutionen för yrkespedagogik Lärarhögskolan i Stockholm.

Jacobsen, Bo m.fl. (2004). Möt eleven. Lärarens väg till demokrati i klassen. Lund: Studentlitteratur.

Jerlang, E., Egeberg, S., Halse, J., Jonassen, A.J., Ringsted, S., Egeberg, S. & Wedel-Brandt, B. (2005). Utvecklingspsykologiska teorier. Lund: Liber förlag.

Myndigheten för skolutveckling (2004). Arbetsplats för lärande. Om samverkan mellan gymnasieskola och arbetsliv. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Myndigheten för skolutveckling (2004). Hur är det ställt? Tack, ojämt! Erfarenheter av jämställdhetsarbete i grundskolor och gymnasieskolor. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Patel, R. & Davidson, B. (2003). Forskningsmetodikens grunder. Lund: Studentlitteratur.
Skolverket (1994). Bildning och kunskap. Särtryck ur Läroplanskommittens betänkande Skola för bildning. Stockholm: Skolverket.

Skolverket, Rapport, 2005-10-03 (101) Dnr 61-2004:2637. Redovisning av ett regeringsuppdrag avseende förslag till program mål, gemensamma ämnen och nationella

inriktningar inför gymnasieskolan 2007. Stockholm: Skolverket.

Säljö, R. (2003) Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv. Stockholm: Prisma.

Utbildningsdepartementet (1994). Lpf 94. Läroplan för de frivilliga skolformerna. Stockholm: Skolverket.

Vygotskij, L.S. (1999). Tänkande och Språk. Göteborg: Daidalos.

Stockholm, den 18 februari 2006.

PHILIP HWANGS OCH BJÖRN NILSSONS UTVECKLINGSPSYKOLOGISKA MODELL: DEN FYSISKA KOGNITIVA OCH SOCIOEMOTIONELLA UTVECKLINGEN

Av
Ahmad Sudirman

1. Inledning.

Philip Hwang är professor i psykologi vid Psykologiska institutionen vid Göteborgs universitet. Björn Nilsson är universitetslektor i socialpsykologi vid Högskolan i Skövde, Institutionen för beteendevetenskap.

I boken "utvecklingspsykologi" Hwang och Nilsson beskriver individens utveckling från fostertiden till ålderdomen.

De delar individens utveckling i sex delar, som baserar på åldersindelningen. Fosterstadiet, spädbarnsåren (0 – 2 år), förskoleåren (3 – 6 år), de tidiga skolåren (6 – 12 år), ungdomsåren (13 – 20 år) och vuxenåren.

Hwang och Nilsson anser, att i utvecklingspsykologi mening förstå en viss individ måste vi först och främst sätta oss i vad det är som barnet har haft med sig från början, dvs det genetiska arvet, men också hur barnets utveckling och mognad har påverkats av den sociala och ekonomiska bakgrunden och av hur förhållandet till bl.a. föräldrar och kamrater set ut. Det är alltså ett samspel mellan en mängd olika faktorer som avgör hur det resultatet blir.

2. De utvecklingspsykologiska teorierna.

Hwang och Nilsson beskriver utvecklingspsykologi som baserar på vetenskapliga teorierna från Ivan P Pavlov med sin beteendepsykologiska teorier, som kallas de betingade dvs inlärd reflexernas betydelse, en modell: stimulus (S) – respons (R), med villkor för inläring är att det måste nära samband i tid och upprepningar. Också från John B Watsons i sin beteendepsykologiska teori, som inspirerad av Ivan P Pavlovs teori. Enligt Watson var människan född med en uppsättning reflexer dvs medfödda reflexer. De enkla inläringarna dvs den nya stimulus (S) kan utlösa respons (R). De komplicerade inläringarna dvs att människan bygger upp serier av enkla reflexer. Inläring av kunskap, vetande genom betingning. Inläring av känslor genom tre medfödda känslomässiga reaktioner: fruktan, raseri och kärlek. Alltså från Burrhus Frederic Skinner, som förklarar att människan efterhand lär sig en mängd saker via samspelet med omgivningen. Beteendet förstärks av sina konsekvenser. Man bara bör använda belönande former för förstärkning, på grund av att dessa är mest effektiva och kontrollerbara.

Hwang och Nilsson i sin utvecklingspsykologiska bok inte bara beskriver de beteendepsykologiska teorierna utan också på de psykoanalytiska teorierna, t ex Sigmund Freuds psykoanalytiska teori. Erik Homburger Eriksons kristeori och ego-teori. Melanie Kleins (1882 – 1960) med sin objektrelations teori, som en variant av psykoanalysen.

John Bowlby (1907 – 1990) med sin anknytningsteori, som förklarar att barnens störningar berodde på att de inte hade fått tillfälle att knyta an till en vuxen person under barndomen.

Hwang och Nilsson alltså beskriver kognitiva teorier, t ex Jean Piaget (1896 – 1980) och Lev Vygotskij (1896 – 1934) med sina kognitiva teorier, som fokuserar på hur människans tankeprocesser är uppbyggda och hur de utvecklas, hur de påverkar uppfattningen och förståelsen av omvärlden samt hur allt detta slutligen påverkar beteendet.

Näst sist beskriver Hwang och Nilsson det interaktioniska perspektivet, som förklarar att interaktionister ser ingen motsättning mellan individ och samhälle. Vi blir människor först då vi ingår i social värld, dvs då vi lär oss de innebörder som ligger i olika roller och relationer, saker och händelser. En företrädare för det interaktioniska perspektivet är George Herbert Mead (1863 – 1931).

Till sist skriver Hwang och Nilsson det utvecklingsekologiska perspektivet som Urie Bronfenbrenner utvecklar i sin utvecklingsekologiska modell. Modellen består av fyra så kallade system på olika nivåer: mikro, meso, exo och makro. Mikro står för den lägsta eller minst övergripande nivån och makro för den högsta eller mest övergripande nivån.

3. Fostret blir barn.

Arvet påverkar många mänskliga egenskaper, alltifrån öronlobens utseende till röstens klangfärg. I det ögonblick, när en spermie och ett ägg förenas för att ge upphov till ett nytt liv, då en människa blir till. Den specifika arvinformationen finns i celler, gener, kromosomer och DNA-molekyler (DNA står för deoxyribonukleinsyra)

Utvecklingen under fostertiden startar med befruktningen och uppkomsten av den första cellen, zygoten. Under graviditetens tidiga stadium (0 – 9 veckor) kallas individen för embryo eller den embryonala perioden.

Under fosterstadiet (2 – 9 månader) utvecklar alla viktiga organ, överarmar, underarmar, händer, fingrar, ben, fötter, tår, hjärtat och lungorna blir funktionsdugliga, hjärnans utveckling påskyndas. Muskler och benmassa har bildas. Alla delar av kroppen kan röra, blinka, suga på tummen och svälja.

Vid tiden för födelsen, är barnet inte längre skyddade från yttvärlden. Den nyfödda är skild från modern och utgör nu en ny individ som är totalt beroende av omgivningen för att överleva.

Barnet påverkar föräldrarna lika mycket som dessa påverkar barnet. Denna ömsesidiga påverkan startar redan då graviditeten blir känd.

4. Spädbarnsåren 0 – 2 år

4.1. Fysisk utveckling.

En nyfödd väger mellan 3 – 4 kilo och är omkring en halv meter lång. Vid 2 års ålder har hjärnan uppnått 75 procent av den färdiga vikten, medan kroppen fortfarande endast utgör 20 procent.

4.2. Kognitiv utveckling.

Jean Piagets anser, att kognitiv teori under det sensori-motoriska stadiet att spädbarn tänker med sina sinnen och med sina motoriska färdigheter.

Stadium	Ålder (månader)	Kännetecken
1	0 – 1	Medfödda reflexer
2	1 – 4	Cirkulära reaktioner = upprepning av beteenden
3	4 – 8	Början till avsikter eller målinriktning
4	8 – 12	Tydlig målinriktning
5	12 – 18	Tertiära cirkelreaktion = upprepning av handlingar som visar på orsak-verkan-relationer
6	18 – 24	Början till orsaksbegrepp.

4.3. Socioemotionell utveckling.

Barnet har utvecklat en anknytningsrelation till en närstående person. Denna relation är av ett annat slag än den man har med någon som man bara är bekant med eller bara känner till.

När det gäller barnets socioemotionella utveckling finns det flera olika teorier, t ex Sigmund Freuds psykoanalytiska teori, Erik Homburger Eriksons kristeori och John Bowlbys anknytnings teori, som förklarar att barnens störningar berodde på att de inte hade fått tillfälle att knyta an till en vuxen person under barndomen.

T ex Bowlbys anknytnings teori:

Sociala relationer oberoende av person (0 – 2 månader)

Sociala relationer till vissa personer (2 – 7 månader)

Aktivt kontaktbeteende gentemot utvalda personer (7 månader – 2 år)

Målinriktade relationer (2 år och uppåt)

5. Förskoleåren 3 – 6 år

5.1. Fysisk utveckling.

Den skillnaden mellan en 3-åring och en 6-åring är skillnaden i kroppform. Den 3-åringen har korta armar och ben, stort huvud och rund kroppform. I 6-årsåldern är förhållandet mellan olika delar av kroppen detsamma som för vuxen.

5.2. Motorisk utveckling.

Vid omkring 3 – 4 års ålder förbättras de grovmotoriska färdigheterna. Barnet kan både kasta och ta emot en boll med båda händerna.

I 5 – 6 årsåldern klarar av att klä på sig själv och de finmotoriska färdigheterna också förbättras. Barnet klara att spela vissa musikinstrument och börja försöka att skriva bokstäver.

5.3. Kognitiv utveckling.

Jean Piaget anser, att barnen under den tidiga barndomen utvecklar en förmåga till symboliskt tänkande.

Under den sista delfasen av det sensori-motoriska stadiet är barnen inte längre bundna av handlingar och varselblivning för att tänka, utan de börjar kunna tänka ut saker på egen hand. Perioden mellan 2 och 7 år, enligt Piaget kallade för det preoperationella tänkandets stadium. Barnen i den här åldern kan ännu inte göra logiska operationer.

Språklig utveckling. Barnet i förskoleåldern har att kämpa för hur ljud ska kombineras för att de ska vara meningsfulla (fonologi), vad orden betyder (semantik), hur orden sätts samman på ett korrekt sätt (grammatik) och hur språket används i sociala situationer (pragmatik).

5.4. Socioemotionell utveckling.

En typisk 3-åring överskattar ofta sin förmåga, dvs att han eller hon klarar av mer än vad de faktiskt gör. En 6-åring kan vara ensamma korta stunder och de klarar av många saker på egen hand. I 6-årsåldern har de också lärt sig vad som är eller kan vara farligt i omgivningen.

5.5. Lek i olika åldrar.

Leken är psykologiskt, pedagogiskt och socialt betydelsefull. Olika typer av lek: sinneslek (1-11 månader), funktionslek (6-12 månader), symbollek (2-3 år), tillsammanslek (2-3 år), rollek (4-5 år), konstruktionslek (5-6 år) och regellek (5-6 år).

Barnuppföstran. När det gäller sambandet mellan föräldrars sätt att uppföstra sina barn och den socioemotionella utvecklingen är det många faktorer som spelar in, t ex barnets kön, ålder och temperament samt föräldrarnas personlighet, erfarenheter och ideal.

Tre typer av föräldrars sätt att uppföstra sina barn:

1. Auktoritärt föräldrarskap (föräldrarnas vilja är lag och får inte ifrågasättas).
2. Tillåtande föräldrarskap (föräldrarna kräver få saker av barnen).
3. Auktoritativt föräldrarskap (föräldrarna sätter tydliga gränser).

6. De tidiga skolåren 6 – 12 år

6.1. Fysisk utveckling.

Under de tidiga skolåren utvecklas inte kroppen lika snabbt och språngvist som tidigare. I stället en stabil och jämn tillväxt med stadiga förbättringar av de fysiska färdigheterna.

Den kognitiva utvecklingen mer flexibla i sitt tänkande och mer inriktade på faktiska förhållanden mellan ting och människor i omvärlden. De kan hantera flera aspekter av ett problem på en och samma gång, och uppfattningen om tid och rum och kausala förhållanden blir bättre.

6.2. Konkret operationellt tänkande.

Vid 7 och 8 års ålder kommer barnen helt och fullt in i de konkreta operationernas stadium. Många av de begrepp som ingår i det konkreta operationella tänkandet utgör grunden för det matematiska tänkandet i lågstadiet.

Enligt Jean Piagets teori lär skolbarn sig bäst genom att utforska, pröva och tillåtas vara nyfikna. De skulle kunna lära sig säkert och ting på ett betydligt bättre och mer effektivt sätt om de aktivt fick pröva sig fram genom learning by doing. 8-åringens tänkande är mindre egocentriskt och mer logiskt än 4-åringens samt att skolbarnen är mer aktiva i sin inläring.

Enligt Lev Vygotskij i likhet med Piaget är barn mycket aktiva när det gäller att tillägna sig kunskap och förståelse, men han lägger större vikt än Piaget vid det sociala samspelet mellan barnet och omgivningen. Området för proximal utveckling är ett viktigt begrepp hos Lev Vygotskij. Det handlar om området mellan vad barnet ytters klarar av på egen hand och vad barnet kan klara av med hjälp av en som har större erfarenhet.

Den språkliga utvecklingen mellan 6 och 12 år är lugnare och mer stabil än den språkexplosion som ägde rum under förskoleåren. Barnen får bättre förståelse av och en större kontroll över användningen av språket, vilket förstärker deras kognitiva förmåga under den här tiden.

6.3. Socioemotionell utveckling.

Enligt Sigmund Freud är åren mellan 7 och 12 förhållandevis lugna. Barnens behov och drifter är mer stabila. Erikson anser, att barnens utveckling under denna fas handlar om aktivitet kontra underlägsenhet, dvs barnen kan växla mellan känslan av att vara kompetent och känslan av att inte klara av saker och ting. Enligt Piaget är jämnåriga kamrater viktiga, bl.a. för att de hjälper varandra att komma ur egocentrismen och förstå vad och hur andra människor tänker och känner. Nioårskris ?. Den kan beskrivas som en form av uppvaknande, att den sociala världen vidgas. Barnen börjar jämföra sig med andra och inse att vissa aspekter av verkligheten inte går att ändra på.

6.4 Moral utveckling.

Med moral menar man en förmåga att förstå och bete sig i enlighet med vissa regler, alltifrån konkreta regler till allmängiltig etik. Moralutvecklingen under de tidiga skoleåren är hela tiden nära relaterad till såväl den kognitiva som emotionella utvecklingen. Begrepp som ”får”, ”bör” och ”måste” att utvecklas med tiden, dvs bli till en del av den egna uppfattningen.

7. Ungdomsåren 13 – 20 år

7.1. Fysisk utveckling.

Ungdomsåren är den period som infaller när man inte längre är barn men ännu inte har blivit vuxen. En 13-åring och en 18-åring är så olika att det kan vara problematiskt att föra samman dem i en enhetlig grupp.

Ordet pubertet syftar på könsmognad, dvs de både inre och yttre kroppsliga förändringar som leder till könsmognad. Puberteten sträcker sig då från tiden för de första tecken på

könsmognad tills pojken eller flickan biologiskt sett är mogen för fortplantning. Adolescensen (ungdomstid) är tiden från full könsmognad fram till det att tillväxtspurtan har klingat av.

Det är viktigt att man under puberteten får en så riktig och realistisk kroppuppfattning som möjligt, både vad gäller den egna bilden av hur ser ut och vad gäller andras uppfattning av ens yttre. Sökandet efter sin sexuella identitet är en del av vuxenblivandet. Att integrera sexualiteten med den egna självbilden kan vara svårt då samhället ger så många motsägelsefulla bilder av sexualitet. Samhällets normasystem som reglerar de sexuella uttrycksätten formas via kulturella traditioner, religiösa, moraliska värderingar och aktuella samhällsströmningar.

7.2. Kognitiv utveckling.

7.2.1. De ungdomarna kan:

- tänka på alternativ och företeelser som inte är närvarande,
- ställa upp hypoteser och gå igenom dem systematiskt,
- tänka på sitt eget tänkande,
- gå utöver gällande och konventionella ramar och gränser.

7.2.2 Formellt operationellt tänkande.

Den nya tankeförmågan kännetecknas av i huvudsak fyra viktiga färdigheter:

- förmågan att se det möjliga i förhållande till det verkliga,
- förmågan att resonera vetenskapligt, dvs hypotetiskt och systematiskt,
- förmågan att samordna olikartade ideer,
- förmågan att resonera på ett logiskt sätt om värderingar och ideer.

Tonåringens egocentrism. Tonåringars egocentrism är inte alls lik förskolebarnets generella egocentrism utan är mer specifikt inriktad på den egna personen.

7.3. Socioemotionell utveckling.

Den socioemotionella utvecklingen att kunna relatera till föräldrarna med större oberoende, till vännerna med en ny närhet, till samhället med ett nytt engagemang och till sig själv med en ny förståelse och insikt. Hur är tonåringar i familjen, hur är anknytning i tonåren, hur relationer till jämnåriga, hur är intimitet och närhet, självständighet och hur är tonåringar i samhället.

Under ungdomstiden handlar utvecklingskonflikten om identitet kontra identitetsförvirring. Lösningen är hur de tidigare kriserna har lösts.

8. Vuxenåren.

Vuxenåren är svårare att urskilja på grund av sociala faktorer. Enligt Levinsons teori ingår fyra stadier i utvecklingen:

1. Födelsen till vuxenålder (0-cirka 22 år)

2. De tidiga vuxenåren (22-45 år) är då man oftast avslutar en utbildning, får ett arbete, skaffar sig en partner och bildar en familj.
3. Medelålder (45-65 år) är då de egna barnen blir vuxna, man gör karriär på arbetet eller byter arbete.
4. Sen vuxentid (65 och uppåt, pensionering och ålderdom) är då man har barnbarn och kanske förlorar sin livspartner.

Den kognitiva utvecklingen under den tidiga vuxenåldern är att betona hur individen blir duktigare på att använda sina intellektuella färdigheter; man tillämpar kunskaper snarare än förvärvar dem.

Den kognitiva utvecklingen under den medelåldern förändras mycket litet, men andra försämras redan ganska tidigt efter ungdomstiden, t ex minnesförmågan.

9. Mina tankar och reflektion kring Hwangs och Nilssons utvecklingspsykologiska modell.

Jag ser att Philip Hwang och Björn Nilsson, som presenterar sin utvecklingspsykologiebok, som beskriver individens utveckling från fostertiden till ålderdomen fokuserar på tre utvecklingsområde: fysisk utveckling, kognitiv utveckling och socioemotionell utveckling, som baserar på Jean Piagets kognitiva teori, Lev Vygotskijs kulturhistoriska skola, John Bowlbys anknytnings teori, Daniel Sterns självutvecklingslinje modell, George Herbert Meads interaktionistiska perspektiva teori, Skinner med sin konsekvens eller förstärknings modell, Urie Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell, Eriksons psykosociala teori med sin stadier-utvecklings modell och Freuds psykoanalytiska teori.

Som Hwang och Nilsson sade: ”Det är lätt att bli uppgiven inför alla uppfattningar (och missuppfattningar) som vi möter när det gäller människors psykologiska utveckling. Det är därför viktigt att vi lär oss att rätt värdera alla de budskap som når oss.”

Nu har jag läst Hwangs och Nilssons utvecklingspsykologiebok och jag upptäcker att Hwang och Nilsson försöka underlätta att förstå de utvecklingspsykologiska teorierna genom att lyfta fram sådana teorier och implementera dem i olika åldersindelingsområde.

Stockholm, den 9 november 2005

ERLING BJURSTRÖMS MOTIV: FÖRSTÅElsen AV UNGDOMSKULTURER OCH UNGDOMSSTILAR.

Av
Ahmad Sudirman

I boken "Ungdomskultur, stil och smak" (2005) utvecklar Bjurström ett nytt ungdomskultursperspektiv som baserar på den franske sociologen Pierre Bourdieus kultursociologi, den ryske litteraturvetaren Michail Bachtins dialogism och den franske filosofen Paul Ricoeurs hermeneutik.

Bjurströms motiv som blir hans drivkraft att lyfta fram ungdomskultur, stil och smak i boken "Ungdomskultur, stil och smak" ligger vikt vid förståelsen av ungdomskulturer och ungdomsstilar.

Enligt Bjurström för att förstå det nya ungdomskultursperspektivet, måste man följa hur ungdomskulturbegreppet myntades, granska och ställa olika forskningstraditioner i relation till varandra och lyfta fram de problem som inte har uppmärksamats av dem. Till exempel hur Birminghamskolansteorier om ungdomsstilar motstånd mot förtryckande sociala och symboliska strukturer, som fortfarande har en central ställning inom ungdomskulturforskningen, hur de nya vetenskapliga paradigmen, som föra in i ungdomskulturforskningen och hur Bourdieus teori om smak som kallar Bourdieu för den sociala distinktionen, Bachtins teori om dialogism mellan olika symboliska strukturer och kulturformer och Ricoeurs teori om hermeneutik kan användas för att analysera stil-och smakbegrepp samt hur moderna och urbana ungdomskulturer, stilar och smaker framsväxer och utvecklar i Sverige.

Och frågar Bjurström, vad är kultur ? Enligt Bjurström är det omöjligt att komma fram till en helt entydig och klar definition av kulturbegreppet. Kulturbegreppet är som ett hyperkomplex begrepp enligt den danske kulturvetaren Hans Fink, som citeras av Bjurström. På grund av kulturbegreppet är hyperkomplex, dvs kulturbegreppet har givits olika innebörder och förmedlat olika betydelser under olika historiska epoker, enligt Bjurström kan de avgränsas på en rad olika sätt och tillskrivas olika betydelser, dvs att definiera och avgränsa kulturbegreppet är beroende av kulturella förändringar. Kulturella förändringar betyder kulturen förändras med kulturen. Det finns en självrefererande dimension, t ex definitioner, tolkningar av den kultur man lever i, inbyggd i kulturbegreppet. Genom att man tolka all vanliga och gemensamma erfarenhet i den kultur man lever i, förändra man kulturen. Den vanliga tolkningen kommer både från den vetenskapliga delen och från den vardagsspråket. T ex med kulturbegrepp som ursprungligen kommer från det latinska ordet för odling eller cultura. Idag används kulturbegreppet på två olika sätt, estetiska som refererar till högkultur respektive antropologiska kulturbegreppet. Enligt den polske sociologen Zygmunt Bauman (1973) som citeras av Bjurström, delar kulturbegreppet i tre delar: ett hierarkiskt, dvs distinktion mellan hög och låg kultur, ett differentierat, dvs skillnader mellan olika kulturer och ett allmänt, dvs närmast till människan.

Enligt Bjurström gäller detsamma ungdomskulturbegreppet, men ungdomskulturbegreppet associeras och förknippas både med lågkultur eller skräpkultur, t ex populärkultur eller kommersiell kultur och högkultur eller kvalitetskultur. Alltså enligt Bjurström ska man lyfta fram ungdomskulturforskningen, som är relativt ung disciplin (från och med 1950- och 60-talen), är det viktigt att beskriva hur ungdomskulturbegreppet introduceras inom ungdomskulturforskningen för att lägga grunden till ett självständigt vetenskapligt fält.

Bjurström som citerar Eisenstadt (1956/1971), Nordland (1974), Hartwig (1980) och Linse 1986 beskriver att ungdomskulturbegreppet första gången lyftas upp, används och introduceras av gymnasieläraren, teologen och skribenten Gustav Wyneken i sin bok "Was ist Jugendkultur?" och i debaten i den tyska ungdomsrörelsen i början av 1900-talet. Ungdomskulturen är en kulturrevolution för att skapa ett alternativ till industrikapitalismen.

Och inom vetenskapligt området, enligt Parsons (1949/1964) som citeras av Bjurström definierar ungdomskulturen som ett homogent subsamhälle vars värderingar och umgängesformer har fått ett större inflytande över unga människors personlighetsutveckling under adolescensen. Och varför kallar ungdomskulturen för ett homogent subsamhälle? På grund av ungdomar har ett homogent värde- och normsystem som internaliseras under adolescensen och de kan inte konkurrera med vuxna om yrkesstatus och därför utvecklar en annorlunda ordning av prestigesympoler.

I motsats till Parsons med sitt homogent subsamhälle, anser August Hollingshead i sin ungdomssociologiska studie i Elmtown's Youth (1949/1952), att det differentierade inlärandet i hemmet och dess grannskap under barndomsåren de grundläggande, betingande faktorer, som skapar de starkt signifikanta skillnaderna i socialt beteende. Och Hollingsheads ungdomskultur kallar för ett differentierad ungdomskultur.

I likhet med Hollingsheads differentierad ungdomskultur, utvecklar Mannheims (1928/1952) en sociologisk generation, dvs en kollektiv reaktion på konkreta historiska problem. Dessa reaktioner placerar å ena sidan individer och grupper i en aktuell generation och å den andra i olika generationsenheter.

James Coleman i sin "the Adolescent Society" studie (1961) etablerar ungdomskulturbegreppet i den samhällsvetenskapliga forskningen. Enligt Coleman är den adolescenskultur är knuten till ungdomssamhället, som Coleman kallar för små tonårssamhällen, adolescenta subkulturer, subsamhällen och gäng med sina egna språk, speciella symboler som kan skilja sig från vuxnas. Och Coleman uppfattar den klyftan mellan ungdoms- och vuxensamhället, som en effekt av samhällets snabba modernisering och dess rationalisering.

Enligt Bjurström etablerades fem grundläggande ungdomskulturperspektiv i den samhällsvetenskapliga forskningen inom den brittiska forskningen under 1950- och 1960-talen. Bjurström beskriver de fem grundläggande ungdomskulturperspektiven: 1. det sociologiska perspektivet, t ex i strukturfunktionalistiska, som presenteras av Parsons med sitt subsamhällsterminologi och Colemans med sitt ungdomssamhällsterminologi; 2. det subkulturella perspektivet, t ex inom kriminologin, som Barry Sugarman med sitt immobilarbeterklassenstankemodell och David Hargreaves med sitt två subkulturer som han kallar för skolinriktade och delinkviscenta; 3. det populära, masskulturella eller kommersiella perspektivet, som presenteras av Richard Hoggart (1958/1990), Dick Hebdige (1988) och Mark Abrams (1959, 1961) med sina nya medie-och populärkulturer; 4. det nya

ungdomskultur perspektivet, som TR Fyvel (1961) med sina nya ungdomskulturernas stilar och Paul Goodman som analyserar de amerikanska beatnikgenerationen, - rörelsen och kulturen; 5. det historiska perspektivet, som Philippe Aries (1960/1979) presenterar med sin ålderskategori modell och Frank Musgrove med sin industrialismens och skolsystemets parallella utvecklings modell.

Enligt Bjurström är ungdomsrevoltensbegrepp i mitten av 1960 och början av 1970, som introducerades av Theodore Roszak (1969) som definierar motkulturbegrepp som en reaktion mot det teknokratiska samhället, dvs en ny generationsklyfta inom medelklassen som tag sig politiska uttryck. Keniston (1968), Walter Hollstein (1969), Mills (1973) och Musgrove (1974) lyfter fram med sina studierna av de nya radikala ungdomsrörelserna, som de kallar för postmoderna eller postindustriella karaktär.

Enligt Bjurström ökade ungdomsrörelser sina självreflektioner inom 1960- och det tidiga 1970 talet. Och ungdomsrörelser som social rörelser, som medvetna och strukturerade former av kollektivt handlade. De ungdomsrörelserna hade sin bas i medelklassen och samtidigt de moderna medierna hade hjälpt att rapportera om deras rörelser. Dessa de två faktorerna som bidrog till att öka de ungdomsrörelsernas självreflektionerna och de ungdomsrörelsernas egna kunskapsproduktionerna.

Enligt Cohen (1972/1986) som citeras av Bjurström dekonstruerar Birminghamskolan med sitt stilbegrepp ungdomskulturbegrepp. Birminghamskolansforskarna delar in en sub- eller motkulturell stil i fyra dimensioner: 1. det utseende, t ex kläder, frisyror och andra visuella attribut; 2. det uppträdande, t ex sätt att röra sig, ritualer; 3. den musik och 4. argot, t ex språkbruk eller slang, som förenar medlemmarna av en speciell ungdomlig delkultur. Den kritik som Birminghamsforskarna inriktas på den strukturfunktionalistiska sociologins uppfattning om ungdomskulturen som ett homogent socialt system, t ex som Parsons uppfattning om homogent subsamhälle. Birminghamsforskarna utvecklar en analysmodell där en hegemonisk kultur ställer i en relation till en arbetarklasskultur och där ungdomen betraktar som en friktion inom respektive klass. Utgångspunkten för Birminghamskolansanalys av ungdomskulturer i arbetar-respektive medelklassen är klass och ålder. Också forskarna i Birminghamskolan använder bricolagebegrepp för att förklara hur subkulturer omdefinierar meningsbärande element, t ex varor, objekt, som de har tillgång till vardagslivet och tillskriver dem nya innebörder och integrerar dem i sina stilar.

När ungdomskultur relaterar till den moderna varumarknadens och massmediernas modellering av subjekten samt Birminghamskolans teorier och analyser om arbetarklassungdomens motstånd mot förtryckande strukturer och klassförhållanden som dominerade i de senaste tre decennierna har utgjort en av de viktigaste utgångspunkterna för förståelsen av den moderna ungdomskulturen enligt Bjurström.

Enligt Ziehe (1985/1986), Beck (1986/1992), Elias (1987), Melucci (1989/1991) som citeras av Bjurström är den moderniseringstendens inom ungdoms- och ungdomskulturforskningen den individualiseringsprocessen. Den individualiseringsprocessen refererar till en tilltagande individuell differentiering i samhälls- och vardagslivet, som kännetecknas av ett utvidgat individuellt oberoende i förhållande till sociala bindningar och traditioner.

Under 1980- och 1990-talen enligt Bjurström hade tre teoritiska paradigm som Habermas moderniserings- och kommunikativa handlingsteori, Foucaults diskurs- och maktteori, Bourdieus utbildnings- och kultursociologiska teorier förts in i ungdomskulturforskning.

Dessa tre teoritiska paradig som skapar nya paradig inom ungdomskulturforskningen enligt Bjurström

Bjurström anser, att i de moderna ungdomskulturerna utgör stil en viktig dimension. En subkulturell stil, enligt Bjurström betraktas som ett uttryck för bakomliggande sociala motsättningar, konflikter och problem. De sociala motsättningarna finns i de sociala klasserna. Stil, t ex inom det estetiska området, medierna, populärkulturen, vardagslivet, delkulturer, och personliga identiteter spelar en viktig roll enligt Bjurström.

Bjurström har utvecklat ett perspektiv på dagens ungdomskulturer som baserar på stilen och grundat i Ricoeurs hermeneutiska perspektiv och Bourdieus kultursociologianalys.

Enligt Bjurström finns det koppling mellan stil och smak. Stil uppfattas synonymt med form. Stilar utgör en viktig grund för olika smakomdömen, dvs stil fungerar som uttryck för smak och smak innefattar omdömen om stil. Genom stiliseringsprocess selekterar, organiserar, sammankopplar och bearbetar olika element till en sammanhängande stil. Också Bjurström beskriver sociala respektive estetiska stilar, mellan dem svåra att markera en gräns. Svårigheterna att avgränsa estetiska stilar från sociala stilar enligt Bjurström hänger främst samman med att en subjektiv bedömning av denna gräns inte behöver sammanfalla med en intersubjektiv, dvs man kan bedöma något utifrån estetiska kriterier, men detta är inte betydelsefullt uppfattas som ett estetiskt objekt eller uttryck. Smak enligt Bourdieu som citeras av Bjurström kan beskrivas som principen bakom individers och grupper val, omdöme, värderingar, åsikter, praktiker och livsstilar. Smaken är ett klassifikationssystem som sociala subjekt, varje individ och grupp passar in i detta klassifikationssystem genom att deras smak avtecknar sig som ett koherent system, som binder ihop deras val och orientering inom en rad olika sociala områden enligt Bourdieu som citeras av Bjurström.

Till sist beskriver Bjurström den svenska ungdomsstilarna genom att urskilja den historiska specifikationen knutna till ynglingalagen, gesäller, lärlingar och läroverkselever i det förindustriella samhället. Den första svenska ungdomsstilen är kvantingarnas slang, som kallar för söderamrisar och klädstil med långa överrockar, stärkkragar, plommonstop och nonchalanta sätt att röra sig, som deras tydligaste stilmarkörer. Stilmarkör är ett eller flera stilelement som har en tydlig distinktiv funktion. I 1920-talet kom en ny svenska ungdomsstil som kallades jazzgossen och jazzbönan. Och under 1950-talet också kom nya svenska ungdomsstil som kallades knuttar och raggare. Mellan 1964-1968 kom modstilen och provierörelsestil som påverkades av den Holländska provorörelsen. I början av 1970-talet kom ny politisk stil som påverkades av den FNL-vänsterpolitisk och ideologisk rörelsen, hårdrockstil, punkstil och hiphopstil.

Ahmad anser, att Bjurström fokuserar bara på den ungdomsforskningen som bearbetas i Amerika, England, Tyskland och i Sverige. Men inte den ungdomsforskningen som bearbetas utanför Amerika och Europa, t ex i Japan och China som jämförelse.

Stockholm, den 14 november 2005